



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ
FAYDACI VE İLERLEMECİ EKOLE UYGUNLUĞU BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Nur Mala

Malatya, 2011

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ
FAYDACI VE İLERLEMECİ EKOLE UYGUNLUĞU BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Nur Mala

Danışman: Doç. Dr. Kemal Duruhan

Malatya, 2011

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Nur Mala tarafından hazırlanan “Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 24 Haziran 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof.Dr.Mustafa ERGÜN

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Kemal Duruhan


Üye : Prof. Dr.Sebahattin ARIBAŞ

Üye : Yrd.Doç.Dr.Oğuz GÜRBÜZTÜRK

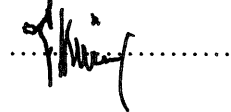
Üye : Yrd.Doç.Dr.Recep DÜNDAR











O N A Y

24/06/2011

Prof.Dr.Sebahattin ARIBAŞ

Enstitü Müdürü

Onur Sözü

Doç. Dr. Kemal Duruhan'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nur MALA

Ön Söz

Eğitim programları kültürel mirasın bilimsel bilgi çerçevesinde gelecek nesillere aktarımını olanaklı kılarken temele aldığı felsefeye bağımlı hareket eder. Bir ülkeye ait eğitim sisteminin felsefesi o ülkenin yönetiminin oluşturduğu çerçeve içerisinde belirlenir. Bu felsefe “Eğitimden beklenen nedir?” sorusuna yanıt verir. Eğitimin genel amaçları eğitim felsefesinin somutlaştığı yerdir. Genel amaçlar “Niçin öğretilcek?” sorusuna yanıt verirken, bunu “Nasıl öğretilcek?” sorusu takip eder. Bu da kullanılacak yöntemin hangisi olduğunu sorgular. Bu kapsamda, bir eğitim sistemi oluşturulurken öncelikle eğitim felsefesinin belirlenmesinin gerektiği açıktır.

Cumhuriyet Dönemi hem Türk eğitim tarihi, hem de İlköğretim programlarının gelişim süreci yönünden kendine özgü nitelikleri olan bir dönemdir. Bu dönem, sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim anlayışını, temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle kendi içinde önemli tutarlılıklar göstermiştir. Fakat anlayış olarak her ne kadar tutarlı olsa da, eğitim politikalarında eğitim felsefesi yönünden yeteri kadar tahlili yapılamayan düzenlemeler, modernleşme ve faydacılık anlamında, günümüzde bile geçerliliğini koruyan sorunlara yol açmıştır.

Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının, program öğeleri açısından incelenerek, eğitim sistemimizin temel felsefesi kabul edilen faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğunun değerlendirilmesini esas alan bu araştırmada, eğitime temel teşkil eden anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için öncelikle çağdaş düşünüş biçiminin geçirdiği aşamalar incelenmiştir. Bulgular bölümünde, Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları program öğeleri açısından incelenerek faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Yine bu bölümde 2005 İlköğretim Programına yönelik olarak konu ile ilgili elde edilen öğretmen görüşlerine yer verilmiş, konuya ilişkin yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca, araştırma yaşanan eğitim sorunlarının kaynağına işaret etmesi bakımından, bu sorunların çözümü için dayanak teşkil edecek genel önermeler içermektedir.

Araştırmada öncelikle, tez danışmanım olarak bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen değerli hocam, Doç. Dr. Kemal Duruhan'a, çalışmalarım boyunca bana her konuda yardımcı olan değerli hocalarım, Yrd. Doç Dr. Oğuz Gürbüztürk ve Yrd. Doç. Dr. Recep Dünder'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bana destek olan idarecilerime, görüşlerine başvurduğum değerli öğretmenlere, katkılarından dolayı teşekkür ederim. Her zaman sevgi ve destekleri ile yanımda olan anne ve babama, ağabeyime ve eşine, varlığı ile bana güç veren değerli eşim Murat MALA'ya minnetlerimi sunarım.

Son olarak, yaşamıma anlam katan üçüzlerim, Ali, Deniz ve Mustafa'ya çalışmam süresince farkında olmadan yaptıkları yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

ÖZET

Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi

MALA, Nur
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr.Kemal Duruhan
Haziran 2011, XII+225

Türkiye'nin Cumhuriyet ile başlayan modernleşme atılımları, eğitim sistemini etkilemiş ve bu süreçte devletin kuruluş felsefesi ile eğitim sisteminin felsefi temelinin bütünleşmesi yönünden eğitimde olumlu gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönemde teokratik-monarşik bir ideolojiye göre düzenlenen eski ders programları yerini, pozitivist felsefe temelli, pragmatist bir tutumla ve en önemlisi de Cumhuriyet'in sahip olduğu ideolojiye göre hazırlanmış yeni ders programlarına bırakır; dinsel eğitimin yerini laik eğitim alır. Ancak, süreç içerisinde, eğitim felsefesinin etkin bir şekilde kullanılmayıp, birtakım sorunların yaratmış olduğu sonuçların kurumlaşmasına neden olmuş ve bu durum, eğitim sisteminde günümüzde bile geçerliliğini koruyan problemlere kaynaklık etmiştir. Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının, program öğeleri açısından incelenerek, eğitim sistemimizin temel felsefesi kabul edilen faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğunun değerlendirilmesini esas alan bu araştırmada ilk olarak, çağdaş kültürün ve eğitimin felsefi temelleri incelenmiştir. Bulgular bölümünde Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları program öğeleri açısından incelenerek faydacı ve ilerlemeci ekole uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşme formu kullanılarak 2005 ilköğretim programına yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme formu, Kars ili resmi ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinden merkez, Sarıkamış ve Selim ilçelerinde farklı okullarda görev yapan 60 öğretmene uygulanmıştır. Literatür taraması ve görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının teoride faydacı ve ilerlemeci ekole uygun olarak oluşturulduğu ancak uygulamada temel alınan felsefeye uyum sağlanamadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Programları, faydacılık, ilerlemecilik.

ABSTRACT

An Evaluation Of The Primary Education Curricula In Accordance With Pragmatism
And Progressivism From The Foundation Of Turkish Republic To Today

Mala, Nur
Ph.D., Inonu University Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Associate Professor Doctor Kemal Duruhan
June 2011, XII+225

Turkey's modernism progress starting by the republic affected the education system and in this process the integrity between the foundation philosophy of state and basic philosophy of education system provided positive improvements in education. In this period, old curricula that were designed according to theocratic- monarchic ideology were replaced by the new curricula that were designed in accordance with positivist philosophy and pragmatist attitude and moreover by the ideology of republic; secular education took place of religious education. But in this process, the inefficient use of education philosophy caused some consequences become corporation which was created by some problems that had been the source of problems for even today's education system. This research aimed to evaluate the appropriateness of pragmatism and progressivism that is accepted as a basic philosophy for our education system by examining the elements of the primary school curricula in the Republic period. In this research first of all, the basics of contemporary culture and educational philosophy were studied. In data analysis part, the primary education curricula in the period of republic were studied in parts of curriculum design to evaluate the appropriateness of pragmatism and progressivism. And also in this same part the teachers' related opinions about 2005 primary school curriculum were evaluated with an interview form. In this period 60 primary school teachers who were working in the primary schools in Kars city centre, Selim and Sarıkamış were interviewed. To analyze qualitative data, content analysis technique was used. As a result of this search, it was seen that primary education curricula from republic to today were designed in accordance with pragmatism and progressivism in theory but the application of the curricula weren't so appropriate with the basic philosophy.

Key Words: Primary Education Curriculum, Pragmatism, Progressivism.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI.....	I
ONUR SÖZÜ.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XI
BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
Kuramsal Bilgiler.....	8
Eğitimin Tanımı ve Konusu.....	8
Felsefenin Tanımı ve Konusu.....	11
Felsefe ve Eğitim Arasındaki İlişki.....	17
Felsefe Ekolleri ve Eğitim.....	22
İdealizm (Ülkücülük) ve Eğitim.....	22
Realizm (Gerçekçilik) ve Eğitim.....	24
Natürallizm (Doğacılık) ve Eğitim.....	26
Varoluşçuluk ve Eğitim.....	28
Diyalektik Materyalizm ve Eğitim.....	31
Pragmatizm (Faydacılık) ve Eğitim.....	32
Eğitim Akımları.....	49

Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik).....	49
Esasicilik (Özcülük-Temelcilik).....	51
İlerlemecilik.....	53
Toplumsal Yeniden Yapılanmacılık	56
Politeknik Eğitim.....	57
Varoluşçuluk.....	59
İlgili araştırmalar.....	61
3. YÖNTEM.....	64
Araştırmanın Modeli.....	64
Verilerin Toplanması ve Analizi.....	65
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	
Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu.....	67
Cumhuriyetin Kuruluş Dönemi İlköğretim Programları (1924-1926)...	67
1924-1926 İlkokul Programlarının Hazırlık Aşaması.....	68
1924 İlkokul Programı Öğeleri.....	73
1926 İlkokul Programı Öğeleri.....	77
1924 ve 1926 İlkokul Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu.....	83
1936 İlkokul Programı.....	94
Programın Hazırlanış Aşaması.....	94
1936 İlkokul Programının Öğeleri.....	98
1936 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu	104
1948 İlkokul Programı.....	108
Programın Hazırlık Aşaması.....	108
1948 İlkokul Programının Öğeleri.....	114
1948 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu	122
1968 İlkokul Programı.....	127
Programın Hazırlanış Aşaması.....	127
1968 İlkokul Programı Öğeleri.....	134
1968 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu	149

2005 İlköğretim Programı.....	156
Programın Hazırlanış Aşaması.....	156
2005 İlköğretim Programının Öğeleri.....	164
2005 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu	175
2005 İlköğretim Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğuna	
Dair Öğretmen Görüşleri.....	187
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	196
Sonuçlar.....	196
Öneriler.....	208
KAYNAKÇA.....	211
EKLER	
EK-1 Görüşme Formu.....	223
EK-2 Görüşme Formu İzin Belgesi.....	225

TABLolar VE ŐEKİLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1 1924 İlkokul Programı (Erkek İlkmekteplerinin) Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi-.....	74
Tablo 2 1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	80
Tablo 3 1936 İlkokul Programı Ders Dağılım Çizelgesi.....	101
Tablo 4 1948 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	119
Tablo 5 1968 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	140
Tablo 6 2005 ilköğretim Programı (2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı) Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi.....	170
Tablo 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Süreleri	187
Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Eğitim Kurumları.....	187
Tablo 9 2005 İlköğretim Programı Toplumun İhtiyaçlarını Karşılatabilecek mi? Sorusuna İlişkin Yanıtlar.....	188
Tablo 10 2005 İlköğretim Programı Toplumun Değerlerine ve İdeallerine Uygun mu? Sorusuna İlişkin Yanıtlar.....	189
Tablo 11 2005 İlköğretim Programının Kazanımları Öğrencilerin Bulunduğu Döneme Uygun mu? Sorusuna İlişkin Yanıtlar.....	189
Tablo 12 2005 İlköğretim Programının İçeriğinin Öğrencilerin İlgisini Çekip Çekmediğı Sorusuna İlişkin Yanıtlar.....	189
Tablo 13 İçeriğın Kazandırılması için Haftalık Ders Saatinin Yeterliliğı Sorusuna İlişkin Yanıtlar.....	190
Tablo 14 İçerikte Yer Alan Bilgileri Sunuşuna İlişkin Soruya Verilen Yanıtlar.....	190
Tablo 15 Etkinliklerin İcrasına Yönelik Soruya Verilen Yanıtlar.....	190
Tablo 16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları.....	191
Tablo 17 Araç-Gereç Yeterliliğine Yönelik Soruya Verilen Yanıtlar.....	191
Tablo 18 Değerlendirmeye Yönelik Ünite/Tema sonu Testlerinin Uygulanmasına İlişkin Soruya Verilen Yanıtlar.....	191
Tablo 19 Yeni Programın Ülke Koşullarına Uygunluğı ve Eğitim Yaşamdır Anlayışını Benimseyip Benimsemediğine Dair Sorulara Verilen Yanıtlar.....	192
Şekil 1 2005 MEB Program Geliştirme Modeli.....	164

KISALTMALAR

AB:	Avrupa Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
BCA:	Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri
B.K.K.K. :	Bakanlar Kurulu Kararları Kataloğu
B.Mu.G.M.K. :	Başbakanlık Muamelat Genel Müdürlüğü Kataloğu
B.Ö.K.M.K. :	Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü Kataloğu
CHP:	Cumhuriyet Halk Partisi
C.H.P.K. :	Cumhuriyet Halk Partisi Kataloğu
Çev. :	Çeviren
DP:	Demokrat Parti
EARGED:	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Haz. :	Yayına hazırlayan
İ.MF. :	Maarif İradeleri Kataloğu
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
MBK:	Millî Birlik Komitesi
NATO:	Kuzey Atlantik Antlaşması
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK:	Türk Dil Kurumu

TTKB:	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurumu

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlıları ve sınırlılıkları ile tanımlar yer almaktadır

1.1. Problem

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik şüphesiz düşünme yeteneğidir. İnsanlar var oluşlarından bu yana kendileri, çevreleri ve hayatları ile ilgili her konuda düşünmüş ve düşünmeye devam etmiştir. İnsanın bu özelliği sayesinde felsefe ve felsefe alanları gelişebilmiştir.

Gerçekte felsefe “bilgelik sevgisi” anlamına gelen iki eski Yunanca kökten türetilen bir sözcüktür. Çoğunlukla kullanılan, “bilgi” ya da “bilginin aranması” ile sınırlı olmayan felsefe, aynı zamanda “bilgi arayışı” ve gerçeğe aranarak ulaşılması anlamlarıyla yüklüdür.

Turgut’a göre eğitimin sorusu “niçin?”dir. Niçin ise felsefi bir sorudur. Niçin sorusunda neden ve sonuç ilişkileri vardır. Niçin sorusunda temellendirme vardır. Niçin sorusunda akıl yürütme vardır. Bir metni ya da malzemeyi niçin sorusuyla analiz edebilir ve sorgulayabiliriz (Turgut; 1995:19).

Ergün’e göre eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım inanç, karar ve ölçüleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir (Ergün, 1996:15).

Eğitim felsefesi ile müfredat arasındaki ilişkiyi ise Gutek şu şekilde kurmuştur; Müfredatı konu/bilgi üzerine temellendiren geleneksel felsefelerin ana amacı kültürel

mirasın aktarılması ve korunmasıdır. Bilim adamları ve araştırmacılar, yaptıkları araştırmalarla gerçekliğin çeşitli boyutlarını açıklayan disiplinleri geliştirmişlerdir. İşte bir müfredat bu mirasın çeşitli konularla aktarımını sağlayarak ve boyece de bireyleri bilgilendirerek kültüre katılımlarını olanaklı kılar. Uygarlığın kalıcılığına olan inancın mihenk noktasını gençlere kanıtlanmış doğruların ve değerlerin aktarılması olgusu oluşturur. Müfredatın temeli, çocuklara gerçekliğin yetişkinler açısından görünüşünü göstererek bilinçlendirmek ve düşündürmektir (Guttek, 2001:7).

Daha çok eski program anlayışını yansıtması bakımından müfredat yukarıda da belirtildiği gibi kültürel mirasın bilimsel bilgi çerçevesinde gelecek nesillere aktarımını olanaklı kılarken temele aldığı felsefeye bağımlı hareket eder. Bir ülkeye ait eğitim sisteminin felsefesi, o ülkenin yönetiminin oluşturduğu ereve içerisinde belirlenir. Bu felsefe “Eğitimden beklenen nedir?” sorusuna yanıt verir. Eğitimin genel amaçları eğitim felsefesinin somutlaştığı yerdur. Genel amaçlar “Ne öğretilecek?” sorusuna yanıt verir ve bunu “Nasıl öğretilecek?” sorusu takip eder. Bu da kullanılacak yöntemin hangisi olduğunu sorgular. Öyleyse bir eğitim sistemi oluşturulurken öncelikle eğitim felsefesinin ne olduğunu belirlemek gerekmektedir. Daha sonra genel amaçlar ve ğretim yöntemi belirlenmelidir. Netice itibari ile eğitimciler ve siyasetçiler eğitim sistemine dair düzenleme, yenileştirme ve yeni politikalar belirleme çalışmaları yaparken öncelikle bu üç soruya yanıt vermek zorundadır.

Ülkemizde eğitim alnında felsefeye ilişkin alışmalar Cumhuriyet döneminde ağırlık kazanmış, oluşturulan eğitim sistemi ile, faydacı (pragmatik) felsefe ve onun eğitime uygulanışı olan ilerlemeciliğin (progressivizm) esasları benimsenerek değişime uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet döneminin başlangıcında eğitimin en önemli amacı, millî birliği sağlamak, eğitimi demokratikleştirmek, laikleştirmek ve devletleştirmektir. Bu amaca en kısa sürede ulaşabilmek için eğitim sisteminde yapılan reformlar bakımından ilköğretime ayrı bir önem verilmiştir.

Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu azgelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanmış hale getirilmesi açısından ilköğretim kademesi eğitim sistemi içinde önem arz etmektedir. Bu özelliklere sahip

ülkelerde ilköğretimin temel işlevi çocuğu hayata hazırlamak olduğu için, öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırıldıktan sonra, onları mesleğe hazırlamak gerekmektedir.

Bu nedenle, ilköğrenim hakkı bizim Anayasamızın 42. maddesinde olduğu gibi, hemen bütün ülke Anayasalarında garanti altına alınmış, eğitimin bu kademesinin istisnasız herkese zorunlu ve parasız olduğu vurgulanmış, bunun sağlanmasının da devletlerin görevi olduğu belirtilmiştir.

Dünya tarihindeki gelişimine bakıldığında ilköğretim, Avrupa'daki modern düşünce akımlarının toplum ve devlet yapılarında değişikliklere neden olmasıyla birlikte gelişen bir eğitim kademesidir.

Devletler, merkezi bir yapıya sahip olma, Anayasaya ve parlamentoya dayanmış olma, millî ve laik olma gibi ortak özelliklere sahiptir. Eğitim, millî devletin bu özelliklerinin halk kitleleri tarafından benimsenmesinde, iktidarın meşrulaştırılmasında başvurulan önemli bir araç olmuştur (Tozlu,2003:244).

Daha önce belirtildiği üzere, Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle millî ve laik bir devlet olma yolunda önemli aşama kaydeden Türkiye'de daha kuruluş döneminden itibaren ilköğretimin modernleşmesine özel bir önem verilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarla kısa zamanda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra 1924 yılında değiştirilen ilköğretim programları, 1926 yılında bu işlerden sorumlu kurum olarak Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulmasıyla Avrupa'daki ilköğretim programlarına denk denilebilecek ölçüde bir modernleşme sürecine girmiştir. Daha sonra 1936, 1948, 1968 ve 2005 yıllarında ilköğretim programları yeniden hazırlanmış ve günün ihtiyaçlarına uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

Bu açıdan incelendiğinde Cumhuriyet dönemi hem Türk eğitim tarihi, hem de ilköğretim programlarının gelişim süreci yönünden kendine özgü nitelikleri olan bir dönemdir. Sistemin tüm kurumlarının, dolayısıyla eğitim anlayışının, temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlenmesi nedeniyle kendi içinde

oldukça tutarlıdır. Anlayış olarak her ne kadar tutarlı olsa da, eğitim politikalarında eğitim felsefesi yönünden yeteri kadar tahlili yapılamayan düzenlemeler, modernleşme ve faydacılık anlamında, günümüzde bile geçerliliğini koruyan sorunlara yol açmıştır.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının eğitim sistemimizin temel felsefe olarak kabul ettiği faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğunun değerlendirilmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Araştırmanın temel amacı, Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının, program öğeleri açısından incelenerek, faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğunun değerlendirilmesidir. Ayrıca, bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1.Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları, program öğeleri açısından incelendiğinde faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluk düzeyi nedir?

2.2005 ilköğretim programının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi:

Türkiye’de ilköğretim programlarının felsefi temellerinin araştırılması, bugüne kadar ilköğretimde eğitim uygulamalarına kaynaklık eden anlayışların ne gibi sonuçlara yol açtığı belirlenmesinde yarar sağlayacaktır. Olumlu ya da olumsuz sonuçların ortaya konması ilköğretim programlarının yeniden gözden geçirilip, düzenlenmesinde faydalı olacaktır. Ayrıca eğitim sisteminin kendisini sürekli geliştirmesi ve yenileştirmesi, yapılacak olan bilimsel araştırmalara önderlik edecektir.

İlköğretim programları ile ilgili yapılan birçok çalışmadan farklı olarak bu çalışmada, Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları faydacı ve ilerlemeci eğitim

anlayışına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Program öğelerine dönük bu çalışma konu ile ilgili bilimsel bakış açısının kazandırılması bakımından yarar sağlayacağı gibi ilgili literatürün ortaya konmasında da fayda sağlayacaktır. Bu güne dek ilköğretim programlarında yapılan geliştirme çalışmalarının doğru değerlendirilmesi için bulgular ortaya koyabilecektir. Bu çalışma ile ilköğretim programlarının felsefeye uygunluğuna yönelik çalışmalarda literatürden hareketle ortaya konulacak ölçütlerin ve yapılması gerekenlerin önerisi de sunulmuştur.

Ayrıca, yapılan çalışmalarla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere alanda çalışan akademisyenlere, eğitim uzmanlarına, araştırmacılara, konuyla ilgili diğer paydaşlara dönüt sağlayarak katkıda bulunmaya çalışılmıştır.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda “*Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi*” konusunun incelenmesi eğitim sistemimizin ilköğretim kademesindeki program geliştirme çalışmalarına fikir sunması açısından önemli görülmüştür.

1.4. Sayıtlar:

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- İlköğretim programlarının dayandığı felsefi düşünceler, program düzenlemelerinin yönünü ve niteliğini belirlemektedir.
- Araştırma konusunun yakın tarihi kapsamı, birinci dereceden kaynaklara ulaşmayı sağlayacak ve söz konusu kaynaklardan cumhuriyetten günümüze ilköğretim program düzenlemeleri ile ilgili elde edilecek bilgilerin somut olması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıracaktır.
- 2005 programının konuyla ilgili öğretmen görüşlerini almak için hazırlanan görüşme formunun amacına hizmet etmesi ve öğretmenlerin sorulara verdikleri

cevaplarda samimi ve tarafsız olmaları araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıran diğer faktör olacaktır.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

- a. Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan ilköğretim programları,
- b. Kullanılan ölçme aracı ve buradan elde edilen veriler,
- c. Araştırmacı tarafından ulaşılabilen ilgili, mevcut basılı kaynaklar ve bu kaynaklarda yer alan bilgi ve belgeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar:

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972: 12).

Felsefe: İlkece üzerinde düşünülmesi olanaklı bütün her şeyi düşünen, varılan her şeyi bütün yönleriyle sorgulayan alabildiğine çok yönlü bir araştırmalar bütünü olarak, hem bilginin hem de “Yaşam Bilgeliği”nin peşinde koşma etkinliği (Güçlü vd., 2003: 533).

Eğitim felsefesi: Kazanılmış deneysel bilgilerin sistemleştirilmeleri, eleştirci düşünce kavramının geliştirilmesi, eğitim ilke ve sonuçlarının bağdaştırılması hususunda başvurulacak bir bilimdir (Bilhan,1991: 7).

Faydacılık (Yaracılık) :Doğru davranış ölçüsünün yararcılık ilkesine dayandığını savunan bir öğretilerdir (Öncül, 2000:1167).

İlerlemecilik (İlericilik): Eğitim felsefesinde; günümüzün kültür ve sorunlarına biçim veren teknoloji, deneysel ve laik alışkanlıklar kazandırmaya önem veren, bilimsel yöntemler kullanarak değişmelere ayak uydurmayı savunan görüş (Öncül, 2000:598).

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Konusu

Eğitim sözcüğü dilimize 1940’lardan sonra yerleşmiş, daha önceleri bu terim yerine Arapça “terbiye” sözcüğü kullanılmıştır. İngilizce *education* sözcüğünün karşılığı olarak Türkçeye aktarılan eğitim terimi, iki sözcükten türemiştir. *Educare*, beslemek; *educere* ise dışarıdan çekmek, bir şeye doğru yöneltmek, beslemek ve yetiştirmek anlamlarına gelmektedir. (Izgar ve Gürsel, 2001: 5)

Hedefi ve konusu insan olan eğitim, kısaca insan yetiştirme sanatı olarak ifade edilebilir. Ertürk eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlarken (1972: 12), Sönmez de eğitimi, benzer bir tanımlama ile çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istedik yönde değiştirme süreci olarak tanımlamıştır (2002: 33).

Tanilli’ye göre eğitim kelimesi üç farklı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir eğitim sistemini dile getirmektedir; ikinci olarak eylemin sonucuna vurgu yapmaktadır ve son olarak bir süreci belirtmektedir (1996: 11).

Tyler’ a göre eğitim kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Fidan, eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci derken, Ertürk ve Tyler’ in görüşünü desteklemektedir (Sönmez 2002: 31).

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere sadece eğitim olgusunun tanımlanması açısından şu şekilde bir tanım genel kabul görmektedir: Eğitim, bireyin

davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Ergün, 1996: 9).

Eğitimin tarihi, insanlığın var oluşuna dayanmakta ve bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreyi içermektedir. Hatta bazı durumlarda bu süreç doğum öncesinde başlar. Anne karnında iken dinlenen müzik ve hikâyeler ile eğitim başlamaktadır denebilir.

Ergün'e göre ilk çağlarda eğitim politikanın içinde görülüyordu. Eğitim ve Politika da Felsefenin ana kısımlarından idiler. Ancak yeniçağ başlarında insan her yönden politikanın konusu olmaktan kurtuldu ve politika ve eğitim birbirinden ayrıldı. Daha sonra I. Kant, J. Fr. Herbart, F.D.E. Schleiermacher. J.H. Pestalozzi, W. Von Humbolt gibi düşünürler eğitimi felsefenin içinde düşündüler. Ancak, Herbart akımına mensup düşünürler eğitim ile felsefeyi birbirinden ayırdılar. W. Dilthey ve arkadaşları eğitimi bir "Eğitim Bilimi" haline getirirken, H. Nohl, eğitimi bağımsız bir bilim haline getirdi. Ortaçağın dini baskılarından ve düzeninden kurtulan eğitim, G.W. Fr. Hegel'de, K. Marx'da ve Fr. Nietzsche'de de zaten felsefe ile birbirinden ayrılmıştı. Bunun sebebi eğitimin insanı mükemmelleştiren, insan ruhunun, zihninin ve vicdanının gelişimini sağlayan bir faaliyet olarak görülmesi idi. Bu açıdan bakıldığında insanın her yönünü belirleyen felsefi düşünceye gerek kalmıyordu. Ancak, felsefeden bağımsızlaşan ve normatif eğitime yani felsefeye zıt giden eğitim anlayışı bugün yerini tekrar eğitim felsefesi üzerine düşünen bir anlayışa bırakmıştır. W. Dilthey'in ve öğrencilerinin kültür ve toplum bilimine dayanan eğitim anlayışları ile I. Kant ve K. Marx'ın izinden giden J. Habermas, K.R. Popper, H. Albert, W. Brezinka, P.M. Roeder gibi isimlerin tekrar eğitimin felsefesi üzerine tartışmaya başlaması eğitime yeni bir anlayış getirdi. Eğitim bugün bir bilim olarak bilimler sınıflaması içinde yerini almıştır ve somut gerçek bir bilim olarak kabul görmektedir (Ergün, 1996: 10-13).

Eğitime kavramsal boyutta bakıldığında, çok yönlü, tek bir tanım altında toplanamayan, karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Politik, sosyal, kültürel, psikolojik, felsefi, bireysel ve daha birçok boyutu bir arada içermektedir.

Eğitime olan farklı bakış açıları, eğitim tanımlamalarına yansımıştır. Kant eğitimi, insanın mükemmelleştirilmesi; J. S. Mill, bireyin kendisi ve başkaları için bir

mutluluk aracı; H. Spencer, iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümü olarak tanımlarken, Herbart da bu konuda H. Spencer'la benzer bir düşünceye sahiptir. Söz konusu düşünürlere göre eğitimin amacı, bireyde var olan yetenekleri en yüksek olgunluk derecesine çıkarmaktır. Eğitimde birey temele alınarak eğitime psikolojik yönden yaklaşmıştır. Durkheim ise eğitimi, genç kuşakların toplumsallaştırılması olarak tanımlamıştır (Tezcan, 1997: 5–13). Ona göre eğitim, çocuğa, yaşadığı sosyal çevrenin ile mensubu olduğu siyasi toplumun kendisinden beklediği ahlaki, zihinsel ve fiziksel davranışları kazandırmalıdır (Izgar ve Gürsel, 2001: 97). Toplumun istediği insan tipinin yetiştirilmesi yönüyle eğitim, sosyal bir kavram ve kültürün aktarımına bir araç olmaktadır. J. Dewey de eğitimi, hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olduğunu belirterek eğitimi, yaşantıların sürekli olarak yeniden oluşumu, gelişimi yönüyle sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. (Varış, 1985: 35).

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma bağlı olarak değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda genellikle eğitime bir amaç yüklenmiştir. İdealistler eğitimi, bireyi Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler; realistler, insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci; Marksistler, çelikiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci; pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci; varoluşçular, insanı sınır durumuna getirme süreci; natüralistler ise kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 2002: 32).

Eğitim üzerine yapılan tanımlamalar, içinde bulunulan dönemin özelliklerine göre de şekillenmiştir. Yapılan tanımlamalar, eski dönemlerde, genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış toplumsal mücadelelerle sarsılan modern dönemlerde ise, toplumsal ve siyasal koşullar, eğitim kavramının tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Eğitimi bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar, daha sonra yerini toplumsallaşma, kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı, tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır (İnal, 2004: 35).

Fransız devrimi eğitimi çağdaş ölçütlere ulaştıran önemli bir dönüm noktası olmuştur. Fransız Devrimi, kamusal eğitime, özgürlük ve eşitlik ülküsünün hem amacı

hem de aracı olarak bakmıştır. İlk Çağ'da eğitimin amacı seçkinler sınıfı yetiştirmek iken Fransız Devrimi, eğitimi çoğunluğun hizmetine sunma yani demokratik eğitim anlayışını getirmiştir. Eğitimin, bireyin yeteneklerini geliştirmesinin yollarını açarak onu bağımsızlığa kavuşturduğu ve başka değerlerle donattığı; insanlığın karşısına dikilen her türlü engele karşı kişiye, etkili mücadele etmek olanağını sağladığı fikirleri daha çok Fransız Devrimi'nin getirmiş olduğu anlayışlardır. Bununla beraber, o sıralarda gözetilen hedef, çocukların eğitim hakkında çok sosyal-iktisadi eşitliği sağlamak olmuştur. Fransız Devrimi'nin ve onunla çağdaş Amerikan Devrimi'nin yerleştirdikleri önemli bir düşünce de, eğitimin devletin bir görevi olduğudur. Daha sonraları eğitim bir hak olarak bildirilere de geçer. 10 Aralık 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, her insanın eğitime hakkı olduğunu ilan eder ve bu haktan yararlanacakların başta çocuklar olduğunu belirtir. Böylece eğitim, insan kişiliğinin tam anlamıyla açılıp serpilmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesini hedef alır(Gülbahar, 2006: 33, Tanilli, 1996: 19-22).

2.1.2. Felsefenin Tanımı ve Konusu

Felsefe tanımlanırken bu kelimenin kökeninden başlamakta yarar vardır. Gökberk'in belirttiği gibi Grekçe philosophia teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşmesinden oluşmuştur. Phillia sevgi; sophia bilgi, bilgelik anlamındadır (2004: 12). Kelimenin kök anlamında işaret ettiği gibi felsefe, bilginin (Yunancası episteme) veya bilgeliğin kendisi, ona sahip olma iddiası değil, bilginin, ancak bundan çok daha özel olarak bilgeliğin (Arapçası hikmet) sevgisidir. Bilgelik, en basit anlatımıyla insan hayatının anlamı ve değerine ilişkin derin bilgidir. Bilgelik, kendisine sahip olana mutluluk ve kurtuluş sağlayacağı, hayatına anlam ve değer katacağı varsayılan anlamlı ve değerli bilgidir (Arslan, 2001: 18).

Felsefe terimini, ilk kez Pythagoras'ın kullandığı ileri sürülür. Felsefe, eldeki verilere göre 2500 yıl önce Eski Yunan'da başlamıştır. Eski Yunan'da hikmet yolunu, bilgelik yolunu arayanlara da filozof denilmiştir (Sönmez 2002: 1).

Antik Yunan felsefesi incelendiğinde, M.Ö. VI. yüzyıla gelinceye kadar dönemin diğer toplumları gibi, Yunanlıların da bir takım dini tasarımları, mitosları ve efsaneleri olduğu görülmektedir. Kökenleri tanrıda olduğuna inanılan mitoslarda ‘Bu evren nereden gelip nereye gidiyor?’, ‘Bu dünyada insanın yeri ve yazgısı nedir?’ gibi sorulara yanıtlar verilmiş ve bu yanıtlar olduğu gibi kabul edilmiştir. Ancak, kuşku duymadan benimsenen yanıtlar artık kandıramaz olur ve insan kendisi de düşünmeye başlar; din ile geleneğin verdiği yanıtlarla yetinmeyip bilmek, anlamak istediğine kendi aklı ile kendi görgüleriyle ulaşmaya çalışır. Bu durum pratik bilgiler açısından da aynıdır. İnsan, aklını ve görgülerini yalnız varlığını ayakta tutmak için gerekli pratik-teknik bilgiler edinmek yolunda kullanmakla yetinmez olur; yalnız bilmek için de bilmek ister. Böylece pratiğin üstünde teori yükselir, dolayısıyla bilime varır. Tüm bu düşünceler ışığında Antik Yunanda felsefeye geçişin temelleri M.Ö. VI. yüzyılda atılmaya başlanmıştır (Gökberk, 2004: 12–13). Felsefenin doğuşuyla birlikte, doğa, tanrıların iradesine bağlı olmaktan çıkmış, doğa ve toplum olayları farklı dünyalar olarak değil, tek bir dünya olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Her felsefi görüşün, bağlı olduğu değerler ve inanç sistemlerine göre felsefe tanımlamalarının farklı olduğu görülür. Kant, felsefeyi ‘kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında bir zihinsel etkinlik biçimi’ olarak tanımlamıştır. Burada akla dayanan nedenlerden, insanın her türlü deneyini, gözlemine, bunlara dayanan her türlü akıl yürütmesini ve sezgisini içine alan geniş bir nedenler grubunu anlamak gerekir (Arslan, 2001: 14-15). Haklı çıkarmak veya meşrulaştırmak iddiasında ise herhangi bir önermeyi, bu önermeyi ileri sürmeyi mümkün kılan kanıtı temel veya gerekçelerle ortaya koymayı anlamak gerekir.

Esas olarak bilgi, bilgelik sevgisi, gerçeği araştırma ve anlama girişimi olarak tanımlanan felsefe (Bal, 2004: 1) mitos, din ve şiirden doğmuş, zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arınmış, bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişmiş ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalışmıştır (Sönmez, 2002: 1).

Tozlu’ya göre felsefe, evren ve bütün hakkında belirli bir görüş elde etmeye çalışan bir girişimdir. Felsefe, insanlığın şimdiye kadar kazandırdığı deneyimleri ve bilimlerin elde ettikleri sonuçları, bir çeşit dünya görüşü hâlinde birleştirmeye çalışır.

Filozof hayatı, bilim ve iş adamının, sanatkârın kendi uzmanlık alanı açısından görmek istediği gibi değil, gerçeği bunların üzerinde bir bütün olarak kavramak ister. Filozof burada düşünce felsefesini kritik felsefeden ayırır. Felsefe değişik bilimlerin sonuçlarını ele alır, onlara insanlığın dinî veya ahlaki deneyimlerini ilave ederek, bütünleştirici bir düşüncenin ışığında onları anlamlandırır. Böylece evrenin yapısı, insanın evrendeki yeri, anlamı ve beklentileri vb. çeşitli konularda birtakım genel sonuçlara ulaşabilir (2003:7-9).

Felsefe; gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler olarak betimlenebilir (Sönmez, 2002: 6).

Başka bir tanıma göre felsefe evrendeki her şeyin genel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ile yorumlanmasına çalışan bir düşünce sistemidir. Felsefe insanın fikirlerini organize etme ve düşünce ve hareket alanlarının bütününe bir anlam verme gereksiniminden doğmuştur. Esasen var olmak, bilmek, değer vermek ve incelemek konularında işlevsel bir bilgiye sahip olmadan herhangi bir konu hakkında gerçekçi bir görüş geliştirmek olanaksızdır. İnsan doğasını bütünüyle anlayabilmek ancak felsefe yoluyla olabilir (Alkan, 1983: 2).

Felsefe: Evren ve Dünya'nın doğası(metafizik veya varlık kuramı), inançların (kanı) temellendirilmesi (bilgi kuramı) ve eylemlere ilişkin (Ahlâk veya değerler kuramı) akla dayalı, eleştirel ve sistematik düşünce faaliyetidir (Yazıcı 2001: 4).

Farklı düşünürlerin ortak tanımı felsefenin bilgi sağlayan bir faaliyet olmasıdır şeklindedir. Kimi düşünürlere göre ise felsefenin tanımı yapılamaz, çünkü o üst bir dildir.

Genel olarak felsefeyi, gerçeği bütün yönleri ile ele alıp inceleyen ve bunun sonucunda elde edilen bilgileri yorumlayan ve sistemleştiren bir uğraş alanı olarak tanımlayabiliriz.

İlk çağlarda tüm bilimleri kapsayan bilim olarak görülen felsefe anlayışında, Rönesans'la birlikte değişim başlamıştır. Bu dönemde bilimde yaşanan hızlı gelişmeler, bilimlerin alt dallara ayrılmasına neden olmuştur. Bu durum beraberinde belli bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olmayı, uzmanlaşmayı getirmiştir.

Felsefenin tarih içinde kendisiyle en fazla işbirliği içinde bulunduğu, kendisinden en fazla etkilenip kendisini en fazla etkilediği önemli kültürel-insani faaliyet, bilimdir.

Bilim ile felsefe arasındaki ayırım ve ilişkiye dair Sönmez şunları ifade etmiştir;

İlk dönemlerde tüm bilimleri kapsayan felsefeden zamanla matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji, psikoloji vb. ayrıldı. Çağımızda ise bazı düşünürler, felsefenin konusunun yalnız dil, mantık olduğunu savunurlar. Böyle olmakla birlikte felsefe ve bilim birbirinden tümüyle kopuk değildir. Tersine çok sıkı bir ilişki içindedirler. Bilimsiz felsefe, sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür. Her bilimsel gelişme, buluş, icat, geçerli ve güvenilir bilgi felsefeyi de etkiler ve değiştirir. Onun ufuklarını açar. Yani felsefenin doğmasına neden olur. Nitekim Galileo, Newton fiziği; Descartes, Kant, Hegel, vb. nin düşüncelerini etkilemiştir. Aynı şekilde Einstein ve Heisenberg'in bilimsel bulguları yeni felsefelerin doğmasına neden olmuştur. Şimdi genetik mühendisliği, biyoloji ve uzay çalışmalarındaki gelişmeler felsefeyi etkilemeye başlamıştır. Diğer açıdan bakıldığında ise felsefe, bilimsel bulgudan yararlanarak yeni görüşler ortaya koyup bilime ufuklar açar (Sönmez, 2002: 1).

Arslan'a göre,

Felsefi düşüncenin bir diğer özelliği, onun çözümleyici (analitik) ve kurucu (sentetik) işlevidir. Felsefi düşüncenin analitik işlevi derken kastedilen, filozofunda içinde bulunduğu ve bir parçasını teşkil ettiği dünyayı anlamak ve kavramak için kendisine sunulan her türlü bilgi, deney, algı ve sezgi sonuçlarından oluşan malzemeyi kendi bilgi, deney, algı ve sezgi yeteneklerine göre yeniden düşünmesi, analiz etmesi, aydınlığa kavuşturması işlevidir. Ancak filozof yalnızca bununla yetinmez, dünyayı parçalanmış veya parçalarına ayrılmış bir halde bırakmaz; buna paralel olan diğer bir düşünme fiili ile bu üzerinde düşünülmüş, çözümlenmiş, aydınlığa kavuşturulmuş malzemeden veya verilerden hareketle dünyayı yeniden inşa eder, kurar, bir birlik ve bütünlüğe kavuşturur. Buna felsefenin sentetik veya sistemleştirici işlevi adı verilir. Felsefi düşüncenin bilimden farklı olan en önemli bir diğer özelliği, bilimin yalnızca olgularla ilgilenmesine karşılık, felsefenin olgular yanında aynı zamanda değerler, anlamlar, idealler veya erekler diye adlandırılan bir varlık türünü veya bunları içine alan bir varlık alanını kendisine konu etmesidir (2001: 17-18).

Felsefe ve bilim arasındaki ayırışım, özel bilimlerin felsefeye yeni sorunlar ortaya koyması, felsefenin de bilimlere yeni yöntem ve kuramlar geliştirerek elde ettikleri bilgileri yorumlaması şeklinde özetlenebilir. Ortak noktalar ise özetle gerçeği ve insanı ele alma, merakı giderme ihtiyacından doğmaları, sistemli, mantıklı ve eleştiriye açık olmalarıdır.

Diğer disiplinlerde olduğu gibi felsefenin de incelediği alanlar, sorunlar bulunmaktadır bunlar;

Ontoloji (Varlık Sorunu)

Var olanla, var olacak olanları inceleyen felsefenin disiplin alanlarından biridir. Sorularının en önemlisi “Arkhe nedir?” sorusudur. Yani, “tüm var olanların başlangıcı, ilk tözü nedir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Örneğin Thales “su”, Heraklitos “ateş”, Pythagaros “sayı”, Anaximenes “soluk”, Anaximandros “sınırı olmayan”, Demokritos “atom”, eflatun “idea, Aristoteles “yetkin varlık”, Descartes “Tanrı”, Hobbes “madde, Spinoza “Tanrı ya da doğa”, Leibniz “monat”, Hegel “geist, Marx “madde, maddedeki değişme ve çelişki, Dewey “değişme”, Satre “insan” olarak yanıtlar. Ayrıca ontolojide sorulan diğer sorulara örnek olarak gerçek, insan, ruh, varlık nedir? Var mıdır, yok mudur? Evren akıllıca bir düzen içinde midir? Olaylar düzen içinde mi meydana geliyor yoksa rastlantısal mı? Gibi sorular verilebilir (Sönmez, 2002: 8-9).

Epistemoloji (Bilgi Sorunu) :

Bilgi sorunuyla ilgilenen bir felsefi disiplindir ve bilginin ne olduğu, kaynağı, doğru, yanlış, bilinemez, mutlak ya da göreceli oluşu, türlerinin neler olduğu gibi sorulara cevaplar aramaktadır.

Epistemoloji bilme olayının nasıl gerçekleştiği ile de ilgilenir. Bilme, özne ile nesne arasında bir bağ kurma olarak tanımlanabilir. “ Bilgi nedir? Kaynakları var mıdır? Varsa nelerdir? Gerçek bilinebilir mi? Bilginin neliği nedir? Doğru, yanlış, saçma, olası, belirsiz bilgi nedir? Bilgi apriori mi, yoksa aposteriori midir? Doğruluk değeri nedir? Mutlak (kesin, yüzde yüz doğru) bilgi var mıdır?” vb. gibi sorular epistemolojide ele alınıp incelenen sorulara örnek olarak verilebilir. Ayrıca bu sorulara verilen yanıtlar da epistemolojinin kapsamı içindedir (Sönmez, 2002: 10).

Aksiyoloji (Değerler Sorunu)

Bu alan etik ve estetik konularını içerir. İnsanın yapıp etmelerini inceler; bu tür davranışların dayandığı ilkeleri ve değerleri araştırır. Bu disiplin “ahlâk-ahlâksızlık, iyi-kötü, özgürlük-tutsaklık, erdem-erdemsizlik, güzellik-çirkinlik, saygı-saygısızlık, mutluluk-mutsuzluk, vicdan-vicdansızlık vb. nedir?” sorularını yanıtlamaya çalışır. Bunlardan başka “Değerlerin kaynağı var mı, yok mu? Varsa bunlar insanda doğuştan mı? Yoksa içinde yaşadığı çevreden mi kaynaklanıyor? Her dönem, toplum için mutlak değerler var mı? Yoksa bunlar toplumdaki topluma, zamandan zamana değişmekte midir? Ahlâkı iyi-kötü, mutlu-mutsuz, saygı-saygısızlık gibi kategorilere ayırırken neler ölçüt olarak alınabilir? Bunların ölçütleri nelerdir? Bu ölçütler doğuştan mı? Yoksa sonradan mıdır?” soruları da aksiyolojinin konusu içindedir. İnsan tarafından oluşturulan tüm değerler aksiyolojinin kapsamındadır (Sönmez, 2002: 17).

Mantık

Mantık kelimesinin karşılığı Yunanca logike sözcüğüdür. Logikos, logos yani söz ve aynı zamanda akıl ya da akıl yürütme anlamına gelir. Arapça nutk sözcüğünden türetilen mantık, hem düşünme hem de bunu ifade etme olarak ele alınır. Bu kavram bugün, tutarlı ya da doğru düşünme, akıl yürütme gibi özellikleri kapsar (Sönmez, 2002: 25).

Düşünceleri, onlar arasındaki ilişki ve düzeni belirleyen ilkeleri bulmaya çalışan felsefenin bir disiplin alanı olarak ele alınabilir (Sönmez, 2002: 25). Mantık, “ Akıl nedir? Aklın kuralları var mı? Varsa nelerdir? Doğru düşünme nedir? Doğru düşünmenin kuralları nelerdir? Bunlar, doğuştan mı yoksa sonradan mıdır?” soruları ve bunlara verilen yanıtları içerir (Sönmez, 2002: 25).

2.1.3. Felsefe ve Eğitim Arasındaki İlişki

Her toplumun yetiştirmek istediği insan tipi veya başka bir deyişle toplumların eğitim anlayışları o topluma ait sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yapıyla şekillenmiştir.

Eğitim, toplumsal yapı içinde yer alan temel kurumlardan biridir ve toplumsal yapı içindeki diğer kurumlarla ilişki içindedir. Eğitim kurumu, ekonomik değişimlerle belirlenebileceği gibi bu kurumları da etkileyebilmekte; siyasal yapılardaki (hükümet, siyasal partiler, parlamento vb.) oluşumların yönlendirmesi altında kalabildiği gibi yetiştirdiği insan gücüyle bu yapıları değişime de zorlayabilmektedir. Öte yandan eğitim kurumu, toplumun sınıfsal yapısı ve bu yapı içinde yer alan çıkar grupları ile onların düşünsel ve ideolojik etki alanına girer. Eğitim kurumlarında ne tür insan yetiştirileceği, meşru görülen hangi değer ve bilgilerin öğretileceği, hangi ideallerin aktarılacağı, diğer kurumların etkilenmesi ve çoğu zaman da belirlemesi altında gerçekleşir. O halde, eğitim kurumunu oluşturan öğelerin (okul, müfredat, ders kitapları vb.) tanımlamasını yaparken, eğitimin içsel yapı ve işleyiş sürecini belirlerken, eğitsel uygulamaları (öğretim, sosyalleştirme vb.) belli bir bağlama oturturken bütünsel (makro) bir bakış açısı kullanmak gerekmektedir (İnal, 2004: 39).

Görüldüğü gibi eğitim süreci ve sistemi, içinde bulunduğu toplumsal, siyasal, ekonomik yapıdan ve bu yapıyı biçimlendiren anlayışlardan oldukça etkilenmektedir. Her milletin ekonomik, politik ve toplumsal sistemleri belli bir felsefeye dayanmaktadır. Eğitim de ekonomik, toplumsal ve politik sistemlere bağlı bir alt sistem olduğu için eğitimle bu sistemlerin dayandığı felsefenin aynı olması gerekmektedir. Çünkü eğitim sisteminin oluşturulma amacı, her bireye, kültürel, ekonomik ve politik hedefleri kazandırmak, toplumu ve bireyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmektir.

Eğitime, genel anlamda bireylerin davranışlarına ve davranışlarını belirleyen süreçlere yönelik etkinliklerin tümünü kapsayan bir olgu olarak bakılmaktadır. Felsefe ise, bir yönüyle, kavram üretme etkinliğidir. İnsanların eylemlerinin belirleyicilerinin

onların düşünceleri olduğu kabul edilmektedir. Düşünceleri belirleyen temel değişkenler ise kavramlardır. Kavramlar nesnel gerçekliğe ilişkin zihinsel soyutlamalar olmaktadır. Birey ne tür kavramlara sahipse düşünce ve eylemlerini o doğrultuda gerçekleştirmektedir. Felsefi düşünce sistemleri sistematik kavramlar bütünlüğüdür. Eğitimin, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirme gibi alanlarında birey belirli kavramlarla düşünmekte ve kararlar vermektedir. Kısaca eğitimle ilgili insanların, eğitime ilişkin karar ve eylemlerini onların sahip oldukları kavramlar belirlemektedir. Felsefe ise bu kavramların üretim alanı olmaktadır (Üstün vd. 2002: 98).

Her felsefi akım ideolojik bir dünya görüşünü yansıtır ve buna bağlı olarak da değişik felsefi akımlar eğitimin tanımını farklı şekillerde yaparlar. Bu ayrışım eğitimin amacında, yani yetiştirilmek istenen insan tipinin nasıl olduğunda yer almaktadır. Başka bir ifade ile her eğitim sisteminin arkasında ona yön veren bir felsefi görüş bulunmaktadır.

Ülken'in ifadesiyle, felsefe kültür üzerinde düşünce olduğuna göre onun en önemli cephesi eğitim felsefesi olmalıdır (2001:7). "Eğitim ve amacı nedir? Kimler eğitilmelidir? İnsanlara ne veya neler; niçin, nasıl öğretilmelidir?" bu sorular eğitim felsefesinin temel problemleridir.

Eğitim felsefesine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Arslan bu yaklaşımları şu şekilde özetlemektedir.

İnsan doğası yaklaşımı, insani bilginin özelliği, insani iyilik ve mutluluğun yapısı hakkında farklı anlayışlardan hareketle, ampirik alanda gerçekleştirilen eğitim pratikleri ve uygulamalarını göz önüne alarak, eğitimle ilgili programlar, modeller, hedefler önermenin, yargı ve değerlendirmelerde bulunmanın eğitim felsefecisinin ilgi alanı içine girdiğini veya girmesi gerektiğini düşünen kişilerin yaklaşımıdır.

Diğer yaklaşım ise yine ahlak ve siyaset konusunda olduğu gibi eğitim felsefecisinin asıl işlevinin eğitimle ilgili kavramların analizini yapmaktan ve onların

anlamalarını açıklığa kavuşturmaktan ve eleştirmekten daha ileriye gitmemesi gerektiğini düşünen analitik filozofların yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı savunanlar, örneğin; Platon'un Devlet, Farabi'nin İdeal Devlet, J. Locke'un Eğitim Hakkında, J. J. Rousseau'nun Emile adlı eserlerinde iyi bir siyasi rejimde yöneticilerin (veya insanların, çocukların) hangi ilkelere göre ve nasıl eğitilmeleri gerektiği konusundaki düşüncelerinin eski tarz, geleneksel eğitim felsefesi anlayışının örnekleri olarak kabul edilmesini istemektedirler. Yine bu yaklaşımı savunanlar modern eğitim felsefesinin bu tür önerilerde öğütlerde bulunma, idealler, hedefler önerme görevine sahip olmadığını belirtmektedirler. Tersine onun biricik görevinin eğitim, öğretme, öğrenme, disiplin, ebeveyn ve çocuk hakkı, eğitimde ceza, ödül, eğitimde fırsat eşitliği, otorite vb. gibi eğitimle ilgili kavramların anlamlarının analizi, aydınlığa kavuşturulması ve eleştirisinden ibaret olması gerektiğini savunmaktadırlar (Arslan, 2001: 246).

W.H. Kilpatrick, eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; J. Dewey, çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir dal olarak görmektedir (Ergün, 1996: 14).

Sönmez, eğitimle felsefe arasındaki ilişkiyi hedef davranış, içerik, eğitim durumu ve sınav durumu olarak incelemiştir.

Buna göre hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram istendiktir. İstendiğin ölçütleri nelerdir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik olarak kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mıdır? İstendiğin ölçütleri evrensel midir? Mutlak mı yoksa göreceli midir? Soruları ile istendik davranışları kimler belirleyecek? Bu işi yaparken neleri göze alacaklar? Sorularının cevapları hem eğitim biliminin, hem de felsefenin kapsamı içindedir. Önemli olan istendik davranışın ölçüt olarak ele alınmasıdır. Ölçüt, karar vermede temele alınan nesnenin gözlenip ölçülebilir her bir özelliği olarak tanımlanabilir. İstendik davranışın ölçütleri, insanın gözlenip ölçülebilir özelliklerinden çıkarılmalıdır.

İçerik, hedef ve davranışların, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu; tutarlı, dirik bir bütün olarak tanımlanabilir. Hedef davranışların hangi içerikle verileceği, aynı zamanda dersleri de belirler. Bu bakımdan içerik ve temele alınan felsefe birbiri ile sıkı bir ilişki içindedir.

Eğitim durumu, istendik davranışları, her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bir bakıma öğretme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi, yani eğitim çevresinin ayarlanmasıdır. Eğitim durumunda her bir öğrenciye, önceden belirlenen istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Kişiyi kazandırılacak davranışın niteliğine göre eğitim durumlarının düzenlenmesi felsefe ile olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Felsefenin insana ve bilgiye bakış açısı, akıl yürütme biçimi eğitim durumlarının düzenlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Sınama durumu değerlendirmeye ilgilidir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde ölçülecek olanlar hedef davranışlardır. İnsan eğitimde, hem nesne, hem de öznedir. Her felsefi sistem insanı farklı biçimde tanımlamıştır. Eğitimin temele aldığı felsefi anlayış ne ise, bir eğitim sistemi de ona göre; hedef, davranış, içerik, eğitim durumu ve sınama durumunu o felsefi anlayışa göre düzenlemektedir (2002: 34-44).

Binbaşıoğlu da eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiden bahsederken amaçlar, ilke ve yöntemler üzerinde durmuş ve eğitim felsefesine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır: Eğitim sorunlarını inceleyerek bunları, belli amaç, ilke ve yöntemleri bakımından uyumlu birer bütün hâlinde geliştirmeye çalışan ve mevcut uygulamaları da bu açılardan eleştiren çalışmalar bütünüdür. Burada ‘belli amaç, ilke ve yöntemler’ sözleriyle kastedilen, eğitimin uygulandığı kültüre egemen ve uygun olan amaç, ilke ve yöntemlerdir ki, kaynağını toplumdan, toplumun yasa düzenleyicileri, düşünür ve yöneticilerinden alır. Bunların ortaya koydukları amaç, ilke ve yöntemler, uygulayıcıların anlayış ve uygulanmada tuttıkları yöntemlerle gelişir. Eğitim felsefesi, mevcut kültür değerlerinden, eğitimcilere egemen olan pedagoji kültüründen, yasalardan, programlardan, eğitimin amaçlarından, eğitim düşünürlerinin fikirlerinden, siyasi önderlerin görüşlerinden çıkarılabilir (1998: 48-49).

Ergün'e göre ise eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sisteminin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. İnsanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir bütün oluşturmaya çalışır (1996: 15).

Başaran'a göre Eğitim felsefesi: "Eğitimin genel sorunlarını inceler, yorumlar ve değerlendirir. Eğitime ilişkin ilkeler, görüşler ve kuramlar üzerinde eleştiriler yaparak yeni ilke, görüş ve kuramlar önerir. Eğitim felsefesi felsefenin gerçek, doğru, iyi ve güzele ilişkin görüşlerinden yararlanarak, eğitimdeki gerçek, doğru, iyi ve güzeli aramaya çalışır. Eğitimde karşılaşılan sorunların çözülmesi için ileri sürülen görüşlerin, gerçeğe uygunluğu, işlerliği, doğruluğu üzerinde çalışırken eğitimin bütünlüğü ve öteki alanlarla ilişkisini dikkate alır. Böyle bir tutumla eğitim bilimlerinin bulgularının nasıl uygulanacağını açıklığa kavuşturmak için yorumlar yapar, eğitime yeni amaçlar gösterir" (1996: 191).

Eğitim felsefesinin işlevlerine dair ise Fidan ve Erden şunları söylemiştir; Felsefeden farklı olarak eğitim felsefesini, eğitim uygulamalarına yön veren bir disiplin olarak görür. Bunun nedeni olarak eğitimde uygulama değeri olamayan bir fikir ve düşünce sisteminin fazla anlam taşımadığını öne sürer. Bu yönü ile eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarını sürekli eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymak durumundadır. Bunlar eğitim felsefesinin en önemli işlevleridir (1998: 96-97)

Yapılan tanımlamalar ışığında genel anlamda eğitim felsefesi; eğitim politikalarına, uygulamalarına yön veren varsayım, inanç ve ölçütleri, tutarlılık ve anlama yönünden inceleyen bir dal olarak ifade edilebilir. Bu sayede, eğitim sistemlerinin temelinde yer alan bireyin anlayışını değerlendirmektedir. Diğer taraftan, eğitim alanında yeni hipotezler oluşturmaya çalışırken insanın doğası, kültür, toplum, öğrenme vb. kavramlar hakkındaki felsefi ve eğitimsel yaklaşımları bir araya getirerek bunlardan bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışmaktadır.

Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki ve eğitim felsefesine dair yapılan açıklamalarda görüldüğü gibi felsefenin eğitime katkıları oldukça fazladır. Bütün bunlardan başka felsefe ile olan ilişki sürecinde eğitimin de felsefeye katkısı bulunmaktadır. Çünkü eğitim aynı zamanda felsefenin uygulama alanıdır. Uygulamadan elde edilenlerle felsefi sistemler kendilerini düzelterip geliştirebilirler. Üstelik eğitim, yeni ve bilimsel bilgiyi sunarak felsefenin gelişmesine, onda yeni alanların oluşmasına imkân verir. Böylece eğitim ile felsefe alanında tutarlı bir etkileşimin varlığı kabul edilebilir. Bu özellik sürekli göz önünde bulundurulmalı, gereği gibi yerinde ve zamanında kullanılmalıdır. Böyle bir tutum, hem felsefenin hem de eğitimin daha tutarlı olmasını; etkili ve verimli olarak gelişmesini sağlayabilir (Sönmez, 2002: 49-50).

2.1.4. Felsefe Ekolleri ve Eğitim

2.1.4.1. İdealizm (Ülkücülük) ve Eğitim

İdealizm akımının temelleri Platon'a dayanmaktadır. Kısaca, gerçekliği tasarım (idea) ve ülkülere (ideal) göre biçimlendirmek isteyen, maddenin geçici olduğunu savunan görüştür. Platon, dış dünyadaki varlıkları, düşüncenin ürünü olarak kabul eder; bu nedenle duyu organlarının verdiği bilginin yanıltıcı olduğunu söyler. Esas gerçeğin fiziksel âlemde değil, aklın içinde olduğunu savunan Platon, insanı, bedeni nesnelere âlemine, ruhu ise idealar âlemine ait olan akıllı bir hayvan olarak tanımlar (Akarsu, 1988: 99-100).

İdealizm insanlığın en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biridir. İdealizmin temel ilkesi Budizm ve Hinduizm'de olduğu gibi, insanın ve dünyanın evrensel ruhun bir parçası olduğudur. Doğu ile Batı arasındaki kültürel etkileşim sonucu İdealist kavramlar/düşünceler Batı düşüncesini etkilemiştir (Guttek 2001:15).

Günlük dilde yüksek idealleri hayata amaç olarak kabul etmeye dayanan idealizm, felsefede ise maddi cinsten olmayan Ruh, Zihin veya İdeaların hakiki varlık olduğunu, varlığın kaynağında bu cinsten bir esasın bulunduğunu kabul eden felsefe anlayışıdır. İdealizmin farklı türleri de olsa, hepsinde varlığı meydana getiren veya

anlayan temelde şuurlu bir esasın varlığı kabul edilmektedir (Büyükkaragöz ve Diğerleri, 1998: 67).

İdealistler, insanın ruhsal bir nesnel olduğu hususunda birleşirler; fakat onun meydana geldiği bu mutlak ruhsal gerçekle nasıl bağdaştığı hususunda farklı görüşlere sahiptirler. Ruhsal bir varlık olan insanın yaşamdaki başlıca amacı kendi doğasını ifadedir. Eğitimin amacı ise, ona bunu yapmada yardım etmektir. Eğer çocuk sadece bilgi depolayan beyin ya da sinir sisteminden ibaret gibi görülürse küçümsenmiş olur. Onun ruhsal bir kaderi yerine getirecek bir kişi olarak görülmesi gerekir (Alkan 1983:8).

İdealist felsefenin eğitim anlayışı şu şekilde özetlenebilir: İdealist epistemolojinin ilkelerine göre eğitimin temel amacı, öğrencileri makro kozmos veya mutlak akıl nitelikleriyle davranmaları, düşünmeleri için motive etmektir. Bununla birlikte, eğitim, kişiyi mutlak olan iyi, doğru ve güzele yöneltmeyi amaçlar. Öğrencilerin doğrunun arayıcısı olmaları, öğretme ve öğrenme sürecinde doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları ile sağlanır. Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir. Materyalizm, meslekçilik ve faydacılığa dayalı değerler ve hedeflerle savaşmak esastır.

İdealistlere göre modern zamanın yararcılık ve çok katı meslekçilik anlayışı, bütünü görememe olgusuna yol açar. Öte yandan maddecilik gerçeğin bütünü görmeyi engeller. Bu sebeple genel eğitim, meslek eğitiminden öncelikli olmalıdır.

İdealist epistemolojide okulun görevi, eski bilgileri, becerileri ve öğrenileni koruyarak bu birikmiş bilgilerden oluşan müfredat ile öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. Müfredat ise, felsefe ve teoloji gibi insanın Tanrı ve evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan en genel disiplinlerin belirlediği hiyerarşi biçiminde ortaya konulabilir. Bu hiyerarşik ilkeye göre en belirli konular ayrı ayrı en genel konularla ilişkilendirilerek kanıtlanır. Genel konuların uygulama alanı çok geniştir çünkü bunlar soyuttur ve sınırları belirli zaman yer ve şartlardan daha önemlidir.

İdealist eğitimin davranışsal boyutunda etik unsurların zengin bir kaynağı olan kültürel miras; felsefe, teoloji, tarih, edebiyat ve sanat eleştirisi gibi konularla aktarıldığı görülür. Değer eğitimi, değerli davranış ve insan modellerini örnek alarak onların üslubunun taklit edilmesi ve sürdürülmesi amacını güder.

İdealist eğitim anlayışında yöntemler idealizmin bilgi bilim düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenen kişinin düşünme sürecinde iç gözlem yoluyla evrensel (mutlak) akıldaki evrensel doğrulara ulaşılır. Okul, öğrenenin gizli kalmış ilgilerini ortaya çıkaran en önemli araçtır. İdealizmde kullanılan Sokratik diyalog, öğrenen ve öğretenden oluşan, öğrenenin düşüncelerinin (ideaların) farkına varması için uyarıldığı bir yöntem ve süreçtir. Bu sorgulamada grup yöntemi de kullanılmalıdır. Sokratik yöntemle zihinde önceden bulunan olgular hatırlanır. Bu nedenle özgür bir tartışma ortamı ayarlanmalıdır. Öğretmen, bu esnada, yanlış bilgiye ve temelsiz düşünceye meydan vermemelidir. Öğretmen, öğrenci ile olan ilişkisinde merkezi rolü üstlenir. Öğretmen en önemli nitelikleri kültürel mirasın ve değerlerin taşıyıcısı olması, öğrencilerini sevmesi, coşkulu ve heyecanlı bir kişi olmasıdır (Guttek, 2001: 26–33).

2.1.4.2. Realizm (Gerçekçilik) ve Eğitim

Realizmin ilkeleri ilk kez Aristoteles tarafından belirlenmiştir. Aristoteles'e göre; idealar nesnelere dışında değil içindedir. Nesnelere nesne yapan bu idealardır. Buna form (şekil) denir. Formu, dış biçim olarak değil, her nesnenin özünde bulunan ve maddeye biçim, canlılık kazandıran bir özellik olarak kabul eder. Buna canlılık ilkesi der. Böylece Aristoteles idealar âlemiyle nesnelere âlemini birleştirir. İmajlar, modeller nesnelere içinde gerçekleşirler. Bunlar, nesnelere kendi amaçlarına göre geliştirirler. (Sönmez, 2002: 70).

Gökberk, realizmdeki formlara dair şu açıklamalara yer verir; Form, tümel gerçek varlıktır ve oluşun nedenidir; dolayısıyla algılanan tek tek şeyler tümele dayanılarak kavranmalı ve açıklanmalıdır. Bu eğitim kuramına göre bilgi, sonradan elde edilir ve 17. yüzyıl İngiliz ampiristi J. Locke'un da belirttiği gibi insan zihnî doğuştan düz bir levha gibidir, edilgin akıl duyu verileriyle zihni şekillendirir. Tek tek

nesnelere gözlem, deney, sınama yoluyla tümele varılır. Bu tür bilgi kesin karakterli olmadığı için, genelden özele giderek elde edilen bilimsel bilgi, kesindir ve zorunludur. Böylece bilgi edinmede hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemleri kullanılmakla birlikte baskın olan tümdengelimdir; çünkü duyum zorunlu olarak tekili ilgilendirir. Ancak bilim evrensel bilgiye dayanır ve tümelin bilgisidir; buna da akıl yoluyla ulaşılır. Aristoteles için tümel, amaç değil, tekili kavramak için bir araçtır. Bilimin asıl amacı tekili kavramaktır. Tümele dayanarak tekil kavranınca bilgi de tamamlanmış olur (1994: 78).

Realist eğitimin amacı insanı en iyi, en mükemmel, yetilerle donatarak mutlu etmektir. Bu amacı temel alan eğitim de öncelikle, bilgi konusunda aydınlatırken, insanın en önemli yetisi, gücü olan aklını geliştirmeyi hedef alır. Bununla birlikte insanları aklını kullanarak yapacakları tercihlerde ne istediklerini bilme, mükemmel bir potansiyel oluşturarak kendilerini ifade etme ile rasyonel ve hiyerarşik düzene göre benimseyecekleri amaç ve roller aracılığıyla kendi kimliklerini belirleme konusunda cesaretlendirmeyi hedefler. Realistler, gerçekliğin yapısı aracılığıyla değerlerin şekillendirilmesini teşvik ederler. Realist eğitimde okulun işlevi, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırmacılığı öğretmektir. Okulun zaman zaman eğlence, kamusal ve sosyal amaçlı işlevi varsa da en önemli işlevi zihinsel yetilerin gelişimini sağlamasıdır. Okulu temel amacından uzaklaştıracak girişimlere karşı korumak amacıyla belirlenen politikalar açık bir şekilde ortaya konmalıdır. Okulun sağlık, eğlence ya da istihdama yönelik çabaları ne kadar fazla olursa, okulun temel işlevlerine, hedeflerine harcanacak para o kadar azalır. Okulları, sosyal hizmet sunan kurumlar olarak kabul etmek, bu kurumun hedeflerini engeller ve onu etkisizleştirerek maliyetini artırır. Realist müfredatta, gerçeklik nesnel bir düzendir. Gerçekliği oluşturan objeler, onların yapısal benzerlikleri temel alınarak kategoriler hâlinde sınıflandırılarak bilinir. Tarih, coğrafya, dilbilim, matematik, biyoloji, kimya gibi çeşitli dal veya konular nesnel arasındaki ilişkilerin açıklaması ve yorumundan ibaret olan kavram ve genellemelere ilişkindir. Her disiplinin kavramsal sisteme dayalı bir yapısı vardır. Gerçeklikle ilgili belirli olgular üzerinde dikkatli bir şekilde araştırmalar yapan uzmanlar veya bilim adamları, gerçeklikle ilgili genelleme ve teorilerini ortaya koymalıdır. Realist bir ders programının temelindeki düşünce gerçeği öğrenmenin en etkili yolunun sistematik olarak düzenlenmiş bağıntılı disiplinler aracılığıyla araştırılmasıdır. Realist eğitim

anlayışında öğretmen adayları, bu akademik çalışmalardan yararlanmalıdırlar. Öğretmen anlatım, tartışma, deney ve gözlem gibi yöntemleri kullanmalı; öğrencinin önceki eğitimine, bilgi birikimine en uygun yöntemlerle dersi işlemelidir. (Guttek, 2001: 50-55).

Çağdaş eğitime temel teşkil eden realizm, bilgiyi keşfetmenin ve başka alanlara aktarmanın eğitimin birincil hedefi olduğu üzerinde durur. Bilgi, insanın kendi yetilerini anlama ve kullanmada önemli olduğu gibi yaşamdaki diğer unsurlarla baş edebilmede de gereklidir. İdealizmde iç gözlem ve sokratik yöntemle ulaşılan tümelin bilgisi, realizmde deney ve gözlemlerle elde edilen bilimsel teorilerdir.

Realist görüş, idealist görüşün tam karşıtı olarak hem varlık bilimi hem de bilgi kuramı yönlerinden bilimsel düşünme ile uyum içindedir. Gerçekçiler idealistlerin öngördükleri gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, insan zihninin yaşadığı çevre ile bilgi alışverişinde bulunduğunu varsayarlar. Gerçekçi görüş temelde idealist görüşe karşıt olarak oluşturulmuş bir görüştür. İdealist görüşte, içinde yaşanılan dünyada var olanlar ya ruhsal bir gerçeğin görünümü ya da algıların bir ürünüdür. Oysa gerçekçi görüşte evren bir imge olmaktan öte somut bir gerçekliktir ve algısal dünyadan bağımsızdır (Varış, 1993: 76).

2.1.4.3. Natüralizm (Doğacılık) ve Eğitim

Doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eden natüralizm, insan ile doğa arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Doğa, evrensel ve yararlı bir düzen olarak tanımlanır ve her zaman doğrunun ve insan yaşantısının deneyimlerinin kaynağı olarak görülür. Bu yüzden doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir. Natüralizm, doğaüstüçülüğe ve ona dayanan eğitim biçimlerine, soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe karşı çıkar, doğa ile insan arasında paralellik kurar; bilim ve akıl kadar, duygu ve duyumsamanın da mantıksal olduğunu kabul eder (Guttek, 2001: 75–83). Bu görüşün en önemli temsilcileri J.J.Rousseau ve H. Pestalozzi'dir.

Rousseau göre modern kültürün insanı artık bir yaban gibi başıboş büyüyemez ve eğitilmesi gerekir; yalnız bu insanı bozan değil de, doğal olarak geliştiren bir yetiştirme olmalıdır. Daha önceki eğitim anlayışı, insanın bireyliğini, kişiliğini hem vücudu hem de ruhu bakımından engellemiştir. O, çocuğun doğa içinde gereksinmelerini tam bir özgürlük ile gidererek büyümesini ister. Bunu yaparken beden eğitimi ön plana alınmalıdır. Ruh eğitimi ile ilgili düşünceleri bir çığır açan Rousseau, ruh eğitiminin ağırlık merkezine, ruhun etkinliklerinin doğal temeli olan duyguyu yerleştirir. Günün soğuk yavan inellektualizminden kurtulmak için kuru akılcılık yerine, canlı duyguyu koymanın ve duygunun hakkını ve değerini belirtmenin üzerinde durur (Gökberk, 2004:341-342).

Natüralistlere göre gerçek eğitim, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemine önem verir; insanın ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır. Bu sebeple iyi bir müfredat, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve doğasına göre hazırlanır. Natüralist eğitim anlayışında disiplinler otorite hâline gelmemeli, öğrenmenin temeline aktiviteler, tasarımlar, yaratıcılık ve problem çözme koyulmalıdır (Guttek, 2001: 86-87).

Natüralist eğitimde öğrenme ortamı doğal özelliklerle donanmış bir çevreden ibaret olmalıdır. Bu ortamda kız ve erkek çocuklar, merakları uyandırılarak düşünmeye ve öğrenmeye hazır hale getirilmelidir. Rahat ve özgür bir ortam içinde öğrenen çocuk tercihlerinde özgürdür, ama yapıp ettiklerinin sonucundan da sorumlu olmalıdır. Rousseau zorlayıcı öğretmenin otoritesini reddeder. Ona göre öğretmen, öğrenciyle birlikte öğrenen özgür kimsedir. İnsan doğası doğuştan iyidir ve bozulmamıştır. Doğal insan sözel veya soyut, teolojik, felsefi veya kanuni düzenlemeler ile değil, çevreyle doğrudan ilişkiye girip yaşadıklarını kendisi fark eder. Sosyal varlık olarak insan ise bu durumun aksine, ilk masumiyetini kaybetmiştir. Bozulmuş kurumlar aracılığıyla eğitim ve toplumsallaşma süreci boyunca toplumsallaşan kadın ve erkek belirlenmiş rollerini nasıl oynayacaklarını öğrenirler. Toplumsal sözleşmelerle ve taklitçilikle bozulmamış insan özünde iyidir. Değerler de insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanır. İçgüdülerin baskı altında tutulmaması, dile getirilmesi gereklidir. Bu olgu da başkalarının sömürsünü, kontrolünü aşmış bir duygu olan doğal bir kendine güvene ya da Rousseau'nun deyişiyle kendini sevmeye dayanmalıdır. Natüralizmde yanlış bilginin kaynağı, soyut düşüncelerdir. Bilgi bütünden çok parçalardan oluşur. Gerçekliğe ilişkin

doğru ve bilimsel bir sonuç elde etmek için varlıkları en küçük parçalarına ayırarak araştırmak gerekir. Ahlak ise, temel insan gereksinimlerinden doğar. Beslenme, barınma ve ısınma gibi temel gereksinimlerin karşılanması, çocukta sevgi ve güven gibi duyguları geliştirir (Guttek, 2001: 76-85).

Yukarıdaki açıklamalardan özetle Natüralist eğitim anlayışında hedefler belirlenirken doğa ve insan doğası temele alınmaktadır. ocuk, ğrenci merkezli ve demokratik bir ğretim programında bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Bu nedenle öğrenme çocuğun ilgi ve yeteneğine göre düzenlenmelidir. Doğa ile insan arasında paralellik kuran natralizmde bilim ve akıl kadar duygu ve duyumsama da mantıksal olarak kabul görür. Çocuğa hazır bilgi ve değer yargısı sunmak yerine, onun kendi inanç ve değer yargılarını kendi mantığıyla oluşturması beklenir.

2.1.4.4. Varoluşculuk ve Eğitim

Varoluşculuğun (existentializm) tek tanımını vermek pek mümkün değildir. Ama varoluşculuğun eğitimi oldukça etkilediği bir gerçektir. Çağdaş, demokratik ve bireysel bir eğitimin oluşmasında, özgürlük anlayışında varoluşculuğun büyük etkisi bulunmaktadır.

Varoluşcu düşünceler, 19. yüzyıl düşünürlerinden Süren Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900), ve Fydor Dostoevski (1821-1881)'de görülmekle birlikte bu akım, en yaygın ne 20. yüzyılda özellikle de II. Dünya Savaşı boyunca ve sonrasında ulaşmıştır. 20. yüzyılda Jean Paul Sartre (1905-1980) bu alana önemli katkısı olan kişilerden biridir (Guttek, 2001: 124).

Sistematik ve soyut zihinsel sistemler kurma çabasındaki geleneksel felsefeyle arasında şiddetli bir çatışma bulunan varoluşculuğun, bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok felsefi bir bakış açısı veya felsefi bir eğilim olduğu kabul edilir. Varoluşcular benzer sorulardan hareket etmekle birlikte bu sorulara her biri farklı yanıtlar vermiştir. Fakat varoluşculuğu simgeleyen temel düşüncelerin toplumun ya da insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğünü ön plana alma, tüm

insanların var olma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşıma olduğu görülür. Bu varoluşçu düşünceler insan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramı ve rehberlik konularındaki gelişmelere yol açmıştır (Gutek 2001: 124-125) .

Sartre, anlamını yitiren saçma ve boş bir dünyada acı çeken insanların durumunu sorgulamıştır ve “*Varlık özden önce gelir.*” düşüncesini ortaya atmıştır (Gutek, 2001: 127).

Yukarıda da belirtildiği gibi Varoluşçulara göre var oluş özden önce gelir. Ancak, sadece özü anlamaya çalışmak hem zordur, hem de bizim için fazla gerekli değildir. Hâlbuki insanın var olma süresi ve kendisini (düşünceleriyle, tutumlarıyla, eylemleriyle) sürekli yenileme ve yaratması, işte bu varoluştur. Bunların insana özgü olmasına karşılık, diğer varlıkların da bir varoluşu vardır. Varoluşun özden önce gelmesi demek; öznellikten hareket etmek demektir. Buradan hareket edince insanın önceden belirlenemeyeceği ve tanımlanamayacağı, ancak kendini nasıl yaparsa öyle olacağı sonucu ortaya çıkar. Burada dikkati çeken; insanın kendisini var etmesidir. Önceden bir şey olmadığı, sonradan yapmış olduğu eylemlerle var olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında yaşam süreci bir varoluş mekanizması olarak görülür. I. ve II. Dünya Savaşlarının getirdiği felaket ve acılar, insana yönelik sorunların ele alınmasını gerektirmiştir. Bu nedenle, varoluşçuluk sorumluluk konusuna duyarlı bir biçimde yaklaşmaktadır. Bu bağlamda özgürlüğe ve insanın özgür olmasına da büyük önem vermektedir (Bilhan, 1991:138–140).

Kierkegaard (1813-1855) varoluş, insanın gerçekleştirmemiş iç varlığı olarak tanımlamaktadır. Ona göre varlığın potansiyeli olarak varoluş, kendi öz iradesince belirlenir. Özgürlük ise, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin tek birini seçmesidir. Bu seçimden kendisi sorumludur; çünkü insan, kendi kendini yaratan tek varlıktır. Sartre’a göre, insan ne yaparsa, odur; özne ve nesne birdir. İnsanın kendisinin farkına varabilmesi için sınır durumuna, yani ölümle karşı karşıya gelmesi gerekir (Sönmez, 2002: 109-110).

Ergün'e göre de varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta insan, önce var olan daha sonra kendi kendisini oluşturarak bir varlık hâline getiren tek canlı olarak görülür. Kendi faaliyetlerinin bir toplamı olarak görülen insan, kendini yaratmasından kendisi sorumludur ve bu sorumluluk onda bunalı (anksiyete) yaratmaktadır. Ölüm, insanlara var olmanın ve yaşamının değerini göstermektedir. Varoluşçuluk topluma başkaldırma, her türlü değeri hiçe sayma unsurlarını içinde taşıdığı için gençler tarafından tutulmuş bir felsefedir (Ergün, 1996: 79).

Görüldüğü gibi varoluşçuluk dünyada bireyi tek ve biricik varlık olarak ele alır. Kişiyi anlamak için onun doğal yapısı yani kendi varlığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

Varoluşçu eğitim ise insanı sınır durumuna getirme sürecidir. Eğitim programı insancıl yaklaşımı içermeli ve bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirerek seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş ve çok çeşitli bir şekilde öğrencinin seçimine sunulmalıdır. Bu bağlamda varoluşçulara göre eğitimin hedefleri arasında, insanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirme vb. yer almaktadır. Varoluşçu eğitime en uygun teknik ise Sokratik tartışmadır. Ancak öğretmen öğrenciye doğru cevabı empoze edecek sorular sormamalıdır. Açık okul sistemi gerekmektedir. Buna göre eğitim durumları açık ve kesin olarak belirlenmemiştir. Çok değişik ve çeşitli öğrenme ortamları bulunmaktadır. Eğitim ortamı tartışıp seçebilecek pek çok içeriğin bulunduğu, öğrencinin kendini tamamlayabildiği olanakların sunulduğu ve kullanıldığı bir yapıya sahip olmalıdır. Sınama durumlarında ise ezbere dayalı, toplumsal değer ve yargılar içeren soyut bilgiyi kapsayan sorulara yer verilmemelidir. Onun yerine öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin, özgürce seçim yapıp yapmadığının, sorumluluk duyup duymadığının değerlendirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2002: 109–117).

2.1.4.5. Diyalektik Materyalizm ve Eğitim

Marks'ın (1818-1883) ve Engels'in (1820-1895) öncülük ettiği, ancak Marks'tan çok sistematik bir felsefe olarak Engels'te açılımları bulunabilecek bir felsefe akımı olan diyalektik materyalizm, bilimsel sosyalizm olarak da ifade edilir. Marks ve Engels kendi diyalektik anlayışlarını büyük ölçüde Hegel'in görüşlerinden yola çıkarak geliştirmişlerdir. Hegel değişme ve gelişmeyi doğada ve toplumda somutlaşan Mutlak Tin'in ya da İdea'nın bir dışavurumu olarak görürken, Marks ve Engels değişimi ve gelişimi maddi dünyanın doğasında var olan bir özellik olarak görürler.

Marks ve Engels'in bilgi kuramında, bütün bilgilerin duyular yoluyla elde edildiği maddeci öncül çıkış noktasını oluşturur. Ancak bilgiyi yalnızca verili duyu izlenimlerine dayandıran mekanik görüşün aksine bu kuram, pratik çalışma sürecinde toplumsal olarak elde edilen insan bilgisinin diyalektik gelişimi üzerinde durur. İnsanlar nesnelere ilişkin bilgileri yalnızca bu nesnelere pratik etkileşim içinde ve pratiklerine denk düşen düşünceleri biçimlendirerek kazanırlar. Marks, gerçek bir eğitimin bilimsel sosyalizm ilkelerine dayanması ve bu eğitimde proletaryanın zihninde oluşan yanlış düşüncelerin temizlenmesi gerektiğine inanmıştır (Gutek, 2001: 163).

Materyalizme göre gerçek, madde, maddedeki çelişki ve değişmedir. Eğitim ise bu değişmeyi en aza indirme ve insanı üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Bilgi, beynin diyalektiği ile doğanın diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Evrende çelişki vardır. Bu nedenden dolayı, değişme, kaçınılmaz bir olgudur. Tüm nesne, olgu ve olaylar birbirleriyle ilişkilidir. Evrende hiçbir olgu, olay boşlukta yer almaz. Birindeki değişme, giderek hepsini etkiler ve değiştirir. Bu iş, tez, antitez ve sentez sürecinde oluşur. Bilinç de maddi bir organ olan beynin bir işlevidir. Doğru bilgi beynin diyalektiğiyle doğanın diyalektiğinin etkileşimiyle oluşur. Diyalektik süreçle elde edilen her bilgi gittikçe daha doğruya ilerler. Bu sebeple mutlak bilgi yoktur. Bilgi uygulama ve kuramın iç içe işlenmesiyle daha tutarlı olur. Marks'ın politeknik eğitim anlayışına göre kapitalist iş bölümünün yerine ki bu işbölümü kişiyi yabancılaştırır, onun tüm yönleriyle gelişimini sağlayacak yeni bir iş bölümüne gerek vardır. Yeni insan ancak üretici olmak koşuluyla işe katılırsa gelişebilir. Bu nedenle tüm çocuklar resmî ve parasız bir eğitimden geçirilmeli, bu tür eğitimde üretim temele alınmalıdır. Politeknik

eğitimde kişiler üretim süreçlerinin genel-bilimsel ilkelerini öğrenmeli, uygulama yapmalı, her türlü işlerde yararlanacakları araç ve gereçleri kullanmalıdır. Ayrıca, insanlar beden eğitimi ve estetik eğitimden de geçirilmelidirler. Uygulama sonuçlarına göre yeni bir kuram oluşturulmalı, bu oluşan kuram, uygulamada denenmelidir. Fabrika, atölye, tarla, çiftlik gibi üretimin yapıldığı her yer birer okul olmalıdır. Eğitim ise, toplumsal üretimi artırmalıdır; çünkü toplum mutlu olunca birey de mutlu olur. Bunun için temele toplum alınmalıdır. İnsan doğaya egemen olmalı, onu değiştirmeli, üretimde bulunmalı, sınıf bilinciyle donatılmalı, sömürüye karşı olmalı, sosyalizmi ve son aşamada komünizmi gerçekleştirmeyi amaçlamalı, barışı, kardeşliği, eşitliği, adaleti, öz eleştiriyi vb. en önemli değerler olarak kabul etmelidir (Sönmez, 2002: 102–105).

2.1.4.6. Pragmatizm (Faydacılık) ve Eğitim

Pragmatizm, Yunanca ‘eylem’ anlamına gelen *Pragma* sözcüğünden türetilmiş ve ilk kez 1878 yılında Charles Peirce tarafından felsefi anlamı ile kullanılmış olan bir terimdir (Anlı, 2008: 39).

Pragmatizm 20. yüzyılda Amerika’da doğmuştur. Faydacılık, uygulamacılık ve kılıcıklık deyimleriyle de dile getirilmektedir. Genellikle bir Amerikan felsefesi olarak bilinen pragmatizm gerçekte, sadece duyularımızla tecrübe edebildiğimiz şeyleri bilebileceğimiz tezine dayalı İngiliz ampirizmiyle ilgilidir (Tozlu, 2003:48).

Pragmatizme öncülük eden temel görüşleri anlayabilmek için öncelikle ampirizmin açıklanmasında fayda vardır. Ampirizm, deneycilik veya empirizm olarak da ifade edilmektedir ve bilginin duyular sayesinde ve deneyimle kazanılabileceğini öne süren görüştür. Deneyci görüşe göre insan zihninde doğuştan bir bilgi yoktur. İnsan zihni, bu nedenle boş bir levha (tabula rasa) gibidir. Bilginin kaynağında akılı gören rasyonalizm geleneğine karşıt olarak deneycilik, her tür bilginin sonradan deneyimle, duyularla elde edildiğini ileri süren bir felsefi temele sahiptir.

İlk çağ felsefesinde temelleri bulunan deneyciliğin bu dönem içerisindeki öncü isimleri Demokritos ve Epikuros’tur. Deneyciliğin sistematik bir felsefe olarak ortaya

konulması Yeni Çağ olarak adlandırılan dönem ile birlikte meydana gelmiştir. Bacon, Locke, Berkeley ve Hume bu dönemde İngiliz deneyciliğinin öncü isimleri arasında sayılabilir.

Modern deney bilgisinin kurucusu olarak görülen Bacon (1561–1626), bilginin yüzyıllardır kuşku duyulmaksızın kabul edilmiş kimi yetkelerin eline bırakılamayacak denli ciddi bir konu olduğunu, bundan böyle yapılması gerekenin deneye gitmek, bilgiye yönelik her türden araştırma sürecini deneyimle başlatıp deneyimle sonlandırmak olduğunu radikal bir tutumla savunmuştur (Güçlü vd., 2003: 990).

Francis Bacon “Bilmek egemen olmaktır.” düşüncesinden hareket eder. İnsanı doğaya egemen kılacak bir yöntem geliştirmeye çalışan düşünür, bilimsel gelişmeyi hızlandırmak için tüme varım yöntemini geliştirir ve yaygınlaştırır. Bu açıdan modern mantığın başında bulunan bir düşünürdür (Gökberk, 2004:214–218).

Deneyciliğin Rönesans’taki ilk temsilcisi Francis Bacon olmasına rağmen onu sistemleştiren J. Locke (1632–1704)tur. Berkeley, David Hume ve J. S. Mill (1806–1873) ise önemli temsilcileri arasında sayılabilir. Ampirist bir bilgi teorisinin temel öğretilerini, yani zihinde doğuştan düşünceler bulunduğunu ve bilginin deneyimden üretildiği ilkelerini mekanik bir gerçeklik görüşüyle birleştiren John Locke, modern felsefenin tavrına uygun olarak, felsefesinde öncelikle bilgi konusunu ele almıştır. Ona göre, insan bilgi sahibi olan bir varlıktır. Başka bir deyişle, o insan bilgisini açıklanmak durumunda olmayan, apaçık bir olgu olarak alır.

Locke’a göre insan zihninde doğuştan gelen hiçbir bilgi mevcut değildir (tabula rasa) ve deney her türlü bilginin kaynağı ve aracıdır. Felsefe dilinde kaynağı deney olan bilgilere aposteriori bilgiler denir. İlmli bir deneyci olan Locke, zihnî duyumlara indirgemez. Zihnin bir kez kendilerini aldıktan sonra bu deney malzemesi üzerinde çalışmasını, onları işlemesini reddetmez (Arslan, 2001: 39).

Doğuştancılığa karşı çıkan Locke, insanın bilgiye temel olan malzemeyi sonradan deneyim yoluyla kazandığını söyler. Onun deyimiyle karanlık bir oda olan

insan zihnine ışık getiren tek pencere, deneyimdir. Bilginin kaynağı konusunda empirist olan Locke, biri dış deneyim, diğeri de iç deneyim olmak üzere, iki tür tecrübe bulunduğunu söyler (Gökberk, 2004:293-300).

Berkeley de, kendisinden önce yaşamış olan Locke gibi, bizim doğrudan ve aracısız olarak algıladığımız her şeyin kendi zihnimizdeki ideler olduğunu, doğuştan düşünceler bulunmadığını, tüm idelerimizin algısal deneyin sonucu olduğunu ve bilgimizin duyu deneyi yoluyla sahip olduğumuz idelerden türediğini savunmuştur. Çıkış noktasını Locke'un düşüncelerinden alan Berkeley sistemini kendi düşünceleri üzerine oturtmuştur. Buna göre empirizimden hareket eden Berkeley onu idealist bir temele dayatmış bu düşünce yapısı sonunda bir immaterilaizm ve spritualizm olmuştur (Gökberk, 2004: 300-301).

Locke ile başlayan İngiliz aydınlanması David Hume (1711–1776) ile sona ermiştir. Ampirizm temelindeki sürekliliğe rağmen Hume, hem Locke'dan hem de onun öncülü olan Descartes'dan kopan bir anlayış sergilemiştir. Hume'un bilgi felsefesi, duyu deneyimlerinin rasyonel temellendirilememesi, bunun yerine bilgimizin psikolojik kavramlarla açıklanabilecek zihni süreçlerin sonucu olması itibariyle aydınlanmanın kırılışını temsil etmektedir (Çiğdem, 1997: 67 – 69).

Hume, İngiliz felsefesinin deneyci geleneği içinde yer alan şüpheci bir filozoftur. Şüpheciliğin ürünleri analizleri arasında özellikle nedensellik ilkesinin analizi önemlidir. Nedensellik ilkesi, her olayın bir nedeni olduğunu, evrendeki olayların birbirlerine bile neden ve eser olarak bağlı olduğunu düşünmemiz ve söylememizin temelinde olan ilkedir. Hume, bu ilkenin deney tarafından bize verilmediğini belirtir. Eğer Hume'un düşündüğü gibi her türlü bilginin kaynağı deneysel ve eğer bu ilke deney tarafından bize verilmemekteyse bundan çıkacak sonuç, bütün bilimlerin ve hatta gündelik deneylerimizin temellerinin sağlam olmadığıdır. Asıl önemli olan Hume'un bir şüphecilik türünü temsil ettiğini ve bu şüphecilik türünün de her türlü deney dışı bilgiye gösterilen bir şüphecilik olduğunu vurgulamaktır (Arslan, 2001: 39).

19'uncu yüzyıla gelindiğinde empirizmde Locke ile başlayan gelişmeyi J. Stuart Mill'in ileri götürdüğü görülmektedir. Asıl olarak yararcılık olarak adlandırılan akımının bir temsilcisi olarak ün yapmış olan İngiliz filozof, mantıkta tümevarımsal yaklaşım geliştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır. Deneyci filozofların çizgisinde devam ederek, Berkeley'le bağlantılı önermeler geliştirmiştir. Özellikle ahlak alanında yararcılığı savunan Mill'e göre, deneye başvurularak ampirik bir erekbilim oluşturulmalıdır. Bir şeyin istenir olduğunun kanıtı, insanların onu gerçekten istediğini gösterebilmektir. İnsan, mutluluk dışında başka bir şey istememektedir ve insan eyleminin tek amacı mutluluktur. "Kendi dışında başka bir amaç için ve nihayet mutluluk amacı için bir araç olarak istenen her başka amaç ancak mutluluğun bir parçası olarak istenir ve bu amaç kendi için ancak mutluluk haline geldiğinde istenir." Parça, bütünün içinde olduğuna göre ise mutluluk, zorunlu olarak ahlaklılığın ölçütüdür (Mill, 2007: 604–605).

Pragmatizmi, deneycilik kadar etkileyen bir diğer düşünce akımı ise olguculuk olarak da bilinen pozitivizmdir. Olguculuk tarihsel olarak, Avrupa'da aydınlanmanın ve yeniçağ bilimlerindeki önemli gelişmelerin bir sonucudur; felsefe geleneği olarak, Eski Yunan Sofistlerine ve III. yüzyıl Latin düşünürü Sextus Empiricus'a değin uzanır. Daha yakın kökleri ise, İngiliz Deneyciliğine ve Fransız Ansiklopedistleri'ne dayanır.

19'uncu yüzyılın ilk yarısında A. Comte tarafından kullanılan pozitivizm kavramı, felsefeyi bilimselleştirmek ve Avrupa'nın içinde bulunduğu anarşik ortama bir yön verecek toplumbilimi kurmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu anlamda pozitivizm, bir yandan bilimler felsefesi, diğer taraftan bir politika ve din olarak kabul edilir. Pozitivizm, duygularla hissedilebilir dış dünyanın olaylarıyla yetinmek isteyen ve başka kökenli her bilgiyi değersiz olarak kabule yönelen her düşünce sistemine verilen addır. Bu açıdan pozitivizmin konu edindiği, algılanabilir olaylar ve onların kanunlarını deney ile incelenmesidir (Korlaelçi, 1986: 15-17).

Görülüyor ki pozitivist felsefe, gerçeği inceleyip araştıran bilimlerle sıkı iş birliği yapmaktadır. Modern pozitivizmin doğmasında deney bilimlerinin son yüzyıllardaki gelişmelerinin büyük etkisi olmuştur. 18. yüzyılın sonlarıyla 19. yüzyılın başlarında kimya ve fizyoloji alanlarında büyük ilerlemeler sağlanmış, yeniçağın

başlarında Kepler ile Galilei'nin ardından da Newton'un getirip yerleştirdikleri bilim ilkeleri ve yöntemleri yavaş yavaş bütün doğa alanlarına uygulanmıştı. İnsanın kültür hayatı üzerine bir bilim kurmak genel olarak pozitivistimin, özellikle de modern pozitivistimin kurucusu Auguste Comte (1798-1857)'un başlıca işi olacaktır. Descartes ve Rousseau yanında Fransız felsefesinin en önemli düşünürlerinden olan Auguste Comte, bir yandan kültür bilimini pozitif bir bilim yapmaya çalışmış, öbür yandan da bütün pozitif bilimlerin başlıca olgularını, yasa ve yöntemlerini belirtmek işine girişmiştir. Ona göre, ancak fenomenleri bilebiliriz; fenomenler konusundaki bilgimiz de mutlak değil, sadece relatiftir; pozitivistimin gördüğü ya da göreceği iş, bilimsel bilginin bu anlamını kavramaktır; bu amaca uymayan bütün teolojik ve metafizik öğeleri bilimsel bilgiden uzaklaştırmaktır (Gökberk, 2004: 412-418).

Pozitivizme göre bilinebilir olan yalnızca olgulardır. Pozitif bilimden başka bilim yoktur. İnsanlığa, hiç bir insanüstü varlığa dayanmayan ve insan sevgisinden doğan yeni bir insanlık dini gereklidir. Bu din, pozitif nedenlerin üstüne kurulmalı, teolojiye olduğu kadar metafiziğe de sırt çevirmelidir (Hançerlioğlu, 1982: 289). Deneyle sağlanamayan her bilgi, teolojik veya metafiziktir. Pozitivizm, toplumu bilimsel bilgi ile düzenlemek amacındadır (Bolay, 1981: 226-230).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere empirizm ve pozitivistim rasyonalist geleneğe karşıt olarak, deneye, gözleme, pratik olana, yaşama öncelik verdiğini iddia eden bir epistemolojik temele dayanmaktadır. Bu düşünce akımlarına daha sonra pragmatizm de eklenecektir. Pragmatizm, empirist tutumu devam ettirmektedir, ancak bunu daha önce yapıldığından daha radikal bir biçimde yapmaktadır.

Ülken'e göre pragmatizm eski tecrübecilikten ileri giderek hakikati, pratik faydayı göre tarif eder. Bu görüşte homo sapiens'i (bilici insan) yapan homo faber (yapıcı insan) dır. Klasik akılcı görüşün aksine olarak nazariye pratiği değil, pratik nazariyeyi belirler, bir şeyin doğruluğu onun bizi tatmin etmesine, pratik faydaya cevap vermesine bağlıdır (2001:241).

Pragmatizm, empirizm ve pozitivismden başka düşünce akımları ile karşılaştırıldığında geleneksel felsefeler olan idealizm ve realizm, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız, genel geçer olduğunu savunurken pragmatizmin, doğrunun insan yaşantısından kaynaklanan deneysel, pratik bir olgu olduğunu savunur buluruz. Natürizm, pragmatizme yakın görülmele birlikte pragmatik felsefeciler, eylemlerimizin sonuçlarının tamamen bilimsel bir tavırla test edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır (Guttek, 2001: 91).

Pragmatizm, kuramları yumuşatmakta, onlara hareket kazandırmakta ve her birini uygulamada ele almaktadır. Aslında yeni bir şey olmamakla birlikte, pek çok eski felsefi eğilimle uyuşmaktadır. Örneğin, daima tikelleri dikkate almasıyla nominalizmle, uygulamalı yönleri vurgulamasıyla yararcılıkla, sözel çözümlenmeleri gereksiz soruları ve metafizik soyutlamaları hor görmesiyle pozitivismle uyuşmaktadır.

Pragmatizm felsefesinin temeli Heraclitos (İ.Ö. 540-480), Pratoğoras, Gorgias, Prodikos, Hippias, gibi düşünörlere kadar uzanmaktadır. Charles Peirce (1859-1952), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) ise pragmatizmin öncü düşünörlere dir.

Heraclitos' a göre arkhe, ateştir ve evren, boyuna akan bir süreçtir. Her şey akar (panta rei). Karşıtların savaşı buna neden olmaktadır. Bu savaşı, evrendeki tüm şeylerin yaratıcısıdır. O olmazsa, gerçek de olmaz. Öte yandan evrensel akıl (logos-Tanrısal Akıl) ise evrenin genel uyumunu sağlayandır. En iyiler (seçkin bir grup, aristokratlar), evrensel akıldan en çok; halk ise en az payı alanıdır. Devleti, evrensel akıldan en çok payı alanlar yönetmelidir. Bu nedenle sadece onlar eğitilmelidir. Evrende, ne mutlak iyi, kötü, ne de mutlak doğru vardır. Bilgi, kesin değil; görelidir. Savaşı, kahramanlık, yiğitlik, ahlaki ölçülerdir (Sönmez, 2002: 84).

Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias vb. gibi sofistler de “Arkhe nedir?” sorusuna “Sürekli oluştur” diye yanıt verirler. Biricik bilgi, duyu algısı ve bundan doğan sanı (doksa) dır. Gerçek, sürekli değıştığınden duyu algıları ile bunlar hakkında elde edilen bilgiler de değışir. Gerçek ve insan değıştığınden, kesin (mutlak) bilgi de yoktur. Bilgi, görelidir. Bundan dolayı, ahlak da toplumdan topluma, kişiden kişiye, zamandan

zamana göre değişir. İnsan tarafından oluşturulan yasalar, görelidir; fakat görelî olmayanlar, doğa tarafından konulanlardır. Doğa yasaları karşısında, tüm insanlar eşittir. Hiçbirinin diğerine üstünlüğü yoktur. Tüm insanlar yönetime katılmalıdır. Böyle bir katılım, demokrasilerde vardır. Hiçbir bilgi, diğerine göre daha doğru veya daha yanlış değildir. Bu durumda neye göre davranılacak sorusuna, Protogoras “ Her sanı (doksa), başkasına göre daha doğru değilse de, daha iyi, daha sağlam, daha yararlı, daha uygundur. Bu daha iyi, sağlam, yararlı, uygun olana göre davranılmalıdır.” diyerek yanıt verir. İnsanlara bu tür sanılar öğretilerek yararlı yurttaşlar yapılmalıdır. Eğitim ortamında tartışma, kanıtlama, çürütme teknikleriyle, gramer, retorik, diyalektik kullanılmalıdır. Bu yolla, kişilere erdem ve utanma, kendi kendini yönetme, hak olanla olmayanı ayırma, özenle çalışma kazandırılabilir. Bunun için uygulama ve kuram iç içe kullanılmalıdır; çünkü “Pratik olmadan teori, teori olmadan pratik olmaz”. Daha yararlı sanılar da bu yolla elde edilebilir (Sönmez, 2002: 85).

20’nci yüzyıla gelindiğinde pragmatizm, Charles S. Peirce’in geliştirdiğı ve daha sonraları William James ve John Dewey’in çabalarıyla yaygınlaştırılan ve zenginleştirilen bir Amerikan felsefesi olarak kabul edilir. Bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkar. 19’uncu yüzyıldan 20’nci yüzyıla geçerken insan yaşamını daha kolay hale getirmek bilimselliğın ölçütüdür. Batı’da sınırların açılması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması pragmatizmin popüler bir felsefe olması için uygun bir zamandır. Pragmatizm, tam bir spekülâtif felsefe olan metafiziğı bir kenara atma girişimidir. Pragmatizmin ortaya çıkışı 1890 yılından Amerika Birleşik Devletleri’nin I. Dünya Savaşı’na girdiğı 1917 yılına kadarki eğitim, sosyal ve siyasal reformları içeren ilerici hareketlerin yoğun olduğu döneme rastlar (Gutek, 2001: 91-92).

Pragmatizmin kurucusu Charles Sanders Peirce’ün (1839-1914), gerçekte felsefede çok geniş bir ilgi alanı olmuştur. Başta mantık olmak üzere, bilimsel yöntem, imbilim, epistemoloji, ontoloji, kozmoloji, matematik konularında dikkate değer ve özgün çalışmalar yapmıştır. Çok sıkı bir felsefe tarihi eğitimi almış olan Pierce bu eğitimini özellikle mantık ve bilim felsefesi alanlarına yönelterek kendi özgün felsefesini ortaya koyma becerisini elde edebilmiştir (Çelik, 2008: 22).

Bütünlüklü bir sistem olarak düşünüldüğünde, Peirce'ün felsefesinde pragmatik düşünceleri bütün içinde bir kesiti, başka bir ifade ile bir aşamayı oluşturmaktadır (Murphy, 1967:70).

Pierce'in pragmatik görüşlerinin başında pragmatizmin bir bilimsel araştırma yöntemi açıklaması olma amacı gelmektedir. Ulaştığı yeni modern ve mantıksal konum gereği, tümünden gelimsel mantık anlayışını tümüyle terk etmese bile, tümevarımsal ve hipotetik bir mantık yaklaşımının benimsenmesi, savunulması ve uygulanması gerektiğini düşünür. Bu tür bir mantık yaklaşımı ise bilimin ya da bilimsel yöntemin ruhunu yansıtmaktadır (Buchler, 1956: 10).

Peirce'e göre pragmatizm öncelikle yepyeni bir düşünme, iletişim ve davranış yoludur. Her türlü metafizik görüş ve yaklaşımla savaştan yeni ve çağdaş bir yöntemdir. Bu yöntem içinde bulunan zamanın ve toplumun koşullarına, gereksinimlerine en uygun ve yararlı olabilecek olan bilimsel nitelikli bir yöntemdir (Stroll, 1961:361).

Ayrıca, Charles Sanders Peirce pragmatizmi bir anlam kuramı olarak da görmüştür. Peirce'e göre, herhangi bir şey üzerindeki görüşümüz, o şeyin hissedilebilir etkilerinden oluşur (Peirce, 1958:124).

Peirce pragmatizmi temel olarak bir anlam kuramı olarak görmüştür; ancak "gerçek" kavramı hakkında da düşüncelerini açıklamıştır. Peirce, "Bilimi takip eden herkes araştırma süreçlerinin, hakkınca kullanıldığında, uygulanacakları her bir soru için tek bir kesin çözüm vereceğine tamamiyle ikna olmuşlardır," diye düşünür. Buradan hareketle gerçeği ve gerçekliği (gerçek reality) şu şekilde ifade eder: "Gerçekten kastımız, araştıran herkes tarafından kabul edilmesi mukadder olan düşüncedir ve bu düşüncede temsil olunan nesne gerçekte var olandır" (Peirce, 1958:132–133).

İnançla ilgili olarak birtakım ortak doğruluklar olabilir düşüncesiyle hareket eden Pierce'e göre doğru inançlarımız, gerçekliğe ilişkin inançlarımız olmalıdır.

Zihnimizin içindeki tüm düşüncelerimiz, bizim onları düşündüğümüz ya da düşünmekte olduğumuz anlamında gerçeklerdir (Pierce, 1965: 265-266).

Justus Buchler, Peirce'in pragmatizmini şu sözlerle özetlemektedir: Peirce'ün pragmatizmi, ya da pragmatizm; empirizmin tarihi içinde ileriye doğru giden bir adımdır ve bu biçimiyle klasik İngiliz geleneğinden, Kantçı anti-metafizik kuşkuculuktan ve 19'uncu yüzyıl pozitivizminden ayrılır. Empirist yöntem bilime anlam kavramını sokmuştur: modern zamanların ilk düşünülerek yaratılmış anlam kuramıdır ve kavramları aydınlatmak için mantıksal bir teknik önerir. Amacı iletişimde açıklık ve anlaşılabilirliği sağlamaktır. Doğru inançlar bağlamında zengin içeriği olan bir bilgi çözümlemesini de dışlaştırır (Çelik, 2008: 37).

1880'li yıllarda Pierce tarafından sistematik bir şekilde ortaya konulan temel pragmatik fikirler, W. James tarafından daha etkili bir biçimde savunulmaya başlayınca, pragmatizm gerçek anlamda felsefe sahnesinde yerini almıştır. Ancak, bu yeni felsefeye başlangıçta en somut katkıyı yapan düşünür Pierce olarak kabul edilmektedir. O bu yeni tip felsefe yada felsefe yapma yoluna pragmatizm adını önererek hem isim babalığı yapmış, hem de 1878 yılında yayımlanan "How To Make Our Ideas Clear" adlı makalesinde bu yeni yaklaşımın temel görüşlerinin ilk yansımasını gözler önüne sermiştir (Çelik, 2008: 28).

Pragmatizmin ikinci kurucularından olan William James (1842-1910) Pragmatizmi daha anlaşılır kılmış ve bunun geleneksel felsefelere karşı bir tepki olduğunu göstermiştir. Pragmatizmi hayatın çeşitli alanlarına özellikle, etik, dini yaşantı, sanat, bilim, hukuk, devlet ve şüphesiz eğitime uygulamıştır (Büyükdüvenci,1987:323–339)

Felsefi Sistemi, Pragmatizm (1907) adlı kitabında ortaya koyan James'in pratiklik, faydalılık ve verimlilik kavramları üzerinde durduğu görülmektedir. Ona göre bilgi, kişilik, bilinç, gerçek düşünce gibi şeyler faydalılık, pratiklik ve verimlilik ölçüsü ile değerlendirilir. Önemli olan teoriden ziyade iş ve uygulamadır. Gerçek, hayatta var olan, uygulanabilen ve bir etki meydana getiren şeydir. Pragmatizm, "sonuçlar

nelerdir?” diye sormakta ve düşüncenin yüzünü, eylem ve geleceğe yöneltmektedir. Bu açıdan James, yaşamı doğrudan ilgilendiren somut olgulara, eylemlere önem vermiştir. O, yararlılıkla, yalnızca bireyin maddi ihtiyaçlarının karşılanmasını değil, insanın ve toplumun gelişmesine katkıda bulunan her şeyi anlatır. Din ile ilgili olarak ise, tamamen doğrudur ve din konusunda sonuçlara bakarak yargıda bulunmak gerekir düşüncesindedir. James’e göre din her durumda yararlı bir varsayımdır (Çelik, 2008: 91–92).

James’in pragmatizm ile ilgili düşüncelerini daha ayrıntılı incelemek gerekirse “Pragmatizm Ne Demektir?” adlı yazısından düşüncelere yer vermek gerekir. Burada öncelikle pragmatizm ve ampirizm arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır; Pragmatizm, felsefede çok tanınmış bir tutum olan ampirik tutumu temsil eder ancak bu temsil daha radikal ve daha az itiraz götürür bir şekilde temsildir. Pragmatist ise, soyutluktan ve yetersizlikten, sözlü çözümlerden kötü a priori gerekçelerden, değişmez prensiplerden, kapalı sistemlerden ve görünüşte mutlaklar ve kökenlerden yüzünü çeviren kişidir. Bunun yerine yüzünü, somutluğa, yeterliliğe, olgulara, eyleme ve kuvvete çevirir. Bu, ampirik mizacın egemenliğini kabul edip rasyonalist mizaçtan ayrılmak demektir (James, 2004: 211–212).

Başka bir tanımında James, pragmatizmin bir takım özel sonuçlar anlamına gelmediğini sadece bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. İlk şeylerden, prensiplerden, kategorilerden, var sayılan zorunluluklardan başını çevirme ve ileriye, son şeylere, ürünlere, sonuçlara, olgulara bakma tutumudur. Başka bir ifade ile pragmatizmin anlamı, ilk olarak bir yöntem ve ikinci olarak doğruluğun ne anlama geldiği hakkında genetik bir teoridir. Bir fikir, hayatımız için faydalı olduğu müddetçe “doğrudur”. Doğru kelimesi, inanç alanında iyi olduğunu ispat eden her şeyin adıdır ve atfedebileceğimiz belirli gerekçelerden dolayı iyi olduğunu ispat eden her şeyin adıdır (James, 2004: 213–223).

Buna paralel olarak da, bireye hayatını anlamlı kılma yolunda manevi bir doyum sağladığı için, yani bir şekilde faydalı olduğu için, tümüyle doğrudur. Bu bağlamda, insan için en faydalı olan, hayatın her alanına uygunluk gösteren her şeyi içine alan, deneyimlerle paralellik gösteren her şey gerçektir (James, 1959: 191:193).

James son olarak ilgili yazısında pragmatizm ile ilgili olarak şu özetlemeyi yapmaktadır.

“... benim pragmatizm adını verdiğim şey bir aracı, bir uzlaştırıcıdır ve Papini'nin kullandığı bir kelimeyle söyleyecek olursak pragmatizm teorilerimizi “yumuşatır.”pragmatizmin hiçbir ön yargısı, engelleyici dogması, kanıt sayılabilecek hiçbir katı kanunu yoktur. Pragmatizm tamamıyla samimidir. Her hipotezi hoş görür, her kanıtı dikkatle gözden geçirir. Bunu sonucu olarak da pragmatizm dini alanda, anti-teolojik ön yargıları olan pozitivist ampirizm ve anlayış alanında uzak, asil, basit ve soyut olana ilgi duyan dini rasyonalizm karşısında büyük bir avantaja sahiptir.

Kısaca, Pragmatizm Tanrı araştırma alanını genişletir. Rasyonalizm mantığa ve tanrı katı görüşüne bağlıdır. Ampirizm dış duyular görüşüne bağlıdır. Pragmatizm ise, en mütevazı ve en şahsi tecrübeleri ele almada hem mantığın hem de duyuların yöntemini uygulamaya isteklidir. Pragmatizm, pratik sonuçları olursa mistik tecrübeler bile değer verir.

Pragmatizmin, doğruluk olması muhtemel şeyler hakkında, kullandığı yegâne test hangi şeylerin bize hayatta yol göstermek bakımından yararlı olduğu, hangilerinin, hayatın her parçasına en iyi uyduğu ve hiçbirini dışarıda bırakmadan tecrübenin taleplerini yerine getirdiğidir. Eğer teolojik fikirler bu testi geçerse ve özelde de tanrı görüşü bu testi geçerse, nasıl olur da pragmatizm Tanrının varlığını inkar edebilir? Pragmatizm, pragmatik bakımdan bu kadar başarılı bir görüşün “doğru olmadığını düşünmenin anlamlı olmadığını bilir. Pragmatizme göre somut gerçeklik ile bu kadar uyuşan başka hangi doğruluk vardır?” (James, 2004: 225).

Pragmatistler arasında William James'den sonra üzerinde durulması gereken bir diğer isim ise John Dewey'dir. John Dewey 1859-1952 yılları arasında yaşamış, Amerika'nın en önemli filozoflarından. Dewey'e göre felsefe eleştirel, yapıcı ve yeniden yapıcı olmalıdır. Başka bir ifade ile felsefenin görevi mutlak doğruları bulmak ve tanımlamak değildir. Felsefenin metodu bilim gibi deneyci olmalıdır. Felsefe insan hayatının farklı yönleri arasındaki ilişkileri araştırmalı ve en önemli toplumsal sorunlarla ilgilenmelidir. Dewey'e göre günün en önemli problemi sosyal, ahlaki ve eğitsel olanlardır. Dewey, felsefeyi bir araştırma metodu olarak ifade eder. Toplumsal hayatın pratik nedenleriyle ilgilendiği zaman felsefe üstüne düşen görevi yerine getirmiş olur. Felsefenin bir diğer görevi ise, insan zihnini önyargılardan kurtarmak, özgür kılmak ve dünya hakkındaki algılarını çoğaltmaktır (Power,1982: 101-102).

Görüldüğü gibi Charles Sanders Peirce ve William James'in görüşlerinin bir sentezini yapmış olan Dewey, pragmatizmi, mantıksal ve ahlaki bir analiz teorisi olarak geliştirmiştir. Temel eserleri arasında, Problems of Man (İnsanın Sorunları), Studies in Logical Theory (Mantık Teorisiyle İlgili Araştırmalar), Freedom and Culture (Özgürlük ve Kültür), Human Nature and Conduct (İnsanın Doğası ve Davranışı), How we Think? (Nasıl Düşünüyoruz?) sayılabilir.

Deweyciliğin felsefi temelleri daha ayrıntılı olarak incelerken bazı hususları yeniden vurgulamak gerekmektedir. Realizm ve idealizmde metafizik gerçeğin esas yapısına ilişkin düşünce, kurgu (spekülatif) olarak ele alınmıştır. İdealistler değişmeyen düşünceler dünyasına, realistler ise değişmeyen varlıklar, yapılar dünyasına ilişkin gerçeği konu edinmişlerdir. Bu akımlara göre gerçeklik, düşünsel ya da kavramsal ve maddi boyuttan oluşan iki kutuplu bir olgu olarak tasarlandığı için düalist niteliktedir. Hiyerarşik sıralamada düşünceler ve ruh varlığın en yüksek kısmını, pratiksel (maddi) şeyler en aşağı kısmını oluşturmuş, genel geçerlik nitelemesi maddi olmayan ve değişmeyen düzenler için kullanılmıştır. Kuram ve pratik ya da düşünce ve eylem arasındaki bu ikili ayrımlar eğitim uygulamalarına da etki etmiştir. Geleneksel felsefeleri temele alan müfredat hiyerarşik olarak en üst sırayı teorik yani kuramsal konular alırken uygulamalar en alt sırada yer almıştır. Disiplinler, ilkeler, teoriler, olgular ve örnekler tümdengelim mantığına dayanılarak organize edilmiştir. Böylece resmî eğitim oldukça soyutlaşıp kişisel, toplumsal yaşamdan kopmuş ve kişileri, gelecekte karşılaştıkları durumlara hazırlamayı amaçlamamıştır. Bu nedenden ötürü çocuk müfredattan, okul da toplumdaki soyutlanmıştır. Öte yandan düşünme ve eylem birbirinden soyutlanamaz. Değişen, evrim geçiren evrende yaşayan insan için problem deneyi aşmak değil, tersine insanın amaçlarından kaynaklanan olayların kontrolünde deneyi kullanmaktır. Deney kesin değildir. Var olmak değişen bir dünyada bulunmaktır. Bu nedenle, yöntem ve araçlar deneyden daha kesindir (Guttek, 2001: 99-102).

Dewey'e göre eğitim ciddi bir bilimsel disiplin olarak ele alınmalı, öğretmen yetiştirmekten eğitim teorilerine kadar bütün çalışmalar bilimsel metotlarla uygulanmalı ve test edilmelidir. Ona göre eğitim sürekli toplumun değişmesiyle birlikte yeniden düzenlenmeli ve biçim değiştirmelidir (Dewey, 1987: 6). Bu amaçla, Chicago Üniversitesinde bir laboratuvar Okul kurmuş ve 1896'dan 1904'e kadar yönetmiştir.

Dewey'in yaklaşımına göre eğitimin kendi dışında bir amacı yoktur ve olmamalıdır. Yani eğitim kendi kendinin amacıdır. Ona göre eğitilecek kişi toplumsal bir varlıktır ve toplum da kişilerin organik bir bütünüdür. Eğer toplumsal faktörü çocuktan ayırırsak soyut bir varlık kalır, eğer kişi faktörünü toplumdan alırsak da cansız bir kütle kalır. Bu nedenle, eğitim çocuğun kapasitesine, ilgi alanlarına uygun, psikolojik olarak içselleştirerek başlamalıdır. Bütün eğitim kişiyi insan ırkının sosyal

bilincine katılımıdır. Bilinçsiz eğitim doğumla, kişinin aşamalı olarak insanlığın entelektüel ve ahlaki kaynaklarını paylaşmasıyla başlar. Dünyanın en formel ve teknik eğitimi bile kişiyi bu genel süreçten koparamaz, sadece onu farklı şekilde organize edebilir. Çocuğun toplumsal birliğin bir parçası olmasıyla gerçek eğitim başlar. Bir eylemde bulunur ve aldığı karşılıktan bunun sosyal olarak ne anlama geldiğini öğrenir. Eğitimin her aşamasında toplumsal olana referans gereklidir.(Dewey,1987: 25).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere J. Dewey, pragmatizmi eğitim alanına uygulayarak problem çözen eğitim anlayışına ulaşmıştır. Eğitimde gerçek hayattan örnekler verilmeli ve öğrencilerin gerçek hayata uyum güçleri geliştirilmelidir (Tutkun, 1999: 45).

Dewey'in eğitim felsefesini oluşturan temel unsurlar şu şekilde belirtebiliriz:

- Öğrenen; yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.
- Öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar.
- Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir.
- Çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır.
- Problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir(Gutek, 2001:104).

Dewey'in eğitim reformuna olan ilgisi ABD ile sınırlı kalmamıştır. 1920'lerde Çin, Meksika, Japonya, Türkiye ve Rusya gibi modernleşen ve eğitim alt yapılarını oluşturmaya çalışan ülkeleri ziyaret etmiş ve reform çabalarına destek vermiştir. Dewey 1924 yazında sınırlı bir zaman aralığında Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelmiş ve ülkemizin eğitimi üzerine bir rapor sunmuştur. İlerleyen bölümlerde daha ayrıntılı bir

biçimde üzerinde durulacağı üzere bu raporda kısaca eğitimde aşırı merkezileşme çabalarına karşı uyarılmıştır. Ayrıca köy enstitüleri fikri konusunda da Dewey'in esin verici olduğu ifade edilmektedir (Çelik, 2008: 135).

Yukarıda fikirleri açıklanan ve pragmatizmin kurucuları olarak kabul edilen düşünürlerden başka üzerinde durulması gereken diğer pragmatistlerden biri de George Herbert Mead'dir. En önemli eserlerinde pragmatizm ve sosyal psikolojiyi birleştirir. O, zihin ve davranış teorisi oluşturmaya çalışan pragmatistlerin başında gelmektedir. Görüşlerinde “ferdi ben” ve “sosyal ben” (I and me) ayrımı yapar, yani kişinin gerçek “iç” benliğini kamu önündeki benlikten, insanların diğerlerinin yanındayken sergiledikleri toplumsal imajdan ayırır (Doğan, 2004: 335).

Diğer taraftan Richard Rorty, pragmatizmin meşhur ve ilgi uyandıran, günümüz savunucusudur. Rorty, iyi tasarlanmış pragmatizmin, kendisinin otorite karşısı toplum olarak tanımladığı, sorumluluğun sadece vatandaşın kendisinde olduğu bir topluma geçişte yardımcı olabileceğini umut eder.

Pragmatizmin ve ilerlemeciliğin ülkemizdeki temsilcileri incelendiğinde üzerinde durulması gereken isimlerden ilki Prens Sabahattin'dir. Le Play Okulu'nun Türkiye'deki temsilcisi olarak kabul edilen Prens Sabahattin, Jön Türk Hareketine katılmış ve bu hareketin bir kanadının liderliğini yapmıştır. Ademi merkezîyetçilik (yönetimin merkezi olmaktan çıkarılması) ile kişisel girişkenliği savunmuş ve sosyal yapıda köklü bir değişikliğin yapılmasını önermiştir (Duruhan, 2006: 269-270). Görüşlerinde bireyci olan Prens Sabahattin sosyal ilerlemeyi yalnız başına eğitimin ve kuramsal bir öğrenmenin gerçekleştiremeyeceğini söylemiştir. Ona göre öğrenim günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kişiliğin gelişmesini sağlayacak etkin bir eğitimin yardımcısı olmalıdır. Bu nedenle de okul programları, hazır mevkiiler elde etmeye göre değil, girişkenliği ve pratik ihtiyaçlara cevap olabilecek durumları yaratmaya yönelik olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında Prens Sabahattin'in düşüncelerinde pragmatist anlayıştan da etkilendiği görülmektedir.

Ancak, ülkemizde gerçek anlamda Pragmatizmin tanınmasında ilkelerinin uygulamaya geçirilmesinde etkili olan ilk isim, Mehmet Emin Erişirgil'dir. James pragmatizmine Türkiye'de bağlanarak savunan, hatta ilkokul programlarının pragmatik temelde yeniden düzenlenmesi girişimlerini gerçekleştiren kendisidir. Edebiyat fakültesi mecmuasında çıkan "Nietzsche ve Marifet Nazariyesi" adlı makalesinde, bilgi kuramı olarak Nietzsche'yi pragmatizmin ilk kuvvetli savunucusu olarak ele alan Mehmet Emin, Pragmatizmin James'ten sonra kuvvetli bir felsefi hareket haline geldiğini düşünmektedir (Kafadar, 1995:176).

Ülkemizde Pragmatist anlayışı benimseyen diğer bir isim de İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. İlerlemeci eğitimin faydacı ve hayata dönük eğitim anlayışını Durkheim'ın toplumcu görüşüyle birleştirerek "İçtimai Mektep" adında kendisine özgü bir sentez ortaya koymuştur. Pedagoji ile ilgili çok önemli çalışmaları vardır. İlk kitabı olan Talim ve Terbiyede İnkılâp adlı çalışmasını 1912'de yayınlamıştır. Avrupa'da yaptığı araştırmaların sonuçlarını "yeni bir eğitim" düşüncesi ve pratiği yaratmak adına yayınlamıştır. Osmanlı Devleti döneminde yayınladığı yirmiye yakın kitabında batıcılığın altını çizerek inançlara bağlı kalmak ve öz kültürün kaybedilmemesi üzerine çalışmalar sunmuştur. Farklı derslerin nasıl yapılması gerektiği konusunda yazdığı bu kitaplar çağının ilkleri arasına girmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra ısrarla aydınlanmacı ve ilerlemeciliğin altını çizirken kendi kültür ve değerlerimize sahip çıkılması gerektiğine dair kitaplarda yayınlamıştır.

Ülkemizde pragmatik yaklaşımla ilgilenen bir diğer isim ise eğitim sistemimizde önemli katkıları olan Hilmi Ziya Ülken'dir. Ülken'e göre 20. yüzyıldaki eğitim sistemlerinin bir kısmı ilerici, bir kısmı muhafazacı, bir kısmı gelenekçidir (Ülken, 2001: 52). Bu eğitim anlayışlarının hiçbirine tam olarak evet denemeyeceğini söyleyen Ülken, medeniyet ve kültür tarihinin bütün devrimlerine rağmen sürekli bir gelişme içinde meydana geldiğini bu yüzden de geleneklerin reddedilemeyeceğini ama çağdaş bilimin ulaştığı merhale göz önüne alınca da ilerici olmamanın mümkün olamayacağını ifade eder.

Pragmatizmin eğitime yansıyan boyutlarını daha da ayrıntılı incelemekte yarar vardır. Pragmatist eğitim ilkelerini Sönmez, şu şekilde ifade etmektedir: Pragmatizme

göre gerçek, değişmedir. İnsan, yaşantı yoluyla yararlıyı seçen, biyo, kültürel ve toplumsal bir varlıktır. Eğitim, yaşantılar yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Her türlü bilgi, insanın doğal ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde edilir. Bu yüzden, programda yaşamda bulunan tüm uğraş alanları yer almalıdır; çünkü eğitim yaşam içindir. Bu dersler, her insan için basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine göre düzenlenmelidir. Her insan için, her düzeyde dersler olmalıdır. Konular yaşamdan seçilmeli, kuram ve uygulama birlikte yapılmalıdır. Planlamada öncelik kurama, fakat derslerde ise kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir (2002: 87).

Pragmatist eğitim programlarında hedefler esnek olup, süreç içerisinde değişmeye açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu tür programlarda, geleneksel yöntemlere ek olarak, bireyin kendi başarısını ölçtüğü, bireysel değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır (Erden, 2004).

Dewey, “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde müfredat hazırlarken şu üç aşamaya uyulması gerektiğini ileri sürer (Guttek, 2001: 119) :

a. Yapma-eyleme: İlk aşama olan yapma-eyleme (uygulama), öğrencileri onların direk tecrübelerine dayanan projeler veya davranışlara yöneltir.

b. Tarih ve Coğrafya: Bu iki alana Dewey, çocuğun zamansal ve mekânsal tecrübesinin boyutlarını ev ve okul çevresinden esas toplum hayatına ve dünyaya taşıyarak genişleten iki büyük eğitimsel olgu (bilgi alanı) olarak önem vermiştir.

c. Sistematik Bilimler: Bu aşamada test edilmiş bilgileri içeren fen bilimleri yer alır.

Pragmatist eğitimde kullanılan programlar; öğrenci merkezli olup etkinliğe dayalı, sosyal süreç ve yaşantılara dayalı, çekirdek, fonksiyonel ve teknolojik yaklaşımlar olarak ele alınabilir (Sönmez, 2002: 93).

Pragmatist eğitim sürecinde yöntem, uygulamada içeriğin etkinliğini arttıracak düzenleme anlamındadır. Yöntem içerik gerecinden ayrı bir şey değildir. Yöntem en basit anlamda içerik gereçlerini etken biçimde işleme tabi tutmak içindir. Normal durumlarda öğrenme içerik ile meşgul olmanın bir ürünü ve ödülüdür. İçerik, belirli bir maksadı olan bir durumun geliştirilmesi sürecinde gözlemlenecek gerçekleri, hatırlamaları, okumaları, hakkında konuşmaları ve önerilen fikirleri içerir. Öğrenme ortamında öğretmenin görevi, öğrenci etkinliklerini yönlerecek ve cevaplarını teşvik edecek çevreyi düzenlemektir. Bu öğrenme sürecinde iki temel çevre içerik ve sosyal ortamdır (Alkan, 1983: 20).

Konu alanı, disiplinler ve düşünceleri vurgulayan idealist ve realistlere karşılık, pragmatistler bilgiyi sürekli değişim içinde olan bir süreç olarak kabul ederler. Pragmatizmde bilgi aposterioridir ve bilimsel yöntemle sınama yanılmayla elde edilir. Öğrenme ise problem çözme esnasında gerçekleşir. Bilme eylemi pragmatizme göre, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleştiğinden, öğrenenin aktif katılımını gerektirir. Bu etkileşimin temelinde ise değişim kavramı yer almaktadır. Hem öğrenen hem de çevre sürekli etkileşim içerisindedir (Erden, 2004: 45).

Eğitim durumlarında, pragmatistlere göre şu ilkelere uymalıdır: Konular, dersler, öğretmen değil; tersine öğrenci merkeze alınmalıdır; çünkü eğitilecek olan odur. Eğitimin bir ereği de, çocukta gizli olan yetenekleri geliştirmektir. Bu da ancak yine yeteneklere başvurmakla sağlanabilir. Bu nedenle, çocuğun yetişmesinde dış etmenlerden çok, yaratılışına ve özel kişiliğine önem verilmelidir. Bu ise, çocuğun kendi kendini yetiştirme için, kendindeki gizil güçlerden yararlanması demektir. Bunun için, eğitim ortamında öğrenci merkeze alınmalı, diğer tüm değişkenler, ona göre düzenlenmelidir (Dewey, 2007: 95).

Sınama durumları ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaşacağı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir. İş ve meslek eğitiminde ise, iş ve üründen çok, sürece ağırlık verilmelidir. Ayrıca sınavlar öğrencilerin gizil güçlerini ortaya çıkaracak özellikte olmalıdır (Sönmez, 2002: 93).

2.1.5. Eğitim Akımları

2.1.5.1. Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik)

Daimicilik en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir. Daimiciler Platon ve Aristo geleneği ile Hıristiyan düşünür St. Aquinasın skolâstik görüşlerinden hareket ederler. Daimicilik akımının temelinde klasik realizm ve idealizm vardır. Bunlara göre insanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. Gerçeği ve doğruyu sürekliliği olan bir olay olarak ele alır. Klasik realist felsefeye dayalı ve birçok idealist tarafından desteklenen bu ekol eğitimin temel ilkelerinin değişmez ve daimi olduğunu kabul eder.

Bu konuda Ergün de, daimici akımda, eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu belirtmiştir. Değişmeler içinde insan doğası aynı kalmalı; temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü teşkil etmelidir. Eğitim insan doğasını bir bütün hâlinde tutacak akıl ve mantığa dayalı düşünceyi, dünyanın fiziksel ve ruhsal değişmezliklerini öğretmelidir. Başka bir ifade ile eğitimin görevi insanları sonsuz ve gerçek bir hayat olan öte dünyaya hazırlamaktır (Ergün, 1999: 81–82).

Daimicilik akımında eğitim, yaşamı kopya etmek değil, ona hazırlıktır. Bireylere dünyanın fiziksel ve ruhsal sürekliliğinden haberdar olacakları temel konular (disiplinler) öğretilmelidir. Bu süreklilikler en iyi biçimde daimicilerin “büyük kitaplar” dedikleri eski yunan klasikleriyle öğrenilir. Bu görüşe göre, insanlar özde her yerde aynı olduklarından, eğitim de herkes için aynı olmalıdır. Çünkü insanın insan olarak her çağda ve toplumda işlevi aynı olduğu gibi eğitimin de insanı insan olarak eğitme amacı aynıdır. Kültür farklılıkları önemli değildir. (Guttek, 2001: 305–320).

Daimicilik yaklaşımında okulun gerçek yaşam durumları sağlayabileceği görüşü yerine okulun yaşamın aksine entelektüel yetiştirmenin esas olduğu yapay bir ortam yaratması amaçlanır. Sınıf ortamında yaşamın gerçeklerinin değil, ideal olanın sunulması ve öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulur. Okulun yaşama hazırlamadaki işlevi, öğrencinin kültürel kalıtı tanıyarak onun değerlerini benimsemesi ve onun başarılarına bu yolla katkıda bulunmasıdır.

Daimicilik akımına göre öğrenci; tarihi, toplumsal, teolojik, felsefi, sanatsal örnek ürünleri taklit ederek öğrenir. Öğretmen, bu bağlamda, kültürün aktarıcısı olarak örnek davranışlar sergilemelidir. Tarih, edebiyat ve sanatta aklın üstün ürünleri sayılan eserler öğrencilere okutulmalı ve onların bunları okuyup, ezberlemeleri sağlanmalıdır (Sönmez, 2002: 67–68).

Daimici eğitim anlayışında insan doğasını açıklamak hedeflenir ve eğitim programı bu doğaya ilişkin evrensel karakteristiklere dayanarak tasarlanmalıdır. Daimiciler arasında laik ve dindar olmak üzere iki kesim bulunmaktadır. Dindar ve laik daimici yaklaşımların birbirleri ile ortak noktaları olduğu gibi farklı düştüğü durumlar da bulunmaktadır. Dindar daimiciler evrensel doğruların ve değerlerin varlığına inanırlar, laik daimicilerin tersine evrenin ve insanların Tanrı tarafından yaratılmış olduğunu savunurlar. Onlara göre gerçek bir eğitim Hıristiyan mirasına dayalı insan doğasından hareket etmelidir. Hem laik hem de dinsel görüşler içeren daimiciliğin eğitim görüşlerine etki eden en temel ilkeleri şöyle özetlenebilir: Değişmeden ziyade süreklilik en önemli gerçektir. Evren düzenli ve sistemli bir yapıya sahiptir. İnsan doğasının özellikleri yer veya zamana bağlı olmaksızın her nesilde yeniden ortaya çıkar. Taşındığı temel karakterlerle insan doğası evrenseldir. İnsan doğası gibi eğitimin de temel hedefleri zamana bağlı olmayıp, evrensel niteliktedir. İnsanı tanımlayan en karakteristik niteliği rasyonelliği olup, eğitimin görevi de bu niteliği geliştirmektir. İnsan ırkını var eden aklın kanıtları ise bazı klasik yapıtlardır (Guttek, 2001: 305-320).

2.1.5.2. Esasicilik (Özcülük-Temelcilik)

Geçmişte yararlı olan bilimlerin sanatların ve temel yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılmasını savunan bir kuram olarak esasicilik, 1938 yılında Amerika’da kurulan Ulusal Eğitim Birliği’ne bağlı bir grup eğitimci tarafından ortaya atılmıştır. Bu eğitimciler (W.C.Bogley, T. Birggs, F.Breed), Amerikan eğitiminde sorunlar olduğunu, zihinsel yeteneklere önem verilmediğini ve matematik, fen bilimleri ile yabancı dil öğretiminin ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Zihinsel başarı standartlarının düşmesi, sorumsuz bir nesil yetişmesi, suç oranlarının artması, öğrencilerdeki başıboşluk vb. sorunların nedenlerini mevcut ilerici eğitimin uygulamalarına bağlamışlardır. Esasicilikte temel eğitime ve entelektüel disiplinlerden oluşan müfredata geri dönmek isteği vardır. Genel olarak esasicilikte temel eğitim öğrencilerde en kolay konulardan en zoruna kadar öğrenme yeteneği oluşturur. Okulun en önemli işlevi, belirli genel düşünsel disiplinleri ve yaygın yetenekleri öğrencilere aktarmaktır; okul bu yetenek ve konuları aktararak kültürel mirasın sürekliliğini sağlar; Okul, kültürün aktarımını sağlayan bir rol üstlenir. Disipline edilmiş zihinler yetiştirme, disiplin ve otoriteye saygı önemlidir; otoriteye saygı bir değer olarak öğretilir. Okuma yazma, matematik ve çağdaş toplumsal davranışlar vb. temel yeteneklerin, insanı en iyi donanımlı varlık yapacağına inanılır ve bu araçsal yetenekler, ilkokul müfredatında yer alır. Ortaokul düzeyinde ise temel bir müfredat; tarih, matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve edebiyat gibi derslerden oluşur. Yüksek okul müfredatı hem sosyal bilimler hem de fen bilimlerinden oluşur. Doğal ve sosyal çevreyle ilişkili olan bu konularda bilgilenen öğrenciler, uygar topluma katılmak için en iyi şekilde hazırlanmış olur. İçerik ağırlıklı ve konu merkezli bir müfredat önemlidir. Sosyal düzenleme amaçlı bazı konular okul dışında da öğrenilebileceği için bu konuların okulda öğrenilmesi, okulun temel işlevi olan temel konuların ihmal edilmesine neden olur. Öğretmen hem konusunda hem de öğretimde uzman, yeterli bir kişi olarak kültürün koruyucusudur. Eğitim mesleğe ve vatandaşlığa bir hazırlıktır. (Gutek, 2001: 289–303).

Ergüne’ göre esasicilikte eğitimin özü bellidir ve bunlar öğretmen vasıtasıyla öğrencilere aktarılacaktır. Bu akımda okullar, uygarlığın bize ulaştırdığı denenmiş ve kontrol edilmiş bilgi, beceri ve gelenekleri öğretilmelidir. Esasiciler, yeni kuşakların, geçmişin temel bilgi ve değerlerinin üzerine mükemmel bir uygarlık yaratabileceklerini

savunurlar. Esasicilikte, tarih boyunca elde edilmiş bilgi ve tecrübeler, çocuğun kendi yasayışı yoluyla bulacaklarından çok daha önemli görülür; bu nedenle dünyayı tanımak ve gelecek hayata hazırlanmak için okula giden çocuğun, kendi hâline bırakılmaması gerektiği savunulur. Bu akıma göre okul, kültürün özünü koruyan ve devamlılığını sağlayan bir göreve sahiptir. Toplumun önceden beri benimsediği değerler, okullarda eğitim vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarılarak sürdürülecektir (1999: 82).

Görüldüğü gibi esasicilere göre, öğrenme çocuğun yakın ilgisi yerine uzak ilgisi üzerinedir. Bunu yaparken esasçılar öğrenmenin doğal yapısının farkındadır. Ancak, ilerlemeciler gibi fazla özgürlükçü olmayıp, disiplinli ve düzenli çalışmayı tercih etmektedir. Bu bakımdan esasicilikte geleneksel eğitime biraz daha yaklaşılr. Okul, geleneğe dayalı disiplin yöntemlerini devam ettirmelidir.

Esasicilikte, eğitim sürecinin kalbi, konu içerikli çerçeve programın uygulanmasıdır. Bu bakımdan realistlere uymaktadır. Realistlere göre, insanın sosyal çevresi onun yaşamını dikte etmektedir. Bunlara göre, çocuğun okula gitmesinin amacı bu dünyayı olduğu gibi tanımadır. Onu sadece kendi bilgileri açısından yorumlamak değildir. Çocuğun kazandığı tecrübelerden çok, bu konudaki büyüklerin tecrübe geleneği önemlidir. Aslında esasçılık görüşü bir bakıma eğitimle gelenekten kopma tehlikesine karşı yeniden temelli ve esaslı kalabilecek bir takım değişmezlikleri getirmektedir. Eğitimde girişim, öğrenciden çok öğretmen tarafından ortaya atılmaktadır. Öğretmen yetişkin ile çocuk arasında aracılık rolü oynamaktadır.

Esasicilik her şeyden önce ilerlemeciliğin bir eleştirisi olup, birçok yönden de daimicilikten farklılaşır. İlerlemeciler, eğitim, teknik ve yöntemlerine yapmış oldukları olumlu katkıları benimsemeye daimicilikten daha yatkındır. Bu ekole yapılan temel eleştiri, değişen bir kültürde fazla durağan oluşudur. Entelektüel üstünlüğü geliştirmede başarısızdır.

Öğrenciyi okul yaşantısında kendisi için düşünmeye yönlendireceği yerde, öğrenciyi seçmediği ve düzenlemediği içeriği özümlemeye zorlar. Öğretmene ve ders

içeriklerine gösterilen bu bağımlılık, başarıyı ve demokrasi için gereken bağımsızlık eğilimini ve eleştirel düşünmeyi engeller.

2.1.5.3. İlerlemecilik

Pragmatik felsefeye dayanan ve onun eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemecilik akımı öğrenciyi merkeze alır, evrenin ana gerçeğinin değişme olduğu ana tezinden hareket eder. İlericilere göre eğitimin özü topluma, dış dünyaya, doğruluk, iyilik, güzellik kurallarına uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesindedir. Böylece geçmişteki yaşantılar, gelecekteki davranışların daha doğru, daha iyi, daha güzele yönlendirilmesine yardım eder. Bu akımda eğitimciler, dünyada meydana gelen değişmelere göre, yeni bilgilerin ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmalıdırlar. Geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretimine karşı olan bu görüşün en dikkat çeken temsilcisi John Dewey'dir (Arslan, 2001: 260; Fidan ve Erden, 1998: 100; Ergün, 1999: 80).

İlericilik Eğitim Birliği resmî olarak 1919 yılında kurulmuştur ancak, bu doktrinin kökleri 18. yüzyıl Aydınlanma Dönemine uzanır. Amerikan eğitiminde ortaya çıkan bu kuram çocuğun; ezberci, baskıcı, mekanik ve ders kitabı otoritesine dayalı geleneksel eğitim yöntemlerinden kurtarılıp özgürleştirilmesi üzerinde durur. Geleneksel müfredattaki geleneksel konu-bilgi ağırlıklı disiplinlerin tersine ilericiler, müfredat belirlerken değişik alternatifler geliştirmeye önem vermişlerdir (Gutek, 2001: 322–336).

Yukarıda da belirtildiği gibi bir eğitim akımı olarak ilerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır, fakat bu uygulama, pragmatik filozoflar tarafından değil eğitimciler tarafından yapılmıştır Pragmatistlerin “gerçeğin esası değişmez” görüşünü esas alan ilerlemecilik, “eğitim devamlı olarak gelişme içindedir” anlayışını benimsemektedir (Toprakçı, 2005: 73).

İlerlemecilik, çağdaş bir eğitim kuramıdır. Bunun en büyük özelliği geleneksel eğitime karşı çıkmasıdır. Geleneksel eğitim, aşırı disipline önem veren, şekilci, pasif ve

sadece itaatkâr olan insan tipi yetiştiren bir eğitim sistemidir. İşte ilerlemecilik Francis J. Parker'in "okullarda reform yapılmalıdır" tezi ile daha sonra J. Dewey'in "yarının okulları" adlı ilk kitabıyla geleneksel eğitime karşı çıkmıştır. Bu akım bireysel ağırlıklı (Çocuk-Merkezli) bir akım olup, geleneksel akımlardan farklıdır.

İlerlemecilik öğrenmenin pasif bir özümseme olmadığını, fakat tecrübenin bilimsel yöntemler kullanarak geliştirilebilecek bir süreç olduğunu düşünür. Bu açıdan okul, birey ve grup sorunlarına, hipotezlerin denenerek ve formüle edilerek cevaplar bulunulmasına çalışan bir kurum olarak karşımıza çıkar (Albrey, 1962: 44-45).

İlerlemeciliğe göre eğitim- öğretim ortamında ise yapay değil; doğal disiplin sağlanmalıdır. Böyle bir ortamda sessizlik, suskunluk biçiminde bir disiplin olmamalıdır. Diğer kişilerle birlikte çalışan bir ortam vardır. Kişi; işin, araştırmanın, gözlemin deneyin gereklerine göre hareket etmelidir. Böyle davranınca zaten, disiplin sağlanmış olur. Ayrıca eğitim ortamında cezaya başvurulmamalıdır. Tersine öğrenciyi yüreklendirme temele alınmalıdır. Eğitim ortamı, demokratik olmalıdır. Böyle bir eğitim ortamında, öğretmen; anlatan, açıklayan değil, tersine yol gösteren yardım eden, rehberlik yapan bir görev üstlenmelidir. Bunun için öğretmen, her öğrencinin gizil güçlerini geliştirmek için seçenekli zengin öğrenme ve öğretme yaşantılarını sınıfa getirmelidir. Yani eğitimi esnek bir plan dâhilinde yapmalıdır. Sınama durumları ezbere dayanmamalıdır. Öğrenciye yaşamda karşılaşacağı sorunlar ve doğal problemler sorulmalı, onlardan bilimsel yöntemi kullanarak bunları çözmeleri istenmelidir. İş ve meslek eğitiminde ise, iş ve üründen çok, sürece ağırlık verilmelidir. Ayrıca sınavlar öğrencilerin gizil güçlerini ortaya çıkaracak özellikte olmalıdır (Sönmez, 2002: 91- 93).

İlerlemecilere göre eğitim, toplumsal değişimin doğrultusunu saptayamamakla birlikte, değişme açısından zihinsel yeteneği geliştirebilecek özelliktedir. Birey, değişmeye tepki duyabilecek yetenekte yetiştirilir. Böylece çocuklar, toplumsal değişimin gerekli kıldığı entelektüel güce sahip olmuş olur. Eğitimin başlıca amacı, bireyin toplumsal değişmelere uymasını sağlayacak bireyler yetiştirmektir (Tezcan, 1997:176).

Daha önce değinildiği gibi ilerlemeci felsefenin temelinde, güçlü bir demokrasi inancı da bulunmaktadır. Dewey'e göre demokrasi ve eğitim kavramlarını bir arada düşünmek gerekmektedir. Çünkü okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli becerilerin ve araçların öğrenilip uygulandığı minyatür toplumlardır. Bu görüşlerden hareketle ilerlemeciler, sınıf içerisinde otoriter tavırlara itibar etmezler. Öğretmenler konu alanının aktarıcısı değil, öğrencilere rehberlik eden ve onlar için öğrenmeyi kolaylaştıran kişilerdir. Sınıf içerisinde rekabet değil, işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanmak, çocukların bireysel gelişimine yarışmaktan daha çok yardımcı olduğu için önemsenmektedir (Toprakçı, 2005: 76).

İlerlemecilik ile ilgili olarak yukarıda verilen bilgileri özetlemek için ilerlemeciliği progressivism olarak ifade eden Turgut'un görüşlerine yer vermek gerekir;

“Progressivizmi özetleyecek olursak çocuğu yaşama hazırlama değil, yaşamın kendisi olmalıdır. Çocuk yaşına ve tecrübelerine göre şimdi ve gelecekte ki olaylara göre yetiştirilmelidir. Öğrenme, öğrencinin çıkarları ve ilgi alanları ile ilgili olmalıdır. Çocuk bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çocuk başkaları istediği için değil kendisi istediği ve gerekli gördüğü için önemlidir. Çocuk itiraz eden ve eleştiren bir kafayla yetiştirilmelidir. Kendisine verilen olduğu gibi; okuduklarını, işittiklerini eleştirmeden kabul eden sadece öğrenen tip geleneksel eğitim sisteminin istediği öğrenci tipidir.

Progressivistlerin çocuk merkezli yönetimine göre çocuk ya da genç kendi ilgilerine göre olan şeyleri öğrenme ve problem çözüme yeteneğindedirler. Öğretmenin görevi burada sadece rehberlik etmektir. Bu da eğitimin temel sorunu olan öğrencinin istekleri ile öğretmenin istekleri arasındaki boşluğu nispeten kapatmaktadır. Geleneksel eğitimde öğrencinin istekleri hiç göz önüne alınmazdı. Progressivistlere göre büyüme, yaşama ve çevreye uyum becerisinin artması diye tanımlanabilir.

Progressivistlere göre bilgi tecrübeleri kontrol eden, düzenleyen bir araçtır. Eğer bilgi bizde anlam kazanmazsa biz onunla özdeşleşmiş sayılmayız. J.Dewey'in belirttiği gibi insanoğlu bir şey bulmak istediği zaman gayret etmek ve şartları göz önünde bulundurmamak zorundadır. Biz bu bulguların çoğunu tecrübelerden çıkartmaktayız. Bu ise laboratuvar yöntemi ile ders işlemek olup, bu dersten tüm sistem etkilenmektedir.

...

Progressivistler yarışmaya inanmakla beraber yardımlaşmanın insanın biyolojik doğal yapısıyla sosyal gerçeklere uygun olduğunu iddia etmiştir. Kişiden kişiye de değişiklik gösteren eğitilmemiş bireysel yapı genel yetenekleri desteklemekte yarar sağlayabilir. Progressivistler için bütün bunlar demokratik bir ortamda olabilir. Demokrasi ve yardımlaşma birbirini tamamlayan unsurlardır. Çünkü ideal demokrasiler tecrübelerin paylaşılmasıdır. Demokrasi sadece bir hükümet modeli olmayıp birlikte yaşama olgusudur. Demokrasi, büyüme ve eğitim birbiri ile ilişkisi olan değerlerdir. Demokrasiyi öğretmek ve yaşatmak için önce okul kendisi demokrat olmalıdır. Okul; okul-öğrenci, devlet-öğrenci, personel-öğrenci ilişkilerini düzenleyen tecrübeleri planlayan içinde fikirlerin özgürce tartışıldığı bir yerdir. Öğrenciler herhangi bir öğretimin ya da ideolojinin esiri olarak yetiştirilmemelidir. Onlar özgürce ve demokratça yetiştirilmelidir. Bu görüşlerin çoğu J.Dewey'e aittir. Progressivistler bunlara katılmakta hatta savunmaktadır(1992: 91-93).

2.1.5.4. Toplumsal Yeniden Yapılanmacılık

Toplumsal Yeniden Yapılanmacılar, Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren pragmatizmini takip ederek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alır; muhafazakâr, daimici, esasici kuramlara şiddetle karşı çıkar. Ayrıca bu anlayış, eğitimcilerin toplumsal reform sağlayacak politika ve programları üretmeleri, öğretmenlerin de gençleri toplumsal reform ve sosyal mühendislik programlarıyla yönlendirilmeleri gerektiğini savunur. Yeniden yapılanmacılara göre tüm felsefeler, ideolojiler ve eğitim kuramları belirli bir zaman ve yerde ortaya çıkmış olan kültürel şartlardan kaynaklanırlar. Dinamik bir süreç olan kültür gelişip, değişir. İnsanlar kültürü kendi gelişim ve zenginleşmelerini daha verimli hale getirsün diye biçimlendirebilirler. Böylece eğitim kuramları belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel koşulların sonucudurlar ve eğitim kuramları soyut ya da spekülatif bir felsefeden çok toplumsal ve siyasal politikalar üretmelidirler. İnsanlar geçmişin veya endüstri öncesinin değerlerini, modern çağa taşımışlar ve yeni karşılaştıkları bu krizleri çözmek için bazı olguları tanımlamaya ve kültürel mirası sorgulamaya ihtiyaç duymuşlardır. Bu sorgulama sonucunda değişim isteyerek, bir planlama yapıp bunu uyguladıklarında yeni bir toplumsal düzen yaratacaklardır. Okulun görevi de kültürel mirası sorgulayıcı bir şekilde ele almak ve toplumu yeniden yapılandırırken kullanılabilir unsurların önemine dikkat çekmektir (Gutek, 2001:338-339).

Yeniden kurmacılıkta eğitim anlayışı şöyle özetlenebilir; İlerlemeciliğin devamı olan ve faydacılık felsefesine dayanan bu akıma göre eğitim, bir değişim aracı olduğu kadar; bir denge aracıdır da. Çünkü yaşam sürekli değişmektedir. Bu bağlamda eğitimin hedefleri dünya uygarlığını kurma, barışı ve insanların mutluluğunu sağlama, uygulama yoluyla değişmeyi gerçekleştirme, sevgi, işbirliği gibi duyguları kazandırma, bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünceyi kullanma, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme, kişinin gizil yeteneklerini ve zihnini geliştirme ve yaşamı sürekli yeniden kurmadır. Amaçlar önemli olduğu için dersler, konular ve içerik, amaçlara göre düzenlenmelidir. Eğitim yalnız yaşam değil, aynı zamanda gelecektir ve en önemli işlevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Toplumu değiştirmede ise temel sorumluluk okuldadır. Öğrenciler toplumu yeniden kuracaklarına inandırılmalıdır. Bunu sağlayacak

temel güç öğretmendedir. Öğretmen, bilimsel yöntemi kullanmayı, özellikle de eleştirisel düşünmeyi öğrenciler kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Sınıf ortamı demokratik olmalı ve derslerde uygulamaya ağırlık verilmelidir. Ceza kesinlikle eğitim ortamında kullanılmamalıdır. Değerlendirmede, öğrencilerin eleştirisel düşünmeyi ve bilimsel yöntemi kullanıp kullanmadığı ölçülmelidir. Sorular gelecekle, toplumsal ve doğal olgularla ilgili olmalıdır (Sönmez, 2002: 93–96).

2.1.5.5. Politeknik Eğitim

Politeknik eğitim, diyalektik materyalizme dayanır ve onun eğitime uygulamasıdır. İnal, politeknik eğitimle ilgili olarak şunları ifade etmiştir;

Politeknik eğitim, tarihi ilkçağın maddeci filozoflarına değin uzanan, maddeciliği diyalektik olarak kavrayan bir eğitim/bilgi akımıdır. Evrenin temel arkesini, yani yapı taş(la)rını "madde" (atom, hava, su, güneş, ateş vd.) olarak kavrayan ilkçağ filozofları (Demokritos vd.), insanın evreni duyumla, akılla vb. kavradığını söyleyerek idealizme karşı bir duruş sergilemişlerdir. Feodalizm sonrası filozoflar da (Hobbes vd.) madde ve devinim arasında ilişkiler kurarak doğal nedenleri, yani doğanın kendisini asıl neden saymışlar; bilimsel yöntemlerle bu nedenler ve ardındaki olayların açıklanabileceğini; bilgi-nesne arasındaki ilişkilerin duyu organlarının dolayısıyla (mediation) bilinebileceğini ileri sürmüşlerdir. Ardından modern filozoflar (Feurbach vb.) insanın maddi doğanın bir parçası olması nedeniyle doğanın bilgisinin insanın refahı için elde edilebileceğini söylemişlerdir. Nihayet, eğitim ve bilgiye yönelik diyalektik materyalist yaklaşım bazı sosyalist filozoflar (Marx vd.) tarafından daha ileri götürülmüş ve ayrıntılı biçimde formüle edilmiştir (2006:1)

Politeknik eğitim çok yönlü eğitimi ifade eder; zihinsel, bedensel ve estetik açıdan eğitimi kapsar. Politeknik eğitim anlayışıyla eğitimin merkezinde öğretmen ya da öğrenci değil, 'çalışan insan' bulunmaktadır.

Politeknik eğitim; üretim ve tekniğin bilimsel temellerini, özellikle de üretimin teknik, teknolojik, ekonomik ve bilimsel temellerini öğrenciye uygulama ile öğretme fırsatı verir. Ders; üretime yönelik iş ile birleştirilmiş olur, eğitim ve üretim iç içe geçer. Öğrenci aldığı eğitim sonucunda toplumun ve üretimin bir parçası haline gelir.

Sönmez, Politeknik eğitim anlayışını hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları bölümlerinde incelemiş ve şunları ifade etmiştir. Eğitimin hedefleri arasında sınıfları ve her türlü sömürüyü ortadan kaldırma; insanlar arasında kardeşliği, barışı, adaleti, eşitliği, mutluluğu vb. sağlama vardır. Ayrıca; diyalektik akıl yürütmeyi işe

koşma; doğaya egemen olup onu değiştirme ve üretimde bulunma; tüm olgu, olay ve nesnelere birbirleriyle ilişkisinin olduğunu kavrama; toplumsal yararı, kişisel yarardan üstün tutma, bilginin yüzde yüz doğru olmadığını temele alma; kişiye komünist görüşü aşılama; uygulama ve kuramı birlikte kullanma diğer hedefler arasındadır. Eğitimin amacı, insanı çok yönlü yetiştirmek, bu yolla doğaya egemen olup onu değiştirme ve üretimde bulunmak olduğundan, okullarda doğa ve toplum bilimine; iş ve teknik, beden eğitimi ve estetik derslerine yer verilmelidir. Temele teknik ve politik konuları içeren dersler alınmalıdır.

Derslerin içeriği, kişiyi bilinçli bir komünist yapacak, onu savunup, gerçekleştirebilecek, diyalektik akıl yürütmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Endüstri çağında olması nedeniyle, bu endüstriyi kullanıp geliştirecek, toplumun yararına işe koşacak insanlar yetiştirmek üzere eğitimden yararlanılmalıdır. Bu sebeple uygulama ve kuramın, endüstriyle iç içe olması gerekir. Dersler ve içerik, öğrencinin ilgisini çekmeli; üretici yaratıcılığını geliştirmeli; kolektif üretimi, çalışmayı, yaşamayı sağlamalı; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmelidir.

Eğitim durumları düzenlenirken ise şu ilkelere dikkat edilmelidir. Uygulama ve kuram birlikte kullanılmalıdır. Bunun için üretimin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, çiftlik vb.) bir okuldur. Öğrenci, eğitim ortamında yeteneklerini geliştirmekle birlikte, ekonomik değeri olan bir iş üretmeli; deney, gözlem, araştırma, inceleme, gezi gibi etkinliklerin yanında yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışı hâkim olmalıdır. Eğitim ortamında birey değil, grup daha önemlidir.

Öğrencilerin tümü üretim işine girmelidir. Böylece sınıfsız bir toplumun oluşabilmesi sağlanır. Eğitim ortamında karakter eğitime önem verilmelidir. Bu bağlamda yurttaşlık eğitiminden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin tartışarak üretim ortamında karar vermeleri ve görevlerini yönlendirme beklemeden yapmaları sağlanmalıdır ve öz eleştiriye her zaman yer verilmelidir. Üretici işin planlanmasından, uygulanmasına, değerlendirilip geliştirilmesine kadar her aşamasında yapılanların tümü grupça tartışılmalı, herkesin görüşüne yer verilmelidir. Eğitim ortamında öğrencilerin, diyalektik akıl yürütmeyi kullanması sağlanmalıdır. Bunun için tez, antitez ve sentez

sürecinin kullanıldığı olgular sınıfa getirilmelidir. Bu süreçte öğrencilerin, değişik üretim araçlarını kullanması ve çok yönlü yetişmeleri de gerçekleştirilmelidir. Toplum ve doğadaki tüm olgu, olay ve nesnelerin birbirleriyle ilişkili olduğunu gösteren durumlar, eğitim ortamına getirilmelidir.

Sınıf ortamında, kapitalizm, faşizm ve feodalizmin tutarsızlığını gösteren örnekler üzerinde durulmalı, bunlar eleştirilmelidir. Bilimsel sosyalizmin üstünlüğü, tutarlılığı, neden gerekli olduğu öğrencilere açıklanmalıdır. Ayrıca, bireyleri beden ve estetik açıdan da yetiştirmek için onların bu tür etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Eğitim ortamında, disiplin sağlamada gerektiği zaman ceza kullanılmalıdır; ancak bu, insanı tekrar topluma kazandırmak amacına yönelik olmalıdır.

Politeknik eğitimin değerlendirme durumlarında öğrencilerin, diyalektik akıl yürütmeyi kullanıp kullanmadığını, üretime katkısını, kuram ve uygulamadaki başarısını, komünist görüşü benimseme ve savunma derecesini, kolektif çalışma gücünü, topluma katkılarını vb. ölçen sorular sorulmalıdır. Özetle birey, üretici işteki yapıp ettiklerine, tutumuna, emeğine vb. göre değerlendirilmelidir (Sönmez, 2002: 106-108).

2.1.5.6. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk akımına bağlı olan varoluşçuluk eğitim anlayışının önde gelen isimleri, Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Bubber, Gabriel Marcel ile Jean-Paul Sartre'dır.

Varoluşçulukta eğitim insanın yaşantılar yoluyla, çirkini gizlemeyip güzeli abartmadan fakat dürüstçe, başarısızlığı, mücadeleyi, karmaşıklığı, acı veren şokları karşılayan, böylelikle bireyin bunları yaşamın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan ve bireyi ruhsal olarak başarıyı olduğu kadar felaketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir (Kneller, 1964: 84).

Varoluşçu eğitimde amaç, özgürlüklerin artmasıdır. Her öğrenci kendi değerler sistemini kendisi belirleyebilmelidir. Bu süreçte öğrenci özgür bırakılmalı; yetişkinler çocuklara kesinlikle müdahale etmemeli ve yol göstermemelidir. Varoluşçulukta öğretmen öğrencilere yardım eden ve kişiliğin gelişmesine yardımcı olan konumundadır (Demirel, 2003: 22).

Sönmez ise varoluşçuluk anlayışını hedef, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları boyutunda incelemiştir;

Eğitimin hedefleri, insanın, kendi kendisini yaratmasını sağlama; kişiyi sınır durumuna getirme; özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma; toplumsal değerlerden kurtulma ve anı yaşama; kişiyi temele alma, özne ve nesne ayırımına gitmeme; doğruya ulaşmada sezgiyi, Sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma; toplumsal çevreye uymamadır.

Varoluşçulara göre sosyal bilimlere ağırlık verilmeli; tarih, edebiyat, felsefe, sanat vb. dersler temele alınmalıdır. Bilgi sonradan elde edilir, sezgiseldir, objektiftir ve kesin değildir. Bu nedenden dolayı, bilginin geçerliği, kişice kabul edilen değere göre saptanır; çünkü bilgi sorununda özne, nesne ayırımı yoktur. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmadır. Dersler ve onların içeriği; ona, seçme, eylemde bulunma olanağı sağlayacak, sonuçlarına katlanacak, başkasını suçlamayacak biçimde düzenlenmeli ve sunulmalıdır.

Eğitim durumlarını düzenlerken şu ilkelere uyulmalıdır: İnsan okulun, bilginin ve aklın üstündedir. Çocuk, bir bütün olarak ele alınmalıdır. İnsanın kişiliği, eğitimin etki alanının dışındadır. Oysa karakterinin biçimlendirilmesi, eğitimin görevidir. Öğretmen, alçak gönüllü, öğrenciye güven veren, kendisinin de farkında olan biri gibi davranmalıdır. Grupla eğitim, her bir kişinin gelişimini, özgürce seçimini saklayacak biçimde düzenlenmelidir. Başka bir deyişle, temele grubun standartlarını yükseltmek değil, kişinin varoluşu alınmalıdır. Kişi, yaşamını kendisi belirleyemiyorsa özgür olarak kabul edilemez. Öğretmen, kendi değerlerini kesinlikle öğrenciye zorla benimsetmemelidir. Öğrencinin kendi sezgi gücünü, doğrusunu tanımak ve bu yetisini

geliştirmek için eğitim ortamında Sokratik tartışma, bazen de bilimsel yöntem, kullanılmalıdır. Eğitim durumunda, aşırı uzmanlaşmaya gidilmemelidir. Meslek eğitimine, küçük yaşta başlanmalıdır.

Varoluşçu eğitimin değerlendirme durumlarında öğrencinin, kendi varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini yoklayan, sezgiye dayalı, özgürce seçim yapıp yapmadığını, sorumluluk duyup duymadığını, yaratıcılığı ortaya koyup koymadığını belirleyen vb. sorular sorulmalıdır. Ezbere dayalı, toplumsal değer ve yargıları içeren, soyut bilgiyi kapsayan sorulara yer verilmemelidir (Sönmez, 2002: 114-117).

Görüldüğü gibi bu felsefenin eğitime getirmek istediği insanın özgürlüğüdür. Bu akıma göre eğitim kişinin kendini gerçek özellikleriyle tanımasına fırsat vermelidir. Okul programlar, çocukların kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin görevi öğrencinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Öğretimde kişiye değişik seçenekler vererek, doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatı verilmelidir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Konuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalardan biri Topses tarafından yapılan, *Örgüt ve Yönetim Süreçleri Açısından Osmanlı-Türk ve Cumhuriyet Dönemleri Eğitim Sistemlerinin Felsefi Temelleri* adlı uzmanlık tezi araştırmasıdır. Bu tezde şu görüşlere yer verilmiştir:

Osmanlı Türk Eğitim Sisteminde, Cumhuriyet Dönemi ve sonrasında önemli yapısal değişiklikler olmuştur. Osmanlı döneminde merkezi bir yapıya dönüştürülmek istenen eğitim sistemi, kendi iç ve yapısal bütünlüğünü hiçbir zaman koruyamamıştır. Skolastik, pozitivist, eklektik, elitist vb. eğitim felsefelerinin belki her birini kendinde barındırırken idealist eğitim anlayışının tipik özelliklerini hep taşımıştır. Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin de buna benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir. Cumhuriyet ideolojisinin laik, cumhuriyetçi, halkçı, devletçi ilkelerinden çıkış alan sistemlerin – özellikle varlık ve bilgi yönünden kuramsal çözümlenmeleri yapıldığında– tutarsızlık ve geçersizliklerini gözler önüne sermek olanaklıdır (1982: 8). Topses'in araştırması

eğitim sistemimizin geçmişten itibaren dayandığı felsefi temeller hakkında fikir vermesi bakımından önem arz etmektedir.

Diğer bir araştırma ise Güven tarafından yapılan, *Türkiye’de 1950–1980 Yılları Arasında rgn Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler* adlı doktora tezi çalışmasıdır. Güven bu çalışmada; bütün eğitim kurumlarını ekonomik, idari ve eğitimsel olarak bir çatı altında toplanmasının ancak Cumhuriyet Döneminde gerçekleştiğini; bu dönemde ğretim kurumları ile yeni oluşturulan devrim ve kurumların ideolojisinin değişik yollarla yerleştirilmeye çalışıldığını; eğitim kurumlarının tam bir cumhuriyetçi yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir (1988: 76). Güven’in çalışması 1950–1980 yılları arasında örgün eğitimde yapısal değişmelerin ideolojik nedenlerine dair açıklamalar sunması açısından öneme sahiptir.

Yılmaz, *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezi araştırmasında eğitim sistemimizin sorunlarının kökleri, bu zamana dek süregelen şra toplantıları ya da reform kararları dışında farklı bir yerde aranması gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca, genelde eğitim politikalarının oturtulduğu, aslında millî eğitim kavramının işlemine oluşturması gereken temel bir Türk eğitim kuramı ya da felsefesinin henüz kuramlaştırılmamış olmasının, eğitim sisteminin mevcut sorunlu yapısında bir payı olduğunu da vurgulamıştır. (1997: 157). Araştırma, eğitim sistemimizdeki sorunların temelinde yatan faktörler hakkında görüş sunması bakımından önemlidir.

Diğer bir araştırma, *Cumhuriyet Dönemi(1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri* adlı uzmanlık tezidir. Gülbahar tarafından yapılan bu araştırmada, Cumhuriyet Dönemi, 1920–1950 yılları arası süreçte –makro sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim felsefesini temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle– bu kültürel çatışmalara sistemli çözümler araması yönünden kendi içinde önemli tutarlılık örnekleri sunmasının yanı sıra, günümüze kadar gelen eğitim sorunlarının çelişkilerini de içinde barındırması bakımından Türk eğitim tarihinde özgün ve bir o kadar da tartışmalı bir dönem olduğu belirtilmiştir. 1920–1950 yılları arası süreçte Türk Eğitim Sisteminin temeline aldığı

felsefi anlayışlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular günümüze kadar gelen bazı eğitim sorunlarının kaynağına işaret etmesi bakımından önemlidir(2006:XI).

Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar adlı uzmanlık tezinde ise felsefi sistemlerin eğitim sistemi üzerindeki etkileri irdelenmiştir. İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve materyalizmin eğitim sistemimiz (tanım, içerik, amaç, hedef, eğitim ve sınav durumları, öğrenci ve öğretmenin özellikleri, okulun sorumluluğu) üzerinde yarattıkları etkiler vurgulanmıştır. Türk Eğitim Sistemini betimlemek, eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi sistemleri belirlemek ve eğitim sistemi ile bu felsefi sistemler arasındaki ilişkileri açıklamak bakımından alana fayda sağlamış olan araştırma, Çağlayan tarafından yapılmıştır(2007:7).

İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalında hazırlanan *Hazırlanışı ve Uygulanması Açısından Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İlköğretim Programları (1913-1968)* adlı uzmanlık tezi araştırma konusu ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken bir diğer çalışmadır. Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları hakkında birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte bu araştırmalar daha çok bu programların içerikleri hakkında yapılmıştır. Kanpolat, bu programların hazırlanış süreçlerindeki gelişmeleri ele alarak eğitim tarihimizin önemli bir konusu olan müfredat programlarına başka bir açıdan yaklaşmaya çalışmıştır. Bu programların hangi kurum ve kişiler tarafından hazırlandığını, bu programın şekillenmesini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen ana faktörleri inceleyerek programların hazırlandıkları dönemin siyasi ve sosyal özellikleriyle programların niteliği arasındaki ilişkiyi ortaya koyması eğitim tarihimiz açısından önem arz etmektedir(2005:9).

Bulut tarafından hazırlanan *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezi de, yeni programların uygulamadaki etkililiğinin bilimsel araştırmalarla belirlenmesi, program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi amaçlanan bu araştırmada var olan durum olduğu gibi betimlendiğinden tarama modeline dayalıdır. Literatürde tarama modeline yüklenen anlam ile betimsel araştırma türü için yapılan açıklamalar benzerlik göstermektedir.

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1994, 77).

Betimsel araştırma da olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklama çabasıdır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak bu koşullar arasındaki etkileşimi hedef almaktadır (Kaptan, 1998: 59).

Araştırmada ayrıca, tarama modeline dayalı olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri

toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Nitel araştırmalarda amaç araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Nitel araştırmalar, bağlama ve sürece, yaşanan deneyime ve yerel olana duyarlıdır (Punch, 2005:183-228).

Bu çalışmada, veri toplama araçlarından kaynak taraması ve görüşme tekniği kullanılarak konu ile ilgili durumun betimsel yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Jones'un (Akt: Punch, 2005, 166) belirttiği gibi; diğer kişilerin gerçekliği nasıl kurduklarını anlamak için, onlara sormak, kendi terimlerini kullanmalarına izin verecek şekilde kendi anlamlarının özü olan zengin içeriği en iyi şekilde ifade edebilecek bir derinlikte sormak yerinde olacaktır. Buradan hareketle, konuyla ilgili kaynak taramasına ek olarak son ilköğretim programının faydacı ekole uygunluğuna dair programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması da konunun betimlenmesi ve açıklanması açısından gerekli görülmüştür.

Bu doğrultuda Kars ili resmi ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinden merkez, Sarıkamış ve Selim ilçelerinde farklı okullarda görev yapan 60 öğretmen ile görüşülmüştür.

3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yukarıda belirtildiği gibi, araştırmada verileri toplamak için, nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması (doküman analizi) ve görüşme tekniği kullanılmıştır

Çalışmada öncelikle literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. 2005 ilköğretim programı ile

ilgili olarak konuya dair öğretmen görüşlerinin alınması için ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerine dair verileri toplamak için yapılandırılmış görüşme tekniğine göre oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Buna göre yerine ve sırasına göre saptanmış sorular sorulmuş, cevaplar da şekle uygun olarak kaydedilmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliliği açısından, uzman kişilerin (Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı uzmanı, Eğitim Felsefesi uzmanı) görüşü alındıktan sonra, soruların anlaşılır olup olmadığını test edebilmek amacıyla ilköğretim okullarında çalışan farklı branştan dört öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan 20 maddelik görüşme formunun (Bkz.Ek 2) uygulanabilmesi için Kars Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmış ve araştırmaya katılan öğretmenler ile görüşülmüştür

Literatür taraması ve görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanlar ve köy okulları için ayrıca düzenlenen programlar (1927 ve 1939 programları) dışında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 olmak üzere belli başlı beş program uygulamaya konmuştur. Bugün ilköğretimde uygulanan program da özellikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle 1970'li yıllardan beri sürekli değiştirilmiş ve geliştirilmiş olup halen geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Söz konusu programlar aşağıda sırasıyla ele alınarak program öğelerinin belli başlı özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Her programın incelenmesinden sonra faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu irdelenmiştir.

4.1.1. Cumhuriyetin Kuruluş Dönemi İlköğretim Programları (1924-1926)

Osmanlı döneminden Cumhuriyet dönemine geçildiğinde ilk mekteplerin uyguladığı program 1914 tarihli “Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı” ve 1915 tarihli “Mekatib-i İptidaiyeyi Umumiye Talimatnamesi” idi. Bu talimatnamede üç devreli ve altı sınıflı ilkokullar için müfredat hazırlanmıştır. Literatürde yaygın olarak Fransız eğitim sisteminden etkilenerek hazırlandığı ifade edilen bu program, Cumhuriyetin ilanından sonra, ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ün de önderliğinde değiştirilmiş günün koşullarına uygun yeni bir program hazırlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde ilkokullar için ilk program değişikliği 1924 yılında gerçekleştirilmiştir. Arkasından 1926 yılında yine bir program değişikliği olmuştur. Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan 1924 programı yenisi hazırlanıncaya

kadar daha çok geçiş programı olma özelliği nedeniyle araştırmanın bu bölümünde 1924 ve 1926 ilköğretim programları birlikte incelenecektir.

4.1.1.1. 1924- 1926 İlkokul Programlarının Hazırlık Aşaması

Millî Mücadelenin başarıyla sonuçlanmasından sonra Türk toplumunu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmayı isteyen Atatürk, bu amacını gerçekleştirmek için ülkede köklü inkılâp hareketlerine girişti. Cumhuriyetin kuruluş dönemi olarak kabul edilen bu dönemde, hedef alınan ana düşünce millî, çağdaş ve laik bir toplum meydana getirmektir.

Türk toplumunun, yeni kurum ve kurallarla düzenlenen devlet sistemine uyum sağlayabilmesi, bu yönde eğitim almalarına bağlıydı. Bu nedendir ki Cumhuriyetin kurucuları eğitime çok önem vermişlerdir. M. Kemal Atatürk bir konuşmasında; “ Cumhuriyet eğitiminin en önemli görevlerinden birisinin memleket davalarının ideolojisini anlayacak, anlatacak, nesilden nesile yaşatacak fert ve kurumları yaratmak” olduğunu belirtmiştir (MEB,1946: 40) .

TBMM'nin ilk “İcra Vekilleri Heyeti” (Bakanlar Kurulu), eğitim konusundaki çalışmalarını 9 Mayıs 1920 tarihinde TBMM'de okunan hükümet programıyla ortaya koymuştur. Buna göre, eğitimde millî bilinç ve modern yöntemler üzerinde durulacağı ve ilk defa olarak programlarda ders kitaplarının kullanılacağı ifade edilmiştir. (Cicioğlu, 1985: 362). Bu hükümet programıyla ileride yapılacak değişikliklerin ilk işareti verilmiş olmaktadır.

Bu dönemde diğer önemli bir gelişme 1921 Maarif Kongresidir. Yurdun her tarafından gelen 250'den fazla kadın ve erkek öğretmeni bir araya getiren Maarif Kongresi kuruluş savaşının en karmaşık döneminde 15 Temmuz 1921'de Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Atatürk, kongreyi cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir açış konuşması yapmıştır. Bu konuşmada;

“Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihi özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum” demiştir (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II, 1989: 19–20).

Mustafa Kemal, kongrede öğretmenleri gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri olarak tanımlamıştır. Hâkimiyet-i Millîye gazetesi kongrenin açılışına uzun bir yer vererek ulu önderin tarihte eşine az rastlanır bir hatıra olacak olan davranışından övgüyle bahsetmiştir (Akyüz,1999: 291).

Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye toplantıları ilköğretim açısından oldukça önemli kararların alınıp uygulamaya konulduğu gelişmelerdir. İlköğretimin zorunlu hale getirilme çalışmaları birinci Heyet-i İlmiye (1923) toplantısı sonunda başlamıştır. 2-9 Ağustos 1923 tarihleri arasında Hâkimiyet-i Millîye gazetesi; bir anket düzenlemiş, I. Heyet-i İlmiye'nin 40 üyesine eğitime ilişkin 14 soru sormuş ve sadece 11 kişi bu soruları cevaplandırmıştır. Bunlardan biri İhsan Sungu'dur. Sungu'ya göre, eğitimin en büyük noksanı, memleketin gerçek ihtiyaçlarından doğmuş, geçirilen muazzam inkılâptan hamle ve ilham almış ilmî, esaslı, şümüllü bir eğitim programıdır (Ata, 2001:193–207).

1924 yılında eğitim işleri ve kültür sorunları, Ankara'da ikinci Heyet-i İlmiye toplantısı yapılarak tartışılmış ve ilköğretim programının geliştirilmesi ile ders kitaplarının yazılması gibi önemli kararlar alınmıştır.

Bu devrede Türk millî eğitim sisteminde on yıllık bir gelişmeyi hedef alan “Maarif Teşkilatı Hakkında Layiha” başlığı altında yayımlanan bir tasarı bulunmaktadır. Bu tasarı eğitimcilerden ve düşünürlerden istenen projelerden ibarettir (Ataüenal, Özalp, 1977: 4–7).

Genel olarak eğitimin her sorununa yer verilen tasarıda ilköğretim ile ilgili olarak şu belirgin noktalar dikkati çekmektedir;

Okul ile hayat arasındaki Çin seddinin kaldırılması, ders konularının çevreden alınması, okulların hayata bağlanması, memleketin hakiki bir hayat ve iş okuluna ihtiyacı bulunduğu, köy ve kasaba öğretmenlerinin her alanda halkın rehberi olması gerektiği, okulun sosyal hayatta aydınlatıcı bir merkez olmasıdır (Ataünal, Özalp, 1977: 4-7).

Eğitim ile ilgili tüm bu gelişmelerden başka, Cumhuriyet hükümetinin davetlisi olarak 1924 yılında ABD'den gelen ünlü eğitimci John Dewey'in sunduğu rapor da eğitim sistemimizin şekil almasında önemli bir yer edinmiştir. Dewey aslında iki rapor sunmuştur. Bunlardan ilki bütçeye acilen konulması gereken bazı harcamaları ve bunların neye dair olacağını gösterir bir muhtıra niteliğindedir ki Profesör bunu daha Türkiye'de iken sunmuştur. Diğer ise 30 sayfadan oluşan asıl rapordur ve iki aylık incelemelerinin sonuçlarını ve önerilerini içerir. Raporda bulunan ilköğretim ile ilgili temel noktalar şunlardır;

İlk önemli nokta Türkiye okullarının hedefini belirlemek olmalıdır. Hedefler açık olursa alınacak eğitim önlemleri etkili olur. Okulların amacı ise iki yönlüdür. Bir yandan millî bir yarar sağlayan bilginin toplanması ve yayılması görevini görece bir merkez ve araç; diğer yandan öğrenciyi ülkeye yararlı olacak şekilde bilgilerle donatmak, alacakları bilgiyi gereksizlikten kurtarmaktır. Tüm vatandaşlara, ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel kalkınmasına uygun bir eğitim verilmelidir. Okul programları, ülkenin çeşitli bölgelerinde yerel şartlara ve ihtiyaçlara uyum sağlayacak şekilde geliştirilmelidir. Bir cumhuriyette okullar, mutlakıyla yönetilen ülkelerin okullarından farklı yönetilip disipline edilmelidir. Öğretmenlerin vasıtasıyla öğrencilerin de yönetime katılması ve okulun düzeninin sağlanmasında sorumluluk sahibi olması gereklidir.

John Dewey'in raporunda önerdiği “yapmaya ve yaratmaya dayalı” ve “aktif” bir eğitim sistemidir. Maarif Vekâleti tarafından hazırlanmış 27.10.1925 tarihili bir

raporda Dewey'in önerilerinin dönemin eğitimcileri tarafından kabul görmüş olduğu görülmektedir. Raporda, yeni eğitim sisteminin "faal, ameli mektep" olarak tanıtıldığını görülmektedir. Raporun üçüncü maddesi ise;

"Maarifimizin bir istikamet almasına ehemmiyeti mahsus ithaf ettik. Nazari bir maarif sistemi yerine, ameli ve muhatabının ihtiyaçlarıyla tatabbuk eden yeni bir usul kabul ettik. Tesis etmek istediğimiz yeni Türk mektebi: Oturan, dinleyen ve öğrenen mektep değil, ayakta, uğrasan, çalışan, yapan, arayan ve bulan mekteptir" şeklinde ifade edilebilir. Raporun devamında da, belirlenen bu eğitim sistemini yerleştirmek maksadıyla, Avrupa'ya tetkik için heyetler gönderildiği ve gönderilmeye devam edileceği belirtilmektedir (BCA., B.Mu.G.M.K.,1925).

Cumhuriyetin ilk ilköğretim programlarının hazırlanma aşamasında etkili olan bir diğer önemli gelişme ise, 3 Mart 1924'te kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" dur. Osmanlı dönemindeki okullar arasında bulunan ikiliğe son vermeyi, ülkedeki bütün okulları Millî Eğitim Bakanlığına bağlamayı amaçlayan bu kanun, "Öğretimlerin birleştirilmesi" anlamına gelmektedir. Bu kanunla ön görülen düzenlemeler şunlardır;

Md.1. Ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumları birleştirilmiştir.

Md.2. Şer'iyeye ve Evkaf vekâleti ya da özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Md.3. Şer'iyeye ve Evkaf vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan para, maarif bütçesine geçirilecektir.

Md.4. Maarif Vekâleti yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi, imam ve hatip yetiştirmek için de ayrı mektepler açacaktır (Ataünal, Özalp, 1977: 4-7).

1926 yılında yapılan üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısı sonunda eğitim-öğretim işleri ile ilgili sürekli çalışacak olan "Talim ve Terbiye Dairesi"nin kurulması kabul edilmiştir. 1926 programının hazırlık sürecinde Talim ve Terbiye kurulunun çalışmaları oldukça etkili olmuştur. Kurulun 11 Mart 1926 Perşembe günü yaptığı ilk toplantısında ilkokulların programının değiştirilmesi konusunu görüşülmüştür. Mehmet Emin

(Erişirgil) başkanlığında, Ali Haydar (Taner), Avni (Basman) ve Zeki Mesut (Alsan)'ın üyeliğiyle toplanan Talim Terbiye Heyeti bu ilk toplantısında ilköğretim programıyla ilgili şu kararı almıştır:

“İlk mektepler programlarına dair muhtelif Avrupa hükümetlerinden celb edilerek tercüme ettirilen kısımlar tetkik edilmek üzere aza arasında taksim olunmuştur. Elde edilecek neticeye göre Türkiye ilk mektepler programlarını tebdil veya tadili icap edip etmeyeceği Pazartesi günü akdedilecek içtimada kararlaştırılacaktır” (Özalp, Ataüinal, 1977:732).

Daha sonra, Muallimler Birliği Mecmuası'nda “Millî Eğitim” başlıklı makalesinde Zeki Mesut, Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleriyle ilgili incelemeleri; “Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya'da kabul edilen terbiye sistemleri, bu memleketlerde “millî” addedilecek bir terbiye siyasetinin mahsulüdürler” sözleriyle değerlendirmiştir. Bununla birlikte yeni eğitim sisteminin, Avrupa ülkelerinden aynen alınmasının doğru olmayacağını, çünkü bu ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak yanlarının dışında kendilerine has birçoğ farklılıkları da olduğunu belirtmiştir. Ona göre, Türkiye'nin de “millî eğitim” anlayışını temel alarak Türk inkılâbının gösterdiği mefkûreye uygun bir eğitim anlayışı belirlemesi gerekmektedir. Makalede ayrıca, yeni eğitimin amacını belirlemenin bir sosyoloji meselesi olduğu, pedagoji ve psikoloji biliminin ise sadece uygulama alanında dikkate alınabileceğini, eğitimde amaçlar belirlenirken, toplumsal, siyasi ve iktisadi ihtiyaçlarımızdan yola çıkılması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak daha önce hazırlanan 1924 İlkokul Programının kısa bir sürede hazırlandığını ve üyelerin karışıklığı yüzünden mahzurlu olarak çıktığını belirten Talim ve Terbiye Heyeti; Cumhuriyet prensiplerine göre yeni öğretim metotlarıyla, Fransız, Rus, İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman ilköğretim programlarından da yararlanarak ilkokul programı hazırlama çalışmalarını başlatmıştır. Altı ay süren çalışmalar sonunda hazırlanan ilkokul programı seçilen birkaç ilkokulda denenmiş, alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmaya başlamıştır.

4.1.1.2. 1924 İlkokul Programı Öğeleri

Amaçlar:

Bu programda, genel olarak ilköğretimin ve özel olarak derslerin amacı belirtilmemiştir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden hemen sonra Maarif Vekili olan İsmail Safa Özler “Maarif Misak-ı”nı ilan etmiştir. Maarif Misak-ının 1924 İlkokul Programının genel amaçları olduğu söylenebilir. Buna göre genel amaç;

“Türk Milletini medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaca en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak irade ve kudrete yetiştirmektir.”

Maarif Misakı’nda eğitimin diğer amaçları ise şöyle belirtilmiştir:

- a. Millîyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik Cumhuriyet yurttaşları yetiştirmek.
- b. Yeni nesilleri ekonomik hayatta başarılı kılacak bilgilerle donatmak.
- c. Toplum hayatında, dünya ve ahret cezaları yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hakim kılmak (Tazebay, vd., 2000:35)

İçerik:

1924 yılında toplanan ikinci heyet-i İlmiye Toplantısında alınan karar gereği ilkokulların öğretim süresi 5 yıla indirilmiş ve devreler ortadan kaldırılmıştır. Bu değişiklikten başka bazı derslerin adlarının ve ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi dışında yeni ilk mektepler programının 1914 tarihli Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatından farkı yoktur.

Değiştirilen derslerin başında “Lisan-ı Osmanî” dersi gelmektedir. Adı “Türkçe” olarak değiştirilen bu dersten başka, “Musahabat-ı Ahlakiye” dersi yeni programda “Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye” adını almıştır. Ayrıca eski programdaki “Eşya Dersleri” ile “Talim-i Askerî” dersi yeni programa konulmamıştır. “Kur’an-ı Kerim” ve “Malumat-ı Diniye” dersleri de yeni programda “Kur’an-ı Kerim ve Din Dersleri” olarak birleştirilmiştir.

Program kız ve erkekler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Kızların programında erkeklerinkine ek olarak ev idaresi ve dikiş dersleri bulunmaktadır. İçerik olarak incelendiğinde 1924 ilk mekteplerin programındaki en önemli değişiklik ders konularında gerçekleştirilmiştir. Tarih dersinde konuların yeniden düzenlenmesi ve Cumhuriyetin anlam ve önemine ve yakın tarihte olup bitenlere ağırlık verilmesi bu yeni müfredat ile sağlanmıştır (Tazebay, vd., 2000:35).

Tablo 1 1924 İlkokul Programının (Erkek İlkmekteplerinin) Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

DERSLER		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Elifbe	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşaat ve temsil)	-	4	3	2	2
	İmlâ	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülüs-Rik’â)	-	2	1	1	1
Kur’an-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
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha		3	3	2	2	2
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vatanîye		1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2
El İşleri		2	2	2	2	-
Musiki		2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye		2	2	2	1	1
Yekûn		26	26	26	26	26

(Tazebay, vd., 2000:35).

Eğitim Durumu:

1913 tarihli “Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı” ve 1915 tarihli “Mekatib-i İptidaiyeyi Umumiye Talimatnamesi” Cumhuriyetten sonra da uzun süre yürürlükte

kaldığı için bu talimatnamede önerilen öğretim yöntem ve teknikleri 1924 programı için de geçerlidir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Süleyman Paşazade Sami Beyin de içinde bulunduğu bir komisyon tarafından hazırlandığı bilinen talimatnamenin öğretim yöntemi kısmında; “Ders okutmaktan amaç nedir?”, “Derslerin anlaşılması için koşullar”, “Derslerin türü”, “Öğretmenin anlatımı nasıl olmalıdır?”, “Çocukların dilini anlamak gerekir”, “Okul kitaplarının anlatım biçimi”, “Öğretmenin dili yaş ve zekaya göre değişmelidir”, “Öğretimde gelişme kolaydan güce gitmektir”, “Öğretimde parçadan bütüne gitmek gerekir”, “Düşüncelerin oluşması için çeşitli duygular ve zeminlerin varlığı gerekir”, “Bilgileri incelemeler ve deneylerle kazandırmak gerekir”, “Bilgileri doğal çevrelerinde vermek gerekir”, “Derslere hayat ve menfaat sokmak gerekir”, “Derslerin doğal ve asli çevreleri nerelerdir?”, “Dersler için çevre ve temsiller”, “Dersler için çevre ve resim”, “Dersler için çevre ve elişleri” konuları işlenmiştir (Binbaşoğlu, 2005: 399).

1923 yılında bu talimatnameye iki madde eklenerek kapsamı daha da genişletilmiştir. Öğretim yöntemiyle ilgili bu ek maddelerle belirginleşen noktalar ise şöyle sıralanabilir;

- Bütün dersler öğrencilerin eğitimine hizmet edecek şekilde işlenmelidir.
- Hangi dersin çocuğun hangi duygusal özelliği üzerinde etkili olduğu bilinmelidir. Malumat-ı Diniye dersinde öğrencilerin dini hisleri güçlendirilirken, Türkçe, Tarih, Coğrafya derslerinde millî ve vatani duyguları güçlendirilir. Hesap ve hendese derslerinde çocuğun muhakemesi geliştirilirken, resim ve eliş dersi bir iş yapma becerisinin sevincini yaşatır. Terbiye-i Bedeniye dersi öğrencinin cesaretini ve iradesini güçlendirir.
- Çocuğun gördüğü, duyduğu ve söylediği bir şeyi kavrayabilmesi, yeteneklerini geliştirebilmesi için, o konuda yeteri kadar temrin yaptırılmalıdır.

- İlkokul öğretmenleri, çocukların görüp işittikleri şeyleri olduğundan farklı algıladıklarını bilerek bu durumu oyunla somutlaştırmalıdır.
- Okuma ve anlama birbirinden farklı iki davranıştır. Öğretmenler çocukların okuduklarını anlamaları için, yetenekleri ve bilinçleri arasında bağ kurmalıdır.
- Bahçe işlerinde tabiata karşı öğrencilerin sevgisi uyandırılmalıdır.
- Duygusal eğitimde aşırıya kaçmaktan sakınmalı manzum eserlerin okunmasında bile bireyi duygusallaştırmaktan uzak durulmalıdır (Cicioğlu, 1985: 31).

Tüm bunlardan başka 1924 programında ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik olarak da açıklamalar bulunmaktadır. Öğretmen ses yöntemi ve kelime yöntemlerinden birini seçmekte serbest bırakılmıştır. Programda her iki yönetime göre izlenecek yolların ayrı bir yönetmelik ile açıklanacağı belirtilmiştir. Öğretilecek kelimelerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi, harflerin öğretilmesinde Arap harflerindeki alfabetik sıraya uyulmaması gerektiği de ayrıca ifade edilmiştir (İlk Mekteplerin Müfredat Programı,1924:6).

Bu programa göre alfabe (okuma) dersi ile yazma dersi birlikte yapılacaktır. Başka bir deyişle öğrenciler okuduklarını yazacaklar ve yazdıklarını da okuyacaklardır.

1924 yılında bu programın 1, 2, 3 ve 4 öğretmenli okullarda nasıl uygulanacağına dair bir yönetmelik de yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin ilk kısmında uygulama ile ilgili açıklamalar, diğer kısımlarda da ders dağılım çizelgeleri bulunmaktadır.

Değerlendirme:

1924 İlk Mektepler Müfredat programında öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi bu program bir sonraki hazırlanıncaya kadar dönemin acil ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan bir çeşit geçiş programı olma özelliğindedir.

4.1.1.3. 1926 İlkokul Programı Öğeleri

Amaçlar:

1926 İlkokul Programı giriş bölümünün ilk paragrafında tek bir genel amaca yer verilirken, ilkokulun amacı şu şekilde belirlenmiştir: "İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir"(İlk Mektep Müfredat Programı,1926).

Bu programda okulun temel amacından başka, her dersin hedefi ayrı ayrı belirlenmiştir. "Derslerin Hedefleri" başlığı altında verilen ifadeler, öğrenci davranışı olarak değil, bazıları öğretmenin amacını, bazıları eğitim durumlarını bir kısmı da okulun görevlerini belirtmektedir. Başka bir ifade ile hedefler son derece kapalı, yetersiz ve farklı yerlere serpiştirilmiş bir haldedir.

1926 öğretim programında farklı dersler için belirlenen hedeflere örnek olarak şunlara yer verilebilir:

a. İlk Okuma-Yazma (Alfabe) ve Öğretimi:

- Yedi- sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve çok kullandıkları sözcüklerin okutulmasını öğretmek;
- Aynı sözcüklerin ezberden yazılmasını (imlâsını) öğretmek;

- Çocukların yazdıklarını okunaklı şekle sokmak ve güzelleştirmek (İlkokulların Müfredat Programı,1930: 30-31).

b. Resim Dersi:

- Öğrenciyi, yapay ve doğal eşya ve manzaralardaki şekilleri ve renkleri iyi görmeye alıştırmak,

- Eşyanın boyutunda ve renklerindeki oran ve farkı görmeye alıştırmak, muhakemelerini pekiştirmek.

- Çini, halı, millî nakış ve oymalar gibi masnuatın niteliklerini göstererek, çocuklarda milliyet duygusunu pekiştirmek ve ulusal sanayiye süslemeye istek uyandırmak (İlkokulların Müfredat Programı, 1930:115).

c. Musiki Dersi:

- Çocukların yaş ve güçleri ile uygun olarak, şarkı söyleyebilecek işitme gücünü ve hançerelerini tekemmül ettirmek;

- Çocuklarda müzik zevkini uyandırarak, onlarda güzellik duygularını arttırmak(İlkokulların Müfredat Programı,1930:111).

ç. Jimnastik Dersi:

- Henüz gelişim ve büyüme döneminde bulunan çocukların bedenini fazla yormadan, muntazaman işleterek mütenasip çevik ve sağlam bir hale koymak.

- Dikkatli, becerikli, etkin, cesur, düzen sever, nitelikli bir kuşak yetiştirmek (İlkokulların Müfredat Programı,1930:115).

Bunun dışında, 1929 yılında “İlkmektep Talimatnamesi” ile amaçlar yeniden şekillendirilmiştir. Buna göre ilkokulun amaçları şöyle ifade edilmiştir:

- “İlk tahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhça en salim ihtiyaçlarına sahip olmalarını temin ederek bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazandırmaktır”.
- “ Genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtimai kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla yetişecek millî cemiyet ve Türk Cumhuriyeti’ne ruhen ve bedenen faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması esastır” .

İçerik:

1926 ilkokul programının en önemli özelliği toplu tedris uygulamasını getirmesidir. İçinde bulunan döneme göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulama olan bu yönteme göre beş yıllık öğretim süresinin ilk üç sınıfında dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmıştır. Önceki programda yer alan, Tabiat Tetkiki, Muhasabat, Tarih ve Coğrafya dersleri Hayat Bilgisi adı altında bütünleştirilmiştir.

Çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak ilkokul süreci iki devreye ayrılmış, ilk üç yıl birinci devre, son iki yıl ikinci devre olarak nitelendirilmiştir. İlk devre tek kitap, ikinci devre çok kitap uygulamasına gidilmiştir.

1924 programında dersler arasındaki kopukluk, yeni programla giderilmeye çalışılmıştır. İkinci devre derslerinin bağımsız bilim dalları olarak ayrı ayrı işlenmesi yoluna gidilmiş fakat dersler arasındaki ilişkiler gözden uzak tutulmamıştır.

Tüm bunlardan başka 1926 İlkokul Programında derslerin adlarında önemli bir sadeleştirme yapılmıştır. Dersler arasında, Türkçe, Din Dersi, Hayat Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Tabiat Dersleri, Yurt Bilgisi, Musiki, Jimnastik, Resim- Elişi gibi dersler bulunmaktadır. Bununla birlikte Eşya Dersleri adı altında yeni bir ders de konulmuştur. Derslerin konuları arasında özellikle cumhuriyet ile ilgili muhtevaya ağırlık verilmiştir.

Tablo 2 1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

DERSLER		1. Devre			2. Devre	
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3	3
	İmlâ	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	2	2	2	2
	Gramer	-	-	-	1	1
	El Yazısı	-	2	2	1	1
Din Dersi		-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap Hendese		4	4	5	5	5
Tarih		-	-	-	2	2
Coğrafya		-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri		-	-	-	2	2
Eşya Dersleri		-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi		-	-	-	2	1
Resim-Elişi		4	4	4	2	2
Musiki		2	2	1	1	1
Jimnastik		2	2	2	2	2
Yekûn		26	26	26	26	26
(Ev İdaresi)					(1)	(1)
(Dikiş)					(1)	(1)

(Tazebay, vd., 2000:38)

Programın 1930 basımında Din Dersi yer almamıştır. 12 saat olan Alfabe dersi de 10 saate indirilmiştir. Böylece bazı derslerin haftalık ders sayısı arttırılabilmektedir. Örneğin Hesap- Hendese dersinin sayısı 4 olarak değiştirilmiştir. Pazartesi öğleden sonraları da eğitsel gezintilere ve konferanslara ayrılmıştır.

1926 ilkokul Programında yer alan bazı dersler ve konularına dair örnekler ise şöyledir:

5. Sınıf Din Dersi konuları arasında:

- İslam Dininde akıl her şeyin üstündedir.
- Dünya işlerini, millet iradesi ile vaaz edilen yasalar belirler gibi ifadeler yer almaktadır.

Eşya Dersinde:

- Cisimlerin üç hali
- Tabiat kuvvetleri
- Işık, elektrik
- Basit makineler gibi konular bulunmaktadır.

Elişi Dersi konuları:

- Kil ve plastik işleri
- Kâğıt işleri
- Ağaç ve tahta işleri
- Alçı işleri gibi konulardan oluşmaktaydı.

Jimnastik Dersinde:

- Serbest hareketler
- Atlamalar
- Tırmanmalar
- Yüzmeler
- Serbest oyunlar
- Denge oyunları

- Atiklik ve çeviklik oyunları gibi konular yer almaktaydı.

Eğitim Durumu:

1926 tarihli ilkokul programı, ilke, yöntem, ders ve konular bakımından hem biçim hem de içerik yönünden bir devrim programıdır (Gülcan vd., 2003: 124).

“Toplu Tedris” anlayışı ile düzenlenen eğitim sürecinde ilk üç yıl birinci devre, son iki yıl ikinci devre olarak belirlenmiştir. Birinci devre dersleri Hayat Bilgisi dersi etrafında şekillenmiş ve mutlaka bu dersle ilişkilendirilmiştir. Tek kitap anlayışı benimsenen birinci devreden sonra yine çok kitaplı devre gelmektedir. İkinci devrede dersler birbirinden ayrılmış olsa da aralarında ilişki kurularak işlenmesi istenmiştir.

Bu programla getirilen en önemli öğretim ilke ve yöntemi, öğretimin gözleme ve öğrencinin kişisel çalışmasına dayandırılmasıdır. Tüm derslerin öğrencinin ilgisini çekerek çalışmaya teşvik etmesi esası ele alınmıştır. Özellikle resim- el işi derslerine çok önem verilmiştir. “öğrencinin dersleri mümkün olduğu kadar, bizzat işleyerek zihinsel etkinlikle bulunarak öğrenmesi” 1926 programının en belirgin özelliğidir(Binbaşıoğlu,2005:405).

Bu programla getirilen bir başka eğitim ve öğretim ilkesi de derslerin öğretiminde çevresel koşulların dikkate alınmasıdır. Özellikle, Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin doğal ve toplumsal çevre özellikleri dikkate alınarak işlenmesi istenmiştir. Böylece “yakından uzağa” ilkesi benimsenmiştir.

Değerlendirme:

Pek çok açıdan devrim niteliğindeki 1926 ilkokul programının en önemli eksikliği öğretimin değerlendirmesine ilişkin öğretmene sunulmuş herhangi bir açıklama olmamasıdır.

4.1.1.4. 1924 ve 1926 İlkokul Programlarının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

Cumhuriyetin kuruluş dönemi ilkokul programlarında yer alan felsefi temelleri anlayabilmek için öncelikle bu programların oluşumunu etkileyen faktörlerden bahsetmek gerekmektedir.

İlköğretim programlarımızın oluşumunu etkileyen faktörlerin başında kurtuluş savaşı yıllarındaki eğitim anlayışımız gelmektedir. Millî mücadele yıllarında eğitim anlayışımızın şekillenmesinde batının eğitime olan yaklaşımından etkilenilmiştir. Batı'da özellikle 19'ncü yüzyıldan itibaren eğitime önemli işlevler yüklenir. Bu dönemde Avrupa ülkelerinde zengin ve yoksul olarak bölünen halkın birleştirilmesi için eğitime yurttaş yetiştirme amacı yerleşir; bunun başka bir ifade şekli millî kimlik kavramının yerleştirilmeye çalışıldığıdır. Ayrıca, liberallerin siyasi programı da budur. Demokrasiler kurulup egemenlik millete mal edilince, insan artık yurttaş olur; eğitim de yurttaş yetiştirme görevini üstlenir. Tüm kurumlar, programlar, çalışmalar ve felsefe bu yönde işler. Millî ve laik olan ve aynı zamanda dil, kültür, ırk birliği ve Şahsiyetin dünyevi bir temelde yürütüldüğü bu tür devlette irade, parlamenter bir işleyişe dayanır, bu konudaki faaliyetler meclis tarafından tayin ve organize edilir; meclis, siyasetin merkezidir, çeşitli gruplara, farklı oluşumlara ve bakış açlarına kendini ifade etme olanağı verir. Devletin dayandığı felsefe ve onun şekillendirdiği siyasi-toplumsal yapı, sistem-fert-toplum-devlet ilişkilerini de belirleyen başlıca etkidir. Batı geleneği içinde ortaya çıkan modern devletin belirleyici özelliklerinden biri de anayasaya dayanan merkezi bir yapıya sahip olmasıdır; ulus devletlerde eğitim değeri de merkezileştirilip tekelleştirilir, yani tamamen kontrol altına alınır. Eğitim, bu anlayışta ulus devletin içselleştirilip, kutsallaştırılmasında başvurulan bir araçtır ve benzeşimi sağlayarak gücü meşrulaştırır ve insanı kitleye katar (Tozlu, 2003: 238-262).

Atatürk'e göre de, halkımız eğitim yoluyla millî bir kimlik kazanabilecek, yapılacak devrimler bu yolla desteklenecektir. "Millîleşme", yeni kurulacak olan Cumhuriyet'in varlık nedeniydi. Ona göre eğitim, toplumun "teba" olmaktan çıkıp, "millet" olabilmesi için önemli bir faktördü.

Millî mücadele yıllarında savaş nedeniyle eğitim sistemi nicelik ve nitelik yönünden zayıf durumda olsa da, o yılların eğitim faaliyetlerinde, yavaş yavaş ulus devlet felsefesine ait eğitim ilkelerinin kabul edildiği görülmektedir. İlk Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin programında planlanan eğitim faaliyetleri, Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitimin dayandığı felsefe hakkında fikir vermektedir. Bahsedilen eğitim faaliyetleri şöyle sıralanabilir;

- Türk eğitimi bir yandan millî, diğer yandan dini hâle getirilecektir.
- Eğitim Türk çocuklarını hayat kavgasında başarılı kılacak kuvvetleri, dayanakları kendi varlıklarında bulunduracak güç, girişim, kendine güven gibi nitelikler verecek, onlarda üretici bir düşünce ve bilinç oluşturacaktır.
- Öğretim, tüm okullarda çağın bilimsel ve sağlık kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenecek, buna uygun programlar geliştirecektir.
- Ders kitapları milletin doğasına, ülkenin coğrafi ve iklim koşullarına, tarihsel ve toplumsal geleneklerine uygun ve bilimsel nitelikte olacak, bu doğrultuda yazdırılacaktır.
- Halk kitlesinde yaşayan Türkçe sözcükler toplanarak dilimizin büyük bir sözlüğü meydana getirilecektir.
- Millî ruhu geliştirecek tarihsel, toplumsal ve edebî eserler uzmanlarına yazdırılacaktır.
- Eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak için gerekli önlemler alınacaktır.
- Özetle milletin hayatını ve varlığını korumak için en gerekli ve önemli etken olan millî eğitim işlerine özel bir çaba ile eğilinecektir. Günün şartları gereği öncelikle mevcut okulların iyi yönetilmesine çalışılacaktır (Başar, 2004: 65-66).

Akyüz ise, Kurtuluş Savaşı dönemi eğitiminin temel niteliğini üç maddede toplar:

- a. Kurtuluş mücadelesi, eğitimi derinden etkilemiş, eğitim de bu mücadeleye katkıda bulunmuştur.
- b. Savaşın en yoğun olduğu bir zamanda Ankara'da bir eğitim kongresi toplanmış, burada Mustafa Kemal Atatürk çok önemli bir konuşma yapmıştır. Bu olayın eğitim tarihimizde çok önemli bir değeri vardır. O, konuşmasında, yeni bir insan tipi yetiştirilmesi gereği üzerinde durur. Bu, “millî bir eğitim” almış, öncelikle “millî varlığını koruması” kendisine en temel değer olarak öğretilmiş insan tipidir.
- c. Halkın millî kurtuluş davası yolunda bilgilendirilmesi amacıyla halk eğitimi çalışmaları yapılmıştır (1999: 289).

Sonuç olarak millî mücadele yıllarında Türk eğitimi, idealist ve esasici bir anlayıştan ziyade pozitivist bir anlayışı kendine temel yapma yoluna girmiştir. Daha bilimsel bir yaklaşımla ülkenin içinde bulunduğu sosyal ekonomik koşullara göre yapılandırılmaya çalışılan eğitim düzenlemeleri, pragmatist bir yöntemle gerçekleştirilmeye çalışılır. Ayrıca Atatürk'ün dünya görüşü ve düşünüş biçimi de bu dönem eğitim anlayışına kaynaklık etmiştir.

1924 ve 1926 ilkokul programları hazırlanırken Atatürkçü düşünce, Cumhuriyet'in çağdaşlaşma anlayışı içinde özellikle eğitim politikalarının belirlenmesinde esin kaynağı olmuştur.

Kemalizm ya da Atatürkçü düşünceyi tanımlarsak, bugün modern Türk Devleti'nin kuruluşunda ve belli bir süre genel politikasının yürütülmesinde temel olan fikir ve ilkelerin bütününe *Kemalizm* denilmektedir. Aslında kökeni Genç Osmanlılar-Jön Türkler- II. Meşrutiyet- İttihat ve Terakki çizgisini takip eden pozitivism süreci Kemalizm adı altında Cumhuriyet'e aktarılmıştır. Atatürkçü düşünceye temel teşkil eden halkçılık, aynı zamanda İslami hâkimiyet teorisine karşı çıkan ve sonunda onun yerini alan bir hâkimiyet teorisidir. Bu bakımdan halkçılık, siyasi iktidarın kaynağının

bir bütün olarak, ulus anlamında halkta olduğunu öngörür ve bir burjuva devriminin cumhuriyetçi ilkesinin temelini teşkil eder. Halkçılık gerek sınıfsal anlamı, gerekse siyasi yönü ile Atatürk'ü pozitivistliğe yaklaştırır. Kemalizm'i pozitivistlik düşüncesi çerçevesine alan diğer iki kavram da bilim ve laikliktir. Atatürk'e göre çağdaş medeniyet bilime dayanmaktadır. Batı medeniyetinin bilime dayanması, bilimin ise evrensel oluşu, Atatürk'e göre Türk devrimini dar bir taklitçilikten kurtarmaktadır (Timur, 1994: 99–110).

Atatürk'ün düşünce sisteminde üç kavramın önemli yeri vardır. Bunlar, millîleşme, laikleşme ve modernleşmedir. Bu kavramlar, Türk milletinin, bağımsız yaşaması ve çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmesi için gerekli dayanak noktalarıdır. Onun kültür politikaları bu kavramlara dayanmaktadır (Kaynar, 1994: 25).

Atatürk, geri kalmışlıkla eğitim sistemi arasında paralellik kurarak, millî ve laik bir eğitimi hedeflemekte ve bunu modernleşmenin ön şartlarından biri olarak görmektedir. Cumhuriyetin kuruluş aşamasında eğitime yön veren Atatürkçü düşünce anlayışıdır.

Benzer şekilde Bursalıoğlu'ya göre de Atatürk döneminin eğitim felsefesini, Kemalist felsefe oluşturmuştur. Eğitimde yenileşmeye, sistemin yeniden düzenlenmesi ile başlanmış ve sistemin yenilenmesi sorununun çözümü, yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşleriyle de yön bulmuştur. Yeni bir eğitim sistemini, modernleşmenin ilk koşulu olarak gören Atatürk, eğitim sistemini laikleştirmekle işe başlamıştır. Eğitim sistemi, yeni kurulan Cumhuriyet'in temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet'in eğitim politikası da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayanmıştır (1981: 11–13).

Tüm bunların yanında Atatürk'ün eğitim anlayışında “iş ve ekonomik etkinlik” ilkesi de önemli bir yer oluşturur. 1923 İzmir İktisat Kongresinde yaptığı konuşmada, yeni devletin bütün programlarının ekonomik gelişme esas alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı konuşmada, gerek ilköğretimde gerek ortaöğretimde

programların ekonomik programlara dayandırılmak suretiyle ticaret dünyasına, tarım ve sanata yararlı nesiller yetiştirmesi gerektiğini vurgulamıştır(Gedikoğlu, 1978:17).

Topses, Cumhuriyetin Kuruluş Dönemi eğitiminin felsefi yapısını ve amaçlarını, ekonomik açıdan yorumlayarak şu şekilde özetlemiştir:

“Üretime yönelik eğitim anlayışı, Cumhuriyet ideolojisinin ulus olma, ulus birliği kurma ve giderek Cumhuriyet devleti kurma girişimleriyle birlikte yürüyordu. 19. yüzyıllarda Avrupa ve ABD’de bu oluşumların benzeri yaşanmıştı. Kapitalist ekonomi temeline oturtulan uluslaşma süreci eğitim alanında iş eğitimi, pozitivist eğitim, giderek de pragmatist eğitim çizgisinde belirginleşmişti. Almanya’da Kerschenstener, ABD’de J. Dewey bu tür akımların birinci sıradaki temsilcileri olmuşlardı. Türkiye’de de bu oluşum yaşatılmak isteniyordu. Kapitalist ekonominin eğitim felsefeleri, Cumhuriyet ideolojisi içinde uyarlanmaya çalışılıyordu.”(1982: 133–134).

Yabancı uzmanların ülkemizde yaptıkları incelemeler ve sonuçlara ilişkin raporlar, Cumhuriyetin kuruluş aşamasında eğitim sistemimizin özellikle ABD’den gelen yabancı uzmanların etkisi altında şekillenmesine neden olmuştur. Özellikle John Dewey ülkesinde önderliğini yaptığı pragmatik anlayışı ve eğitime yansımaları olan ilerlemeciliği memleketimizin sorunlarına çözüm bulmada kullanmıştır. Bu anlamda pozitivism kadar pragmatizm de eğitim felsefemizin oluşmasında etkili olmuş diğer bir felsefi düşünüş biçimidir.

Bu konuda Yılmaz şu açıklamaları yapmaktadır; Kemalist ideolojide, tıpkı pragmatizmin doğru bilgi anlayışında olduğu gibi, gerçeğin mutlak değerinin olamayacağı; her doğrunun, insanla birlikte var olan ve insanla birlikte değişebilen bir doğru olduğu, bu bağlamda metafiziğin de bizi iyiye, yararlıya yönelttiği yerde doğru olduğu; değişmez, mutlak doğrular değil de daha çok mevcut sorunların çözümlenmesine katkıları ölçüsünde herhangi bir görüşün benimsenmesi gerektiği gibi bir tutum söz konusudur. Atatürk de, bilginin eğitimde bir aksesuar ya da bir tahakküm aracı olarak kullanılmasını değil de, yaşamı kolaylaştıran ve kolaylıkla uygulanabilir bir araç olmasını istemiştir. Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarında pragmatist yaklaşıma dair pek çok örnek bulunmaktadır. Bu dönemde eğitimin millî karakterde olmasına önem verilir. Öncelikli olarak yapılması gerekenin, devrimlere belli bir felsefi

anlayış kazandırmak değil, geçmişten gelen sorunları olabildiğince hızlı bir biçimde çözümleyip, ülkeyi belirlenen hedefe yöneltmek olduğu benimsenir. Örneğin okuryazarlık oranını arttırmak, köylünün eğitim düzeyini yükselterek tarımsal üretimi geliştirmek vb. pratik sorunların ya da kaygıların Cumhuriyet'i pragmatik yada başka bir ifade ile problem çözücü politikaların yönelttiği ileri sürülebilir (1997: 166–169).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda görülmektedir ki, Kemalist ideoloji, Osmanlı döneminde başlayan ancak taklitçi zihniyetle gerçekleştirmek istenen modernleşme sürecini Cumhuriyetin kuruluş aşamasından itibaren halk tarafından içselleştirilmesine hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için ise en önemli unsur olarak eğitime büyük önem verilmiştir. Eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi aşamasında Kemalist ideolojiyi şekillendiren pozitivism ve pragmatizmden oldukça etkilenilmiştir. Kemalist ideolojiye göre ulusal eğitim politikamız çağdaşlaşma çabaları ile bütünleşmeliydi. İyi eğitim görmüş, bilinçli bir toplumun varlığını, yeni inkılâpların ve cumhuriyet yönetiminin yerleşmesi ve yaşamasının ön şartı olarak gören Atatürk; eğitim sisteminin ülkemizin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak yeni baştan kurulmasını ve bu eğitimin aynı zamanda toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmasını gerekli görmüştür. Kemalist düşünce yaklaşımına bağlı eğitim anlayışı gerçekten de Cumhuriyet'in ilk yıllarında tüm modernleşme hareketlerine hız kazandıracaktır.

Cumhuriyet döneminin başlangıcında eğitimin en önemli sıkıntısı, millî birliği sağlamak, eğitimi demokratikleştirmek, laikleştirmek ve devletleştirmektir. Bu nedenle cumhuriyetçilik, millîyetçilik, laiklik, devrimcilik, halkçılık ve devletçilik dönemin eğitim felsefesinin temel taşları olarak kabul edilmiştir. Bu anlamda yapılan çalışmalardan ilki I. Heyeti İlmiye toplantısıdır.

Öğrenim birliği tartışmalarının yaşandığı I. Heyeti İlmiye toplantısı 15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya dair tutanaklara ulaşılamamasıyla birlikte dönemin gazetelerinde çıkan haberler Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun şiddetli tartışmalara neden olduğunu göstermektedir. Kanun tasarısını sunanlar, bunun, Tanzimat'tan itibaren süregelen, iki tip eğitim, değişik duygu ve fikirde iki tip insan problemini çözeceğini, eğitim sisteminin artık, bir millet

yetiştireceğini belirtmişlerdir. Mecliste, yaşanan tartışmaların ardından bütün maddeleri oy çoğunluğuyla kabul edilmiştir. (Ergün, 1982: 49).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, sadece eğitim teşkilatını yönetsel olarak düzenleyen bir kanun değil, aynı zamanda, eğitimde ana amaca yani Cumhuriyet nesillerini yetiştirmek amacına ulaşmak için yapılan bir reformdur. Bu kanun, bütün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim politikalarının sağlam bir temele oturmasını sağlamıştır.

Görüldüğü gibi Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sisteminin felsefesi oluşturulurken Türk devriminin gerektirdiği batılılaşma anlayışından çok etkilenilmiştir. Batıda yüz yıllar süren entelektüel gelişme sürecini öğrenmek, kavramsal düzeyde analiz etmek böylece onun gerektirdiği zihinsel yapıyı kazanmak ve geliştirmek eğitim sistemimizin başlıca gerekleri olmuştur. Buradan hareket edersek, Cumhuriyet eğitiminin temel hedefinin ve en önemli işleyişinin ne olması gerektiği açıktır. Cumhuriyetin temel ilkelerinin öğretilmesi ve kavratılması, dolayısıyla Batılı kültür birikiminin aktarılması, Batılı moral ve estetik değer yargılarının kazandırılması ve batı düşüncesinin esası olan bilimsel mantığın kavratılması, Millî kültür mirasının aktarılması, hayatta ve iş yaşamında gerekli olabilecek teknik ve pratik bilgilerin verilmesidir.

Bu açıdan bakıldığında Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitime son derece idealist beklentilerle yaklaşıldığı görülmektedir. Ancak öğretim programlarının oluşturulmasında yabancı uzmanların da etkisiyle Pragmatist yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu çelişki kültür değişimini amaçlayan Cumhuriyet okullarının uygulamada pragmatik yaklaşımlardan çok idealist ve realist etkiler altında kalmasına neden olmuştur.

Çetin, yaşanan bu durumu genç Cumhuriyetin eğitim ideolojisiyle Dewey'in pragmatist eğitim anlayışının taban tabana zıt özellikler taşıdığı fikriyle açıklamaktadır. Ona göre, Cumhuriyet eğitimi, yeni bir toplum yaratmayı önermektedir. Yeni Cumhuriyetin Okulu ise pragmatist anlayışta olduğu gibi toplumu aynen yansıtamaz,

öncü olmak zorundadır. Müfredat, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulamaz çünkü o dönem için evrensel değerleri ve Batılı kültür birikimini aktarmak durumundadır. Özetle, Cumhuriyet Okulu, kültür değişimini amaçlayan devrimci bir sistemin okuludur, pragmatist okul ise duruk, yerleşmiş ve gelişmiş bir toplumun okuludur. Dolayısıyla Cumhuriyet eğitiminin felsefi temeli İdealist ve Realist ilkelere dayanmak durumundadır (Çetin, 1994: 665).

1924 ve 1926 programları bu açıdan incelendiğinde, 1924 ilkokul programında o dönemin ihtiyaçlarını karşılamada geçici bir uygulama olması nedeniyle temele alınan kesin bir felsefenin varlığından söz etmek doğru olmaz. Pragmatist ve pozitivist anlayıştan etkilenilse de dönemin koşulları yeni devlet anlayışının bireylere acilen özümsetilmesini gerektirdiğinden, realist ve idealist amaçlarla uygulandığını söylemek gerekmektedir.

1926 İlkokul Programı ise bir önceki programa göre daha kapsamlıdır. Bu programda John Dewey'in önerdiği "Toplu Öğretim" ve "İş Okulu" ilkeleri benimsediği görülmektedir. Bu programda bütün derslerin, öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi, onların ilgisine dayanması esas alınmıştır. Özellikle resim, el işi derslerine çok önem verilmiştir. Çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak ilk devre tek kitap, ikinci devre çok kitap uygulamasına geçilmiştir.

Yine bu programla getirilen bir başka eğitim ve öğretim ilkesi de derslerin öğretiminde çevresel koşulların dikkate alınmasıdır. Özellikle Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi derslerinin doğal ve toplumsal çevre özellikleri dikkate alınarak öğretilmesi istenmiştir. Bu suretle yakından uzağa ilkesi benimsenmiştir (Binbaşoğlu, 2005: 233).

Yukarıda sayılan özelliklerden yola çıkarak 1926 ilköğretim programının teoride faydacı anlayışa uygun özellikler taşıdığı düşünülebilir. Programda öğrencinin kişisel çalışması ve ilgilerinin göz önünde bulundurulması, ilerlemeci ekolün belirgin özelliklerindedir. Örneğin Dewey, öğretmen ve ders kitapları merkezli eğitim anlayışının yerine öğretme sürecinin içsel bir süreç olduğunu ve temelinde de çocuğun içgülerinin bulunduğunu ileri sürdüğü Okul ve Toplum kitabında, eğitimin amacını

çocuğun ilgilerinin ve yöneldiği amaçların belirlenmesi ve öğrencilerde inisiyatifin geliştirilmesi olarak ifade etmiştir (1949: 22-35).

Ayrıca Dewey'e göre, çocukların gerçek bir dünyada yaşamak için ve bu hayatta kaçınılmaz olarak karşılarına çıkacak problemleri çözecek şekilde eğitilmeleri önemlidir. Bu nedenle, müfredat oluşturulurken test edilmiş deneyimlerin ve çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Power,1982:138).

Dönemin Talim ve Terbiye Heyeti başkanlığını yapan Mehmet Emin Erişirgil 1926 İlkokul programının faydacı ekolün eğitime yansımaları olan ilerlemeci eğitim ilkelerine göre hazırlanmasında etkin rol almış isimlerdendir(Kafadar,1994:178). O, Cumhuriyetin ikinci ilkokul programı olan 1926 tarihli “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”nın “Mukaddeme” başlıklı girişinde ilerlemeci eğitim prensiplerinin programa uygulanmasını şöyle anlatır;

“ İlk mekteplerin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaş yetiştirmektir... yeni programın tertibine esas olan fikirler şunlardır:

Eski programlarda bütün sınıflarda dersler birbirinden tamamen müstakil ayrı ayrı bahislenmiş gibi gösterilmiş, aralarındaki rabıta ve münasebetlere o kadar dikkat edilmemiştir. Yeni programlarda malumat arasında münasebetlere pek ziyade ehemmiyet verilmiştir... bütün derslerin hayat ve cemiyet mihveri etrafında ve “toplu” olarak tedrisi esası kabul edilmiştir. Bunun için eski programlarda “Tabiat Tetkiki”, “Musahabat”, “Tarih” ve “Coğrafya” dersleri ayrı ayrı gösterilmiş olduğu halde yeni programda bunlar “Hayat Bilgisi” namı altında cem edilmiştir. Bu ders bütün tedrisatın adeta bel kemiği olacak ve diğer dersler daima buna istinad edecektir.

Çocukların dağınık malumattan ziyade kabil-i istifade bilgi kazanmasının temini için derslerin imkân derecesinde hayat ve muhit ile münasebettar bir tarzda tedrisi cihetine ehemmiyet verilmiştir.

Eski programlarda “iş esaslarına” ve talebenin şahsi mesaisi ve faaliyetine lüzumu kadar itina edilmemiştir. Yeni programlarda bu noktalara da hususi bir ehemmiyet

verilmiştir... Talebenin dersleri, imkân mertebesinde bizzat işleyerek, bizzat zihni faaliyette bulunarak öğrenmesi yeni programın en bariz seciyesidir.

Yeni programların bir mühim hususiyeti de ders mevzuatının mahalli şeraite göre tedrisine bir imkân bırakmasında görülür.

Tedrisatta daima mahalli şeraitten, tabi ve içtimai muhitin nazarı dikkate alınmasına ve tedriste nokta-i hareketin mümkün olduğu kadar çocuğun en yakın muhitinden seçilmesine yeni programda pek ziyade ehemmiyet verilmiştir(İlk Mekteplerin Müfredat Programı,1926:3-4).

Görüldüğü gibi, 1926 ilkokul programı teoride faydacı ekolün izlerini taşımaktadır. Programla ilgili uygulamalara gelince şu gelişmeler yaşanmıştır; 1925–1926 öğretim yılında seçilen birkaç ilkokulda denenmiş, oradan alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak 1927 yılında tüm ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda ilk defa getirilen toplu tedris uygulamasını öğretebilmek ve öğretmenleri yeni esaslara hazırlamak için bakanlık bazı kurslar açmış, yayınladığı dergilerde onlara toplu öğretim metodunu öğretmeye çalışmıştır. Fakat bakanlığın hazırladığı kurslar, bu amaçları yerine getirmekten uzak kalmıştır. Program değişikliklerinin güçlükleri devam ederken Latin alfabesinin kabul edilmesiyle zorluklar bir kat daha artmıştır. Böylece yapılan program değişikliği, eskiden ayrı ayrı okutulan derslerin şimdi bir ad altında ama gene tamamıyla eski öğretim metoduna göre okutulmasından başka sonuç vermemiştir (Cicioğlu, 1985: 97) .

Ayrıca, toplu öğretim veya okulun iş ilkesine göre yenilenmesi, her şeyden önce okulun bünyesinde bir değişme gerektirmekte idi. Yeni okul binalarına, geniş bahçelere, oyun yerleri ile laboratuarlara ve bunları tamamlayacak ders araç ve gereçlerine de ihtiyaç duyulmuştur. Tüm bu ihtiyaçları kısa sürede giderilmesi ise dönemin ekonomik şartlarında pek mümkün değildi.

Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin durumu incelendiğinde, 1924 yılı itibariyle ülkedeki toplam 10.238 öğretmenden sadece 2743'ü öğretmen okulu mezunu, diğer 5.764'ü ehliyetnameli öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Özellikle

köylerdeki öğretmen açığı, imamlarla ve medrese mezunu öğretmenler tarafından karşılanmaktaydı (Gedikoğlu, 1978: 32 -33).

Yukarıdaki bilgilerden Cumhuriyet'in başında eğitim alanında yapılan müfredat değişikliğini uygulayıcısı olan öğretmenlerin sayısal ve niteliksel olarak son derece yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mevcut öğretmenlerin, eğitim anlayışının değiştiği 1926 ilkokul programını uygulamada başarısız olmaları kaçınılmaz bir sonuçtur.

Bu öğretmenlerin önemli bir kısmının, eğitim öğretimde eski alışkanlıklarını devam ettirdikleri Muallimler Birliği Mecmuası 1930 yılı sayılarından birinde "İmam yine bildiğini okuyor" şeklinde yorumlanmaktadır (Muallimler Birliği Mecmuası, 1930: 34) .

1926 Programının öngördüğü "Toplu Öğretim" ilkesinin uygulamasındaki sıkıntıların, öğretmenlerin yeterince hazır olmadığına bağlayan H. Raşit Öymen program ve öğretmen konusunda şunları söylemektedir:

"Öğretmen yetiştirmede reform yapmamış olanlar, öğretimin hiçbir kademesinde, reformları yürütmeye muktedir olamazlar. Oysa Birinci Dünya Savaşından sonra Batıdaki ilköğretmen yetiştirme seviyesi, yüksek öğretim seviyesine çıkartılmıştır. Öğreteceği dersin, bilim derecesini yükseltmemiş olanlar, onun konularını, özellikle toplu öğretimdeki geniş ve etraflı bağlantıları yeterince kuramazlar. Bu nedenledir ki, yeni programlar, uygulamada, gereğince anlaşılmadığı için birbirinden kopya çeker gibi müfettişlerin önüne sürülen günlük, aylık, yıllık planlar, ... Bu nedenledir ki, programlardan sonra, bizdeki ilkokul öğretmenin yetiştirilmesi konusuna geçmemiz gerekir" (Pedagoji Dergisi, 1973: 25-29).

Tüm bunlardan başka, kesin bilgiler sunmasa da o dönemle ilgili yazılmış romanlardan da eğitim anlayışına dair fikirler elde edebilmekteyiz. Örneğin, öğretmen temasını romanlarında çok kullanmış olan Reşat Nuri Güntekin, *Yeşil Gece* isimli romanında eğitim meselesine değinmiştir. Bu eser, Cumhuriyetin ilk yıllarında köy

okullarının koşullarını anlatmaktadır. Uzun yıllar medresede okuyan ve medrese anlayışı içinde yetişen, bu sırada medreseyi çok iyi tanıyıp, iç yüzünü öğrenen ve memleketi yalnız “*Yeni Mektep*”in, yeni eğitim ve öğretimin kurtaracağına inanan öğretmen Ali Şahin’in kendi isteğiyle gittiği çok geri bir Anadolu kasabası olan Sarıova’da medreselilerle ve medrese zihniyeti taşıyanlarla giriştiği savaşı anlatmaktadır. Bize dönemin koşullarında köylerde yeni eğitim anlayışının çok zor uygulanabildiğini anlatması bakımından bahse değer bir eserdir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen karakterinin anlaşılması açısından yine aynı yazarın *Acımak* isimli romanındaki “Zehra Öğretmen” karakteri de önemli bir ayrıntıdır. Bize idealist ve çalışkan bir öğretmen olarak gösterilen karakter, aslında katı disiplin anlayışıyla eğitim ve öğretimde eski yöntemlerin kullanıldığına işaret etmektedir.

Sonuç olarak, 1926 İlköğretim programının teoride kabul ettikleri ile uygulama birbirini tamamlamamıştır. Uygulamada yine daimici ve esasici görüş kendini göstermiştir.

4.1.2. 1936 İlkokul Programı

4.1.2.1. Programın Hazırlanış Aşaması

1936 İlkokul programının hazırlanış sürecinde dönemin devlet politikalarının ve siyasal gelişmelerin etkisi oldukça belirgindir.

1925’de Şeyh Sait Ayaklanması, aynı yıl Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve 1930’da Serbest Cumhuriyet Fırkası’yla çok partili hayata geçme denemelerinin başarısızlıkla sonuçlanması, Kubilay’ın şehit edilmesi gibi olaylar iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi’nin irtica kaygısını arttırmıştır. Bu nedenle rejimi korumak için daha otoriter bir yönetim anlayışı benimsenmiştir.

1935 yılında parti ile devletin birleştirilmesini öngören kanun tasarısının kabulü ile CHP, rejim ve irtica tehlikesi gerekçeleriyle devleti bütün kurumlarıyla partinin kontrolü altına almayı ve bu yolla toplumsal sorunları çözmeyi amaçlamıştır. Bundan dolayı eğitime, özellikle de toplumsal sorunların kaynağı olacağı düşüncesiyle köy eğitimine ayrı bir önem vermiştir.

1930 yılında, (yeni programın hazırlık sürecinde) İsmet İnönü'nün Başvekil, Esat Ragıp Bey'in Maarif Vekili olarak görev aldığı Cumhuriyetin altıncı hükümeti olarak kurulan hükümetin programında eğitim ile ilgili şu görüşler yer almaktadır;

“... mekteplerimizde her türlü menfi tesirattan münezzeh, ahlak ve intizam cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz. İçtimai hastalıklarla mücadele etmek başlıca farikası olan sıhhat ve içtimai muavenet faaliyetimiz idame ve tevsî olunacaktır” (MEB, 1993) .

Dönemin İlköğretim politikalarını yönlendiren diğer bir faktör de o zamanki ekonomi anlayışıdır. 1936 programının hazırlandığı yıllarda, bir taraftan özel sektörün yatırımlarını teşvik eden, diğer taraftan, özel teşebbüsün gerçekleştiremediği yatırımları devlet eliyle gerçekleştirmeyi amaçlayan ekonomi politikası izleniyordu. Bu devletçilik politikasının izlerini dönemin ilkokul programlarında da bulmak mümkündür (Kıncal, 1993: 299-306).

Yukarıda belirtilen devletçi politikaların bir sonucu olarak bakanlık, ilköğretim programının hazırlanışında daha öncekilerden farklı olarak eğitim dışı, devletin bütün kurumlarının görüşlerine de başvurma yolunu seçmiştir. Öncelikle, çocuklara neler öğretilmesi gerektiği konusunda diğer bakanlıklara, öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine görüşleri sorulmuş, program geliştirmek üzere oluşturulan komisyon bu görüşleri de dikkate alarak kendi yaptığı çalışmalar sonucunda bir taslak hazırlayıp bu taslakla ilgili tekrar görüş ve öneriler alıp programlara son şekli verilmiştir.

1936 programı hazırlanırken, diğer bakanlıkların ilkokullarda çocuklara kazandırılması gereken davranışlar hakkındaki önerileri özetle şöyle ifade edilebilir;

Büyük Erkânı Harbiye Reisliği: Vatan, millet, ordu ve askerlik sevgisi Millî tarihi iyi bilmek. Cesur, azimli ve irade sahibi olmak. Disiplinci ve teşkilatçı olmak.

Adliye Vekâleti: İlk ve orta okullarda ahlak eğitime önem verilmeli. Hak ve hakikat aşığı olmak öğretilmeli.

Nafia Vekâleti: Öğrenmek arzusu ve azmi, gözlem, ölçme kabiliyeti, sorumluluk duygusu ve disipline uyma alışkanlıkları kazandırılmalı.

Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti: İlkokullarda basit sağlık bilgileri verilmeli. Temizlik, beden tekayyürleri ve spor sağlığı bilgileri verilmeli.

Gümrük ve İnhisarlar Vekâleti: Okullarda öğretilmek üzere, Türkiye'deki ithal ve ihraç malları hakkında bilgi verilmeli.

Ziraat Vekâleti: Ziraatla ilgili mesleklere okullarda önem verilmeli. Özellikle köy okullarında, uygulamalı ziraat bilgileri, ormancılık, hayvancılıkla ilgili bilgiler verilmeli. Ziraat, okullarda müstakil bir ders haline getirilmeli.

Kültür Bakanlığı, diğer bakanlıkların görüşünü aldıktan sonra program hazırlamayla ilgili olarak 1935 yılının Ağustos ayında bir komisyon oluşturmuştur. Komisyon aldığı direktifler çerçevesinde çalışmaya başlamıştır. Komisyonun, programı hazırlarken göz önünde bulundurması gereken bu direktifler şunlardı; (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161-432)

1. Cumhuriyet Halk Partisi programındaki esaslar,
2. Yeni pedagojik gelişmeler,
3. Ortaokul müfredat programları.

Bu direktiflere göre incelemelere başlayan komisyon, her şeyden önce, 1926'dan beri ülkedeki her alanda meydana gelen değişimleri, toplumsal ve siyasal yaşamda açıklık kazanan ve parti programında hedef olarak belirlenen prensiplerin yeni hazırlanacak olan programda açık ve düzenli bir şekilde yer almasını amaçlamıştır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 161-432).

Komisyon, 1926 İlkokul Programını inceleyerek, bu programın değiştirilmesinin gerekçelerini şöyle tespit etmiştir: (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937,161-432)

1. İlkokulun, gittikçe geniş halk kitlelerine kültür verecek bir şekilde yaygınlaşmakta olduğu gerçeğinden hareketle ortaöğretim yapamayacak olan çocukların yeteri derecede bilgili vatandaşlar olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.
2. 1926 programında, ilkokulun amaçları ve prensipler bölümü iyi düzenlenmemiş olduğundan bu eksiklikleri gidermek gerekmektedir. Her şeyden önce çocuk, okulda, “yakın yurt” realiteleri içinde hareket etmek mecburiyetinde olduğundan yakın yurttaki cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yapılacak programa eklenmesi gerekliydi.

Komisyon, 1926 programının değiştirilme gerekçelerini bu şekilde açıkladıktan sonra, yaptığı düzenlemeleri özetle şöyle belirtmektedir:

1. İlkokulun hedef ve prensipleri, parti (CHP) programıyla ortaya konan yeni değerleri, ülke gerçekleri ve dünya pedagoji hareketlerindeki ilerlemeler göz önünde tutularak açık, kesin ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir.
- 2.1926 programının senelerce uygulanmasının verdiği tecrübelerle dayanarak her ders grubundan bazı ders konuları çıkarılmış ve yerlerine daha gerekli konular konulmuş, bazı dersler de bir isim altında birleştirilmiştir.

3. 1926 programında göze çarpan, öğrencileri sıkıntıya sokan ve öğretmenlerin itirazına sebep olan bir nokta da, birinci ve ikinci devre arasındaki bağlantısızlıktı. Bunun giderilmesine çalışılmış ve bu amaçla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersi dördüncü sınıfa hazırlık olacak şekilde düzenlenmiştir.

4. Yeni eğitim ve öğretim tekniklerine ait prensipler de programa ilave edilmiş ve bu suretle öğretmenleri, birçok dağınık pedagojik yayınlar arasında bocalamaktan kurtarmak amacı güdülmüştür. (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937:161-432)

Kültür Bakanlığının emriyle Ağustos 1936'da toplanan bu komisyon, yukarıda bahsedilen değişiklikleri yaptıktan sonra çalışmalarını tamamlamış ve 1936 İlkokul Programı meydana getirilmiştir. 1936-1937 öğretim yılında uygulamaya konulan bu program şehir ilkokullarında uygulanmıştır.

4.1.2.2. 1936 İlkokul Programının Öğeleri

Amaçlar:

1936 İlkokul Programında eğitimin amaçlarının belirlenmesinde birinci etken olan Cumhuriyet Halk Partisi programının millî eğitim kısmında, “rejimin kültür hakkındaki düsturlarını Türk milletinin ortak malı haline getirmek” için ilkökul eğitiminde takip edilecek hedefler belirlenmiştir. Cumhuriyet Halk Partisinin altı okunu oluşturan inkılâplar 1936 İlkokul Programına aynen alınmış, programın amaçları tamamen CHP programı doğrultusunda hazırlanmış ve program metninde sık sık “CHP Programı” vurgusu yapılmıştır. (İlkokul Programı, 1936:1).

Programın hazırlanış gerekçesi olarak giriş bölümünde şu açıklama bulunmaktadır:

“Büyük Önder Atatürk’ün yarattığı Türk Devriminin muhtelif hamleleri, Türkiye Cumhuriyetinde bütün millet ve fertlerinin müşterek malları olması lazım gelen yeni ve önemli kıymetler getirdi. Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında ilkokul programında da muhtelif bakımlardan yeni değişiklikler yapılması lazım geldi” (İlkokul Programı, 1936:1).

“İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde ise “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiştir. Daha sonra, “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştur.

Ulusal eğitimde belirlenen hedefler özetle şöyle ifade edilebilir;

- Eğitim politikamızın temel taşı bilimsizliği gidermektir.
- Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçı yurttaş yetiştirmek.
- Fikir, beden ve karakter gelişimini sağlamak.
- Bilgiyi, yurttaşa hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.
- Millî vatansever ve bilimsel zihniyetli yurttaş yetiştirmek.
- Serbest disiplinli, düzenli ve iyi alışkanlıklar elde edilmesi.
- Millî tarihimizin sevdirmesi.
- Türk dilinin millî bir dil olması için yapılan çalışmalara okulun yardımcı olması.

Programda yer alan eğitim-öğretim ilkelerinden bazıları kısa ve öz biçimde maddeler hâlinde şöyle sıralanabilir:

1. Millîyet ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
2. Gerçek topluluk ilkesi: İlkokul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
3. Etkinlik(faaliyet) ilkesi: Okul, çocuğa en geniş bir ölçüde etkinliğe, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Bilimsel kafa ilkesi.
5. İlgiden hareket edilmesi ilkesi.

1936 İlkokul Programında ayrı ayrı belirtilmiş olan derslerden bazılarının amaçları şöyledir:

Türkçe: Türk Dil İnkılâbının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek. Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlara yaş ve seviyelerine göre ..okuma için devamlı ilgi uyandırmak. Türk diline kullanışta güven kazandırmak.

Tarih: Türk çocuklarına Türk inkılâbının manasını, şumulünü ve tarihi önemini kavratmak. İnsanlığın ve bilhassa Türk milletinin tarihte almış olduğu ileri adımlara çocukların dikkatini çekmek ve bugünkü kültürün nasıl uzun bir mazinin eseri olduğunu belirtmek.

Yurt Bilgisi: Millet mevhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak.

Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü... talebeye kavratmak, onları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakar birer yurttaş olarak yetiştirmek.

Aile Bilgisi: Erkek ve kadının aile ocağındaki vazife ve rollerini iyice kavratmak. Yeni Türk ailesinde tasarruf fikrini iman haline getirmek. Türk ailesindeki yuvaya bağlılık, saadeti yuvada buluş duygusunu ... kavratmak.

Hayat Bilgisi: Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafya bakımından tetkik ettirmek. Önemli tarihi vak'alara dikkatlerini çekmek, tarihi oluşu kavratmağa temel hazırlamak. Yurt ve Milletseverlik için temel vazifesini görecek olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygu ve şuurunu uyandırıp beslemek.” (İlkokul Programı, 1936: 38-135.)

İçerik:

1936 programında ilkokullarda okutulması ön görülen dersler ve bu derslerin haftalık dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Bu programda muhteva açısından belirgin olan özellikler şöyle özetlenebilir; “Türkçe” adı altında toplanan okuma, inşaat, tahrir gibi etkinlikler ayrı birer ders olarak değil, bir birini tamamlayıcı nitelikte bir bütün olarak ele alınmıştır. Sadece yazı dersi Türkçe dersinden tamamen ayrılarak bağımsız bir ders haline gelmiştir.

Tablo 3 1936 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. 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
Yekûn	26	26	26	26	26

(Tazebay vd., 2000:50)

Daha önceki programda yer alan “Eşya” dersi kaldırılmış, buna karşılık “Aile Bilgisi” dersi konmuştur. Eşya derslerinin konusu Tabiat Tetkiki ders konularıyla birleştirilerek, dersin adı “Tabiat Bilgisi” olarak değiştirilmiştir(Tazebey ve Diğerleri, 2000: 49).

Yeni Tabiat Bilgisi dersi incelendiğinde ünite ve konuların genellikle öğrencilerde ilgi uyandıracak şekilde sorular halinde verildiği görülmektedir. Nasıl hareket ediyoruz? Nasıl hissediyoruz? gibi. Ancak diğer dersler incelendiğinde bu anlayışın devam ettirilmediği görülmektedir (Binbaşıoğlu,2005:416).

Resim-İş dersi bir bütün olarak kabul edilmiştir. Resim yapma bakımından çocukların özellikleri, konuyu kavrayışlarına göre tipleri belirlenmiştir. Düzeltmelerin nasıl yapılacağı ve ders içerisinde ne ölçüde yer alacağı üzerinde durulmuştur.

Müzik dersi programı ise en çok değişikliğe uğrayan programlardandır. Her sınıfa haftada 1 saat konan bu dersin içerik yönünden değil de yöntem bakımından farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi dersinde her sınıfta yapılacak hareket ve oyunlar kızlar ve erkekler için ayrı ayrı saptanmıştır.

Yeni programda Aile Bilgisi adını alan ev idaresi dersi yalnız kızları değil erkekleri de kapsayan bir ders olmuştur. Ders konuları arasında temizlik, yama yapma, yırtık örme, çamaşır yıkama ve hastaya bakma gibi unsurlar bulunmaktadır. Ayrıca görgü kurallarının da bu ders içerisinde öğretilmesi istenmiştir (Binbaşıoğlu, 2005:417-422).

Eğitim Durumu:

1936 programının uygulanmasıyla ilgili esaslardan bazıları programda yer alan ifadeleri ile şu şekildedir:

- Programda dersler öğrencilerin sadece dinleyerek öğrenmeleri yerine bütün öğrencilerin işbirliğine dayalı bir iş çevresi haline getirilmeye çalışılmıştır.
- Eğitimde öğrencinin güdülenmesinden yararlanmak esastır.
- Öğretmen öğrencinin özel yetenek ve eğilimlerine uygun önlemler alacaktır.
- Yakından uzağa, basitten karmaşığa eğitim verilecektir.
- Görsel ders araç ve gereçlerinden yararlanılacaktır.
- Öğretimde çocuğun ilgisini uyandırmak esastır.
- Kuramsal bilgilerden sakınılacak, hayatın gerekli kıldığı, zorunlu ve uygulamalı bilgilere yer verilecektir (İlkokul programı, 1936). Yukarıda ifade edilenlerin dışında problem çözme tekniklerinin kullanılması ve toplu öğretim ilkesine uyulması gibi esaslardan da bahsedilmiştir.

Ayrıca, her dersle ilgili programın sonunda “Öğretim Vasıtaları” adı altında o derste kullanılacak araç gereçlerle, bu gereçlerden nasıl yararlanılacağı da açıklanmıştır. Öğretim vasıtaları olarak şu başlıklar belirlenmiştir;

- Kullanılacak ders araçları.
- Gezilecek incelenecek yerler.
- Okul atölyesi, okul işliğı ve okul müzesi.
- Koleksiyonlar.
- Yaralanılacak yardımcı eserler.
- Bazen de başvurulacak öğretim vasıtası hayatın kendisidir(İlkokul programı, 1936).

Tüm bunlardan başka, 1937 yılında “birleştirilmiş ve birleştirilmemiş sınıflarda yapılacak tedrisat ve müzakerelerde talebeleri çalıştırma tarzları” başlığı altında düzenlenen ek programla, 1936 da yayımlanan programın eksik yönü tamamlanmaya

çalışılmıştır. Ek programla her sınıfı bağımsız olarak okutacak sayıda öğretmenin bulunmadığı durumlarda sınıf paylaşımları, öğretmenli ve öğretmensiz geçen derslerin uygulanışı gibi hususlara dair açıklamalar sunulmaktadır. Bu açıklamalarda her duruma uygun tablolar da yer almaktadır(Tazebey ve Diğerleri, 2000: 47).

Değerlendirme:

1936 programında da öğretilenlerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Öğretmenler eğitim ilkelerindeki ve ders programlarındaki açıklamalardan yararlanarak durum değerlendirmesi yapmışlardır.

4.1.2.3. 1936 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

1936 programının hazırlanmasında devrimlere ideolojik zemin hazırlama düşüncesi etkili olmuştur. Bu nedenle, 1936 yılında yapılan program değişiklikleri öncekilere göre ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü yeni kurulan devletin yapısına uygun inkılâplar tamamlanarak yerleşmeye başlamıştır. Önceki programlarda inkılâplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtamamıştır (Akbaba, 2004: 54-55).

Tek partili dönemin devletçi ve otoriter yapısı eğitim anlayışını da etkisi altına almış, CHP parti programı doğrultusunda hazırlanan programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere Cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir (Gözütok, 2003).

1936 Programını “Radikal ve İnkılapçı bir program” olarak tanımlayan “Okul ve Öğretmen” dergisi, programın CHP programına paralel siyasi bir içeriği olmasını şöyle açıklamaktadır:

“Yeni programa eskisine nazaran çok farklı ve ileri derecede siyasi bir mahiyet verildiği görülür. Filhakika Cumhuriyet Halk Partisi programının kültür bahsindeki hedefleri ilkokul programına alınmış...Programa bu maksatla yazılmış sözlere bakınca... “pedegok Dörferdin” “mektepe herhangi bir hükümet veya kilise siyasetinin hizmetçisi olmamalı” ...yolundaki ikazını hatırlamamak mümkün olmuyor. Fakat böyle bir muhtariyet tarihin hiçbir evresinde mümkün olmadığı gibi bundan sonra da ne derece mümkün olacağı bir meseledir. ...Mektebi, siyasi dalgalardan tecrit fikri, daha çok kilisenin orta zamanlardan beri süregelen amansız müdahalesinden ve mektebi zorlamasından doğmuş bir aksülamel diye alınmalıdır. .. Fakat bizim vaziyetimizi ve Cumhuriyet Hak Fırkasını bunun dışında mütalaa etmek lazımdır. Ayrıca Cumhuriyet Halk Partisi birçok benzerlerinden farklı olarak yeni Türk devletinin temelidir. Bu izaha göre biz, ilkokul programının aldığı siyasi mahiyeti gayet normal, hatta geç kalmış bir iş olarak görüyoruz...” (Okul ve Öğretmen, 1937: 8).

Bu doğrultuda, 1936 programının hazırlık aşamasında idealist bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Daha önce bahsedildiği gibi, dönemin ekonomi anlayışındaki değişim ilköğretim programlarının oluşumunu etkileyen diğer bir faktördür. Sovyetlerle olan ilişkinin gelişmesi ile Devletçi Kapitalizme yönelim, etkisini kısmen de olsa eğitim programında göstermektedir. Çünkü eğitim, devletin ekonomik politikalarını halka anlatmanın başka bir yolu olarak görülmektedir.

Ayrıca, bu dönemin ilköğretim politikalarını etkileyen demografik faktörler de vardır. Halkın büyük bir çoğunluğu köylerde yaşamaktadır. Dolayısıyla, ilköğretim çağındaki çocukların büyük bir çoğunluğu köy şartlarında yaşamaktadır. Bu durum, ilköğretim politikalarının önemli ölçüde köycülük politikalarıyla paralel ele alınmasına neden olmuştur (Kıncal, 1993:299-306.).

Köy okulları için ayrı programlar hazırlanmış olması, yine bu okullarda öğretmenlik yapmak üzere köy çocuklarından seçilmiş olanların öğretmen ve eğitmen olarak yetiştirilmesi bu dönemin “köycülük politikasının” gerekleriydi. CHP’nin 1935 programında köy eğitimiyle ilgili politikası “Okullar Hakkında Başlıca Fikirlerimiz” başlığı altında yer almaktadır. Buna göre:

“Köylerdeki okullara sağlık, yaşayış ve içinde bulunduğu çevrenin şartlarıyla ilgili olan tarım ve zanaat fikirleri verilecektir. Köy çocuklarımıza kısa zamanda pratik hayat için lüzumlu bilgiyi verebilecek üç veya dört sömestrlük köy okulları açılacaktır. Bunların, çocukları yüksek öğretim derecelerine hazırlayan ilkokullardan ayrı olarak kurulup artırılması planlanacaktır. Bu tip köy okullarında, çocukların daha olgun

yaşta okumağa başlamaları ve okumanın arasız devam etmesi ve bu işi Devletin, askerlik borcu gibi, sıkı tutması lüzumludur” (CHP Parti Programı, 1935).

Diğer taraftan 1930’lu yıllarda, dil ve tarih temeline dayalı yeni bir toplum yaratma çabaları eğitim sistemini de yönlendirmiştir. Dil inkılâbı, 1928'den 1938'e kadar devam eden, Atatürk'ün en önemli kültür savaşlarından biridir. Türk dili ve Türk tarihi, Atatürk'ün kafasında, vatandaşlarına kazandıracığı millî benliğin iki büyük esası olarak yer almış bulunuyordu (Ergün, 1992: 125). Eğitimin iki önemli unsuru olan dil ve tarih alanında yapılan yenileşmeler ilköğretim programlarında etkisini göstermiştir. Bu dönemde yapılan ilköğretim programları, Türk Tarih Tezi'nin işlenmesi ve yabancı sözcüklerden arınmış bir Türkçe ile dil ve tarih birliğinin sağlanmasına yönelik olarak düzenlenmiştir.

Ekonomik anlayışın halka eğitim yoluyla kazandırılma çabaları, köycülük politikaları, dil ve tarih birliğine yönelik düzenlemeler, 1936 programında idealist yaklaşımın diğer yansımaları olarak kabul edilebilir.

Ancak, program öğeleri incelendiğinde faydacı anlayışın etkileri görülmektedir. Özellikle eğitim ilkeleri ve hedeflerdeki ifadeleri bu anlamda önemlidir. Öğrencinin ilgi ve isteği, bireysel çabası ve bilginin gerçek yaşamda kullanılabilir olmasına dikkat edilmesi bakımından ilerlemeci ekolün benimsendiği gözlenmektedir. Zira ilerlemecilik, pragmatist düşünce gereği insanın doğasıyla bir bütünlük arz etmesi bakımından, bilgiyi insanın çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak ele alıp öğrenci merkezli eğitimi savunmaktadır (Dewey, 1997: 67).

Cicioğlu da, 1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verildiğini düşünmektedir. Ayrıca öğretimde “yakın çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilke olarak kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara dayalı olarak inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “Hayat Bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004).

Unutulmamalıdır ki ilerlemecilik, eğitimin, sürekli var olan gelişme ve değişmelere göre, bireyin çevresiyle münasebetini devam ettirdiği müddetçe, kendi deneyimlerinin gelişimi ve yenilenmesini mümkün kılacak şekilde, bilimsel bir mahiyette yapılandırılmasını savunur (Dewey, 1997: 85-86).

Hazırlık aşamasındaki anlayış ile program öğelerini biçimlendiren anlayış arasındaki uyumsuzluk kendini uygulamada göstermiştir.

1936 İlkokul Programı'nda, ilköğretimin amacı millîyetçi, laik, halkçı, devletçi, devrimci ve Kemalist bir nesil yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için de belli özelliklere sahip öğretmenlerin bulunması gerekmektedir.

O dönemin öğretmeni, yapılan devrimleri halk kitlelerine yaymak ve benimsetmek suretiyle ülkeyi çağdaş ve kalkınmış bir ülke haline getirmede büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Üstelik bu sorumluluğu üstlenmek zorunda kalan öğretmenlerin önemli bir kısmı sadece eğitim kurslarında sekiz aylık bir kurs sonunda zor şartlar altında görev alan öğretmenlerdir. Tüm bu koşullar göz önünde tutulduğunda nitelikleri tartışılan eğitimcilerin uygulamada daimici ve esasici anlayışla devam ettikleri görülmüştür. Öğretmeni merkeze alan bu yaklaşımlarla programın uygulanmasında istenilen verimin alınamaması kaçınılmaz sonuç olmuştur.

Ülkemizde ilerlemeci ekolün öncülerinden olan Baltacıoğlu'na göre, çocuk gerçek hayatın içerisinde yaparak ve yaşayarak bir eğitim görmüş olmalı, gerçek bir çalışma yapıp gerçek bir eser vermelidir. Verim açısından çeşitli eğitim sistemlerini değerlendiren Baltacıoğlu, öğretmeni merkeze alan ve çocuğu boş bir levhaya benzeten geleneksel eğitimde verim olamadığını belirtmektedir (Duruhan, 2006:266).

Bununla birlikte öğretmen yetiştirme politikalarındaki gelişmelerden en önemlisi olarak görülen Köy Enstitüleri ile yeni bir döneme girilmiştir. Pragmatist eğitimin öncüsü Dewey'in önerileri doğrultusunda köye uygun öğretmen yetiştirme çabaları ile kurulan Köy Enstitülerinde faydacı anlayış temele alınmıştır. Bu anlayış

doğrultusunda yetişen öğretmenlerin daha sonraki ilköğretim programlarını uygulamada eski yöntemlerden uzaklaşmaları sağlanabilmiştir.

1936 programındaki idealist etkileri, uygulamada kullanılan en önemli araç olarak kabul edilen ders kitaplarında da görebilmekteyiz. Türklük ve Türk Dili, altı ok, iktisadi anlayış ve fertlerde gerçekleşmesi istenen davranışlar olarak yurtseverlik, itaatkâr olmak, vergi vermek, tasarruf etmek, askerlik, çalışmak ve yiğitlik o dönemin ders kitaplarında bulunan konulardır.

Sonuç olarak, faydacı yaklaşım etkisi programın öğelerini biçimlendirirse de, 1936 programı uygulamada esasici ve daimici yöntemlere bağlı kalmıştır.

4.1.3. 1948 İlkokul Programı

4.1.3.1. Programın Hazırlanış Aşaması

1946 yılında çok partili siyasi hayatın başlamasıyla devletin eğitim politikalarıyla ilgili muhalif fikirler açıklığa çıkmış ve bunlar yüksek sesle söylenmeye başlamışlardır. Özellikle din eğitimi, demokrasi eğitimi, ahlak eğitimi gibi konularda bir tartışma süreci başlamış bu tartışmalar ilköğretim programlarının da değişim sürecini başlatmıştır.

Çok partili siyasi hayata geçilmesinden hemen sonra, 1948’de ilkokul programı değiştirilmiş, programda demokrasi vurgusu yapılmış, arkasından 1949 yılında programa isteğe bağlı din dersleri eklenmiştir.

Çok partili dönemde, önceki dönemin eğitim atılımlarına ve getirdiği eğitim sistemlerine pedagojik ve sosyolojik açıdan bazı eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Hazırlanan yabancı uzman raporları ve komisyon çalışmalarında bu eleştirileri görmek mümkündür.

Müfredat konusu Meclis'te de zaman zaman gündeme gelmiştir. Örneğin, Emin Soysal Meclis'te, 24.12.1946 tarihinde, ilkokuldan liseye kadar bütün programların yeni gelişmelere göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1946:454) .

Yine aynı tarihteki meclis görüşmelerinde, Emin Soysal'ın, eğitim sistemimizin yaratıcı ve demokratik insanlar yetiştirecek şekilde düzenlenmesi ve bunun için de Amerikan ve Anglo-Sakson sistemlerine göre yeniden uyarlanması gerektiğini belirttiği konuşması şöyledir:

“...Amerika ve Anglo-Sakson alemiyle ile yakın temaslarda bulunmamız ve bu temaslarmızı genişletmemiz lazımdır – orada yaratıcı insanlar nasıl yetiştiriliyor? Nasıl aranıyor, nasıl bulunuyor, demokrasi terbiyesi nasıl veriliyor? Bütün bu meselelerin kaynakları oradadır. Köyde ziraat karakterli insanlar nasıl yetiştiriyorlar, onlara ellerimizi uzatmamız, almamız, getirmemiz, göndermemiz lazımdır. Yoksa böyle kendi kabuğumuza çekilmiş bir kültür siyaseti dar zaviyede yürür ve çok kere sakat olur.” (TBMM Tutanak Dergisi, 1946:600).

İstanbul milletvekili Faruk Nafiz Çamlıbel'in 29.12.1947 yılında mecliste yaptığı konuşmada müfredattan tek parti zihniyetinin çıkartılması gerektiğini belirttiği sözleri ise şöyledir:

“Millî Eğitim demek program demektir; bu programın şahıslarla, hatta fırkalarla mukayyet olmaması, memleket ölçüsünde bir program olması şarttır, bunun devamlı bir şekilde tatbikinden elde edilecek faydalar inkâr edilemez.” . (TBMM Tutanak Dergisi, 1946:600).

Bununla birlikte eğitimciler de ana noktalarda bazı eleştiriler getirmişlerdir. Türkiye'nin önde gelen eğitimcilerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1954 yılında Türk Düşüncesi dergisinde yazdığı makalede, önceki dönemin eğitim sistemine pedagojik açıdan ciddi eleştiriler yapmaktadır:

Dönemin okullarında verilen eğitimle Türkiye'nin istediği yeni neslin yetiştirilemeyeceğini ve bu okulların “okutmak” geleneğini sürdürdüğünü ileri süren Baltacıoğlu, eleştirilerini makalesinde şöyle dile getirmektedir:

“Bu okullar okumak ve okutmak, ezberletmek göreneği, Orta zaman, manastır, medrese göreneği üzerine kurulmuş, skolâstik okullardır. Türkiye'nin istediği yeni adamları yetiştiremezler; isteseler de yetiştiremezler. Türkiye'nin istediği yeni adamlar “okuyucu” adamlar değildir. “yapıcı ve yaratıcı” adamlardır... Yeni Türkiye için yeni okullar ister. Yeni okulların pedagojisi olmalıdır. Eğer bu pedagoji yoksa onu yapmalıdır. Yeni adamları bu yeni pedagoji yetiştirmelidir. Fransada olduğu gibi değil, Amerika Birleşik Devletlerinde, Rusya'da, İsrail'de olduğu gibi”

Amerika Birleşik Devletleri'yle gelişen ilişkilerin, bu ülkede gelişen eğitim psikolojisinin 1950'li yıllarda hızla kabul gördüğünü Baltacıoğlu'nun bu yazısında görmekteyiz. Baltacıoğlu, kitap, sınıf sistemi ve sınav sistemini eleştirdiği bu makalesinde Cumhuriyet eğitimini, Tanzimat ve Meşrutiyet eğitimleriyle birlikte plansızlıkla eleştirmektedir. Bu üç dönemde de eğitimin, “niceliksel” olarak ele alındığını, “niteliksel” ve pedagojik açıdan bir ilerlemenin olmadığını ileri sürmektedir. (1954: 408).

Dönemin ilköğretim politikalarını toplumsal açıdan eleştiren Cahit Okurer, köy çocuğunun eğitimiyle şehir çocuklarının eğitimlerinde ayrımcılık yapmanın yanlış olacağını belirtmekte ve bunu millî bütünlüğü bozacak ve sınıf mücadelesine yol açabilecek bir durum olarak gördüğünü belirtmekteydi.

Geçmiş dönemin eğitim sistemiyle ilgili yapılan somut eleştirilerden birini de İhsan Serim 23 Nisan 1951 tarihinde Ankara'da toplanan Ahlak Kongresi'ne sunduğu “Türk Ahlakı ve Terbiyesi Hakkında Raporu'nda dile getirmiştir. Ona göre geçmiş dönemde ahlak eğitiminin ihmal edilmiş ve bundan dolayı ülkede bir ahlak yoksunluğu meydana gelmiştir (1957: 32).

Daha önce de belirtildiği gibi, mecliste eğitim ile ilgili olarak en çok tartışılan diğer konular “Din Eğitimi” ve “Demokrasi Eğitimi” idi. Bu tartışmalardan sonuç alınamamış olmasına rağmen, o dönemin otoriter Türkiye'sinde bu konunun tartışılması gelecek bir politika değişikliğinin habercisi olmuştur (Lewis, 1993: 413).

1948 programı hazırlanmadan önce CHP tarafından hazırlanan ve Kurultay Komisyonuna sunulan raporda okul programlarına din dersi konulmasının laikliğe aykırı olacağı bildirilmiştir. Sonuçta 1948 İlkokul programında din dersleri yer almamıştır. Ancak bu durum uzun sürmemiş, değişen hükümet muhalefetin isteklerini yerine getirmiştir. Din eğitimi konularını inceleyen CHP Meclis Grubu Komisyonun 19.11.1948 tarihinde hazırlamış olduğu ve Grup Genel Kurulunun değişik tarihlerde yapılan tartışmalardan sonra kabul edilen raporun birinci maddesinde ilkokullarda isteğe bağlı olarak din eğitiminin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir. (BCA., B.Ö.K.M.K., 1948).

Çok partili demokratik hayata geçişle birlikte, iktidardaki CHP eğitim politikalarında da, siyasi ortama uygun olarak “demokratik eğitim” anlayışını benimsemiştir. Bu anlayış müfredata da yansımış, 1948 İlkokul Programında demokrasi eğitimine ağırlık verilmiştir.

Yukarıda sayılan ve 1948 programının oluşumunu etkileyen tüm bu faktörlerin açıklanmasından sonra hazırlık sürecindeki gelişmelerden bahsetmek faydalı olacaktır. Bu bakımdan İkinci Millî Eğitim şurasında tartışılan konulardan bahsetmek anlamlı olacaktır. Bu şurada, Tarih eğitimi ile ilgili tartışmalardan başka, mevcut ilkokul programındaki hedeflerin ilkokul çağındaki çocukların seviyesine uygun olmadığı, çok yüklü olduğu saptaması yapılmış ve yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (İkinci Maarif Şurası, 1943:225).

Şura’da, Ahlak Eğitimi konuları da görüşülmüş, “İdeal Türk Çocuğu”nun özellikleri ve “Ahlak İlkeleri” tespit edilmiştir. Ahlak eğitimi amaçları şöyle tespit edilmiştir:

- Türk diline, kültürüne, inkılâbın eser ve esaslarına, Türklük idealine bağlı bir Türk,
- Bütün medeni milletlerce kabul edilen yüksek ahlâk ilkelerini benimsemiş bir insan,

➤ Kendine ve başkalarına saygı gösteren, haysiyet, şeref ve namus sahibi bir şahsiyet yetiştirmek (İkinci Maarif Şurası, 1943:230).

1948 programının hazırlığında öğretmenlere uygulanan anket çalışması da diğer bir gelişmedir. Bu dönemde köy ve şehir okullarında ayrı programlar uygulanıyor olması nedeniyle zorunlu olan ilköğretimin “Eğitim öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığı” yaygın bir kanaat olunca, 1944 yılında bütün öğretmenlere aşağıdaki anket uygulanmıştır.

Anket, Talim ve Terbiye Dairesi'nin 11 Şubat 1944 tarihli ve 2/187.4 sayılı yazısıyla bütün öğretmenlere duyurularak aşağıdaki soruların cevaplanması istenmiştir:

I. Genel Düşünceler:

a. Her iki programın genel olarak eksiklikleri nelerdir?

b. Bugüne kadar programların tatbikinde rastlanan güçlükler ve tatbik kabiliyeti görülmeyen kısımlar var mıdır?

c. İlkokul programını köyde veya şehirde, bilhassa genişletilecek konular ayrıca belirtilmek şartıyla, tek program haline getirmek uygun mudur?

ç. Köy Enstitüsü öğretmenlerin 4274 sayılı kanunun 10.maddesiyle tespit edilen vazifelerine göre müfredata girmesi gerekli ders konuları var mıdır? Bu konular sınıflara ne suretle dağıtılabılır?

d. Bugün programda mevcut derslerden başka ilkokul programında yer alması gerek ders var mıdır? Varsa mucip sebepleri ile müfredatı ve konulacağı sınıflar hakkında düşünceler nelerdir?

II. Program konuları hakkında özel teklif ve düşünceler:

a. Her program konusunun mahiyet ve müfredatı üzerinde birer birer durularak, öğrencilerin yaş ve sınıf durumları göz önünde tutulmak şartıyla, konuların azaltılması gerekiyorsa hangilerinin çıkarılmasının uygun olacağı; çoğaltılması veya sınıflarının değiştirilmesi gerekiyorsa nelerin eklenmesi veya yer değiştirilmesi lazım geleceğinin gerekçeleriyle saptanması,

b. Müfredatın muhtelif sınıflara dağılışı bakımından haftalık ders saati ve konuları itibari ile denkleştirilmesi.(Bilhassa III. ve IV. sınıflarda)

c. Köy ve şehirler için ayrı ayrı programlar yapılmasından vazgeçildiği takdirde çevrenin özelliklerine göre köyde, kasabada ve şehirde üzerinde durulması gereken ders konuları ile her üç çevreye göre öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek eklenecek konular hakkında teklif ve düşünceler.” (Varış,1978: 317-319).

Bu anket sonuçlarına göre 1945 yılında program geliştirme çalışmalarına başlanmış, ilköğretim müfettişleri ve millî eğitim müdürlerinin görüşleri alınarak ve bu kişilerden oluşan bir komisyon tarafından yapılan incelemeler sonucunda, köy ve şehir ilkokul programları birleştirilmesi kabul edilerek 1948 İlkokul Programı oluşturulmuştur. (Gözütok, 2003) .

Hazırlanan ilkokul programı, Talim Terbiye Dairesi'nin 27.10.1948 tarih 2304 sayılı genelgesiyle bütün köy ve şehir ilkokullarında 1948-1949 öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 8.11.1948, No:511, s.19).

1948 İlkokul Programının amaçlarının tanzim ediliş biçimi önceki programlardan farklı yapılmıştır. Bu düzenlemede Amerika'daki uygulamaların örnek alındığı söylenebilir. 1935 yılında Amerika'da bir komite, eğitimin amaçlarını “Çocuğun, fert olarak, bir aile üyesi olarak, bir ekonomik varlık olarak, iyi bir vatandaş olarak yetişmesi olarak tespit etmiştir.

Amaçların bu şekilde düzenlenmesi Türk Millî Eğitimi için de uygun görülerek, bazı küçük ilave ve değişikliklerle ilkokul ve ortaokul müfredatının amaçlar kısmı düzenlenmiştir. 1948 Programının hazırlanışında önemli bir fark olarak Millî Eğitimin Amaçları da Amerika'dakine benzer bir şekilde düzenlenmiştir (1948 İlkokul Programı).

4.1.3.2. 1948 İlkokul Programı Öğeleri

Amaçlar:

1948 İlkokul programının temel ruhu ve felsefesi, ulu önder Atatürk'ün programın baş tarafına konulan direktif mahiyetindeki şu cümlelerde yer almaktaydı:

"Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevatıf olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlâk mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafız nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır" (1948 İlkokul Programı) .

Yukarıdaki direktifler ile ulu önderin milletimizin o günkü hâline, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarına, çevre şartlarına ve yaşanan yüzyılın isteklerine uygun, hakiki ve somut bir Millî Eğitim Programı istediği açıkça anlaşılmaktadır.

Bu direktiflere göre Millî Eğitimin amaçları; öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini hedeflemiştir. Bu yönler, önem derecesine göre şöyle sıralanmıştır:

1. Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak "Toplumsal Bakımdan" gelişmesini sağlamak,
2. Çocuğun ve gencin bir birey olarak "Kişisel Bakımdan" gelişmesini sağlamak,
3. Çocuğun ve gencin bir "Aile üyesi" ve diğer insanlarla "Beşerî ilişkileri" olan sosyal bir varlık olarak "İnsanlık Münasebetleri Bakımından" gelişmesini sağlamak,
4. Çocuğun ve gencin bir "Ekonomik varlık" olarak "Ekonomik Hayat Bakımından" gelişmesini sağlamak. Belirlenen bu yönlerin özel amaçları ise

a. Toplumsal Bakımdan;

- Türk milletinin evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar,
- Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, Türk Devriminin ilkelerine bağlı,
- Türkiye Cumhuriyet'i Ana Yasasının sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı,
- İnsanlara karşı iyi duygulu,
- Yurttaşlar arasında millî birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür,
- Kanunlara uyar, medeni vazifelerini yerine getir,
- Millî kaynakları korur,
- Kötü hakları düzeltmek için çalışır,
- Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar;

b. Kişisel Bakımdan;

- Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip,
- Ana dilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar,
- Kendisinin ve etrafındakilerin sağlığını korur,
- Çevresinin sağlık şartlarını düzeltmek için uğraşır,
- Sporlara ve diğer temiz eğlencelere katılır,
- Kendi davranışlarını kontrol edebilir ve iyiliğe yöneltir,
- Serbest zamanlarını temiz ve faydalı işlerle geçirir,
- Güzel sanatları ve tabiatı sever,
- Sorumlu işler almaya hazırlıklı;

- c. İnsanlık Münasebetleri Bakımından,
- Başkaları ile birlikte çalışıp oynayabilir,
 - Sözüne güvenilir,
 - Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar,
 - Aileye değer verir ve evini idarede becerikli,
 - Ailesinin bütün üyelerine saygılı ve şefkatli;
- ç. Ekonomik Hayat Bakımından (Üretmen ve Yoğaltman olarak),
- Çalışmanın zevkini duyar,
 - İşi üzerindeki kudretini geliştirerek devam eder,
 - Yeteneklerine uygun iş seçebilir
 - Geçimini düzeltmeye muktedir,
 - Hesabını bilir bir yurttaş olmasını sağlamaktır (1948 İlkokul Programı).

Çalışmaları sırasında öğretmenin, bu amaçlara doğru gitmek üzere, programa eklenen “Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri” cetvelinde yazılı esaslara göre hareket etmesi istenmiştir.

1948 tarihli ilkokul programına eğitim ve öğretime getirdiği ilkeler açısından bakıldığında; 17 ilkenin bulunduğu ve bunların 14'ünün 1936 ilkokul programında da yer aldığı görülmektedir. Yeni getirilen ilkeler şunlardır: Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi, Okul ile ailenin iş birliği ilkesi ve Kişilik (şahsiyet) ilkesi (1948 İlkokul Programı).

Derslerle ilgili amaçlar her dersle ilgili ğretim programının başında ve ğretmen davranışı açısından genel ifadeler biçiminde verilmiştir. Amaç ifadelerinin çoğu dersin okutulduğu tüm sınıfları kapsayan dersin genel amaçları biçimindedir. Sadece Türkçe ve Matematik derslerinde özel amaçlar belirtilmiştir. 1948 programı öğrenmeyi ‘‘zihni bir eylem’’ kabul ederek, amaçlarda öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Çeşitli dersler için belirlenmiş amaçlardan örnekler aşağıdaki gibidir.

Hayat Bilgisi

Amaç 1: Yavaş yavaş tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili gündelik olayların gözlenip incelenmesi sonunda varılacak genel kavramların yardımıyla, çocukları başka başka bilim dallarına uygun bir görüş ve inceleme yolu hazırlamak.

Tabiat Bilgisi:

Amaç 1: Çocuklara inceleme ve gözlem alışkanlıkları kazandırmak suretiyle onların gündelik hayatlarında rastladıkları olayları anlayarak anlamalarını sağlamak.

Resim-İş:

Amaç 1: Eşya ve tabiatdaki güzelliği görmeğe bulmaya, tasvir etmeye ve yaratmaya sevk ederek çocukların estetik duygularını geliştirmek.

Türkçe:

Öğrencileri, Sözle veya yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak. 1’inci Sınıf Okuma Dersinde Amaç: Parmakla İşaret etmeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek.

Aritmetik:

Çocuğa sayı ve işlem kavramları kazandırmak, 1'inci Sınıf Aritmetik Dersindeki amaç ise çocuklara sayı kavramını yazıyla ifade ettirmek ve okutmak olarak belirlenmiştir.

Din Bilgisi öğretim programında ise bu dersle ilgili amaç ifadeleri yer almamıştır.

İçerik:

Programda haftalık ders dağılım çizelgeleri yer almaktadır. A ve B cetvellerinin (A: İlkokulların haftalık ders dağılım cetveli, B: Köy İlkokullarının haftalık ders dağılım cetveli) ikisinde de 26 ders saati yer almaktadır. B cetvelinde farklı olarak 6 saat tarım-iş çalışmalarına ayrılmıştır. Ayrıca köy okullarında Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için başlı başına ders saati ayrılmamıştır. Bu derslerle ilgili çalışmalara birinci dersten önce 20 dakikalık zaman ayrılmıştır.

Öğretmenler haftalık programları kendileri ayarlamaktadır. Ders saatleri aynı kalmak şartıyla gereken değişiklikleri yapabilmekte ve kendileri için uygun buldukları başka cetveller meydana getirebilmektedirler.

1948 programının her dersin öğretim programında her sınıf düzeyinde kazandırılacak konuların listesi sunulmuştur. Bu konu listesi bazı derslerde üniteler biçiminde oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak böyle düşünüldüğünde ünite sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. Örneğin; 2. sınıf hayat bilgisi öğretim programında 28 tane ünite niteliği taşıyan konu başlıkları ve bunların alt konuları yer almaktadır. Bu durum Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık, Tabiat bilgisi, Aile Bilgisi, Resim-İş, Tarım-İş, öğretim programlarında da aynı biçimdedir. Örneğin; 1'nci sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki konulardan biri olan "Evimiz ve Ailemiz" konusu altında; Evimiz Nerededir?, Ailemiz, Evde Hayat, Evimizin Mutfağında... alt konuları işlenmektedir.

Tablo 4 1948 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

DERSLER	1. Devre			2. Devre	
	1. 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
Yekûn	26	26	26	26	26

* Bu sınıflarda Türkçe derslerinden birer saati, Din Bilgisi alacak öğrenciler için bu derse ayrılmıştır. (Tazebay vd. , 2000: 63)

Türkçe öğretim programına bakıldığında Ayrıca bir içeriğe yer verilmediği, öğrencinin kazanması düşünülen amaçların aynı zamanda içeriği de belirttiği görülmektedir. Örneğin; 1'inci Sınıf Okuma dersindeki amaçlardan biri basit resimler üzerinde konuşabilmek olarak belirlenmiştir (İlkokul Programı, 1948: 113).

Aritmetik ve geometri ile ilgili öğretim programında içerik ilkokulun birinci sınıfından 5'inci sınıfına kadar şeritler halinde ele alınmış ve bu şeritlerde, okutulacak sınıfla ilgili konular maddeler halinde verilmiştir. Bunlar

- Sayıları kavramak
- İşlemler
- Tahmin
- Ölçüler
- Aritmetik işaretleri ve lügatçe,
- Grafikler
- Defter tutmadır.

Sözü edilen konu şeritlerinden bazıları ilkokulun bütün sınıflarında yer alırken (Örneğin: sayıları kavramak ve yazdırmak), bazıları yalnızca ilk sınıflarda (Örneğin; tahmin) yer almış, bazıları ise ileri sınıflarda ilave edilmiştir (Örneğin; defter tutma).

Geometri dersleriyle ilgili konu başlıkları daha çok kavramlar ve bu kavramların nasıl kazandırılacağı biçimindedir. Örneğin; 4'üncü Sınıf Geometri dersinde “Dikdörtgenin incelenmesi” konusunda kenarları, açıları, kâğıttan dikdörtgen çizdirmek, boyamak şeklinde kavramlar ifade edilmiştir(İlkokul programı 1948; 205).

Yazı öğretim programında “ders konuları” başlığı altında daha çok eğitim durumları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Müzik öğretim programında da durum aynıdır. Beden eğitimi Öğretim Programında farklı olarak konu başlıkları ve konular ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Din bilgisi programı altında konu başlıkları ve alt konular ayrıntılı biçimde verilmiştir. Bu bölümde açıklamalar yer almamıştır. Bu ders yalnızca 4. ve 5. sınıflar için geçerlidir.

Eğitim Durumu:

Daha önce bahsedilen öğretim ilkeleri ve ilgili açıklamalar dersin nasıl işleneceği konusuna ışık tutmaktadır. Her dersin başında belirtilen genel amaçlar o derste kullanılacak yöntem ve tekniklerin açıklandığı rehber bilgi niteliğindedir. Örneğin, Hayat Bilgisi dersi ile ilgili 1. Maddede “Hayat Bilgisi, doğrudan doğruya bir müşahede, yaşama, iş ve deney dersidir. Onun için öğretmen, her konu ile ilgili bir hayat levhasını ele almadan önce, öğrencilerin buna ait yeter derecede müşahede yapıp yapmadıklarını araştıracaktır” ifadesi yer almaktadır. Başka bir örnek de Matematik dersindeki “Problem Çözme” için verilebilir. Buna göre; Öğrencilere problem çözdürürken öğretmenin şu noktalara dikkat etmesi gerekir: a) Problemin konuları günlük hayattan alınmalı, b) Problemler canlı ve çekici olmalı, c) Çocuklar problemi iyice anlamalı ve ne bulacaklarını kavramalıdır, vb (İlkokul Programı, 1948:41,180-181).

1936 programında olduğu gibi, 1948 programının sonunda da “Eğitim– Öğretim Sırasında İlkokulun Faydalanacağı Araçlar ve Gereçler” başlığı altında bu araçların seçiminde göz önünde bulundurulacak esaslar ve araç-gereçlerin listesi

verilmiştir. Kullanılacak araç gerecin sınıflandırılması hayatın kendisi, okula getirilen hayat, yardımcı araçlar, uzmanlar veya işten anlayanlar, insan organlarını tamamlayan araçlar başlıkları altında yapılmıştır.

İlkokulda bulundurulacak araçların listesi derslere göre verilmiştir. Ayrıca, sınıf ve okul kitaplıkları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar arasında özetle; sınıf ve okul kitaplığı hazırlamanın gereği, kitap seçiminin önemi, kitap sayısı, kitaplıktan yararlanma, okuma odası, kitabın okunması ve korunması sayılabilir.

Programda öğretmenlerin faydalanacağı kitaplar için öğretmen kitaplığı önerilmiştir. Okulun dışında bölge öğretmen kitaplığının kurulmasının, kitaplığı zenginleştirmenin önemi, yararlanma biçimi gibi konulara değinilmiştir.

Değerlendirme:

1948 ilkokul Programında belirtilen amaçlara ne kadar ulaşıldığını ölçmede kullanılacak yöntemler hakkında ayrı bir bölüm açılmamış olsa da öğretim programlarının açıklamalarında bu konuya ilişkin ipuçları verilmiştir. Örneğin, Aritmetik dersi açıklamalarında “Öğretmenin sınıf içi çalışmalarını değerlendirirken; kendi hazırlayacağı sorularla sık yoklama yapar, öğrenciler üzerinde sık müşahedelerde bulunur vb.” ifadeleri yer almaktadır (1948 İlkokul Programı) .

Programda ihmal edilen değerlendirme ile ilgili eksikler ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği, sınıf geçme ve sınav yönetmelikleri ile giderilmeye çalışılmıştır. Bu yönetmeliklerde öğrencilere nasıl not verileceği, sınıf geçmede dikkat edilecek noktalar yer almaktadır.

4.1.3.3. 1948 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, rejiminin eğitim yoluyla beklentilerini gerçekleştirmek istemesi, 1948'e kadar birçok değişikliğin yapılmasına sebep olmuştur. Nitekim bu dönemde, 1924, 1926, 1936 ilkokul programlarının geliştirilmesinin yanında, 1927 köy mekteplerine mahsus müfredat programı, 1937 köy öğretmenleri kanunu ve öğretmen kavuzları ve 1939 köy okulları program projesi gibi uygulamalar göze çarpmaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında geliştirilen programlar çağdaş program geliştirme tekniklerinden uzak, öğretmene yol göstermek amacıyla masa başında hazırlanan kılavuz kaynak kitap niteliğindedir(Tazebay vd.,2000:60).

1948 ilkokul programı kuşkusuz 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir şeklidir. Amaçlar daha detaylı ve gruplanmış haldedir. Ancak, programın eleştirilebilecek bazı yönleri bulunmaktadır. Bu eleştirileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu hâlde; derslerin yüklü konuları, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişiklik görülmektedir.

1948 programı öğrenmeyi 'zihni bir eylem' kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir. Oysaki Dewey'e göre, birey, doğrudan katıldığı yaşantıda, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini birlikte ortaya çıkarıp kullanabilmekte, böylece kendi yeterliliklerinin farkına varmakta, kendine güven duymakta, bağımsız iş yapabilme gücü kazanmakta ve kendi ayakları üzerinde durabilme yolunda önemli adımlar atmış olmaktadır. Öğrenme, eylemler içerisinde deneyimlerle gerçekleşir, her bir deneyim bir sonrakine alt yapı oluşturur ve

bütünleştiricidir. Eğer böyle bir yaşantı yoksa öğretim de yoktur, dolayısıyla katlanmış bir süreç de yoktur (1953: 83).

Ayrıca, 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir. Her ne kadar, kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlı kalınmaması; "Fırsat Öğretimine" yer verilmesi istenmiş ise de yıllık plânın yüklülüğünü giderecek ve onu bu yönden aksatacak bir durum yaratılmamıştır. Ancak öğretmene, ufak değişiklikler için esneklik verilmiştir.

Bu anlamda pragmatizmin ülkemizdeki diğer bir öncüsü olan Prens Sabahattin'in görüşleri anlamlıdır. Eğitimimizin en büyük hatasını daha ilkokul çağlarında çocuğun zihnine birçok teorik bilgiyi yığmakta gören düşünür, her zaman çok bilmenin çok yapmayı gerektirmediğini, az bilen ancak bildiğini sosyal hayatta uygulayabilen fertlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir (Duruhan, 2006:275).

1948 programının uygulanmasında görülen diğer bir aksaklık da mahallî şartları ve ihtiyaçları karşılayacak bir esneklik vermediği için ülkemizin her yerinde aynı şekilde uygulanması gereken bir program niteliğinde olmasıdır. 1913 yılında çıkarılan "Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı" (Geçici İlköğretim Kanunu)'nun da dahi; "... ihtiyacı mahalliyenin icabına göre programa bazı dersler ilâve edilebilir" hükmü ile mahallin ihtiyaçları dikkate alınarak ona göre derslerin ilkokula konabileceği, belirtilmektedir.

Pragmatizmde gerçeklik insandan bağımsız bir şekilde var olan değil, onun çevresiyle, tabiatıyla karşılıklı münasebetinden meydana gelmiş bir şeydir. İnsan çevresiyle(doğasıyla) bir bütünlük arz ettiğinden, eğitimde amaç, araçlar olan eylemlerin sonuçlarıdır (Cassier, 1996:178).

1948 ilkokul programında ilerlemeci ekole uygun olmayan diğer bir uygulama da ikinci devrede, dersler arasında kaynaşma, bağlaşıma ve bütünleşme olmamasıdır. Bu nedenle çocuk psikolojisine aykırı bir yol güdülmüştür.

Birleştirilmiş sınıf öğretiminde, sınıflar arasında toplulaştırma yapılmadığı için; öğretmenlere çok yük verilmiştir. Aynı zamanda beş sınıflı tek öğretmenli bir okulda öğrenci, öğretmensiz olarak günlük çalışmanın 160 dakikasını (4 dersini), kendi hâlinde geçirmektedir.

Temele alınan felsefe açısından bakıldığında 1948 ilköğretim programı, faydacı ve ilerlemeci ekolü benimsemiş programın tüm öğelerinde bu görüşün ilkelerine uygun düzenlemeler yapmıştır. Ancak yukarıda da belirtilen eleştirilerden de anlaşılacağı üzere teoride oluşturulan tüm düzenlemeler ne yazık ki uygulamaya geçirilememiştir. İçeriğin amaçlara uygun olarak oluşturulamaması ve bilgi yükünün öğretmene sağlaması gereken esnekliği engellemesi gibi nedenlerle programın uygulanabilmesinde neredeyse tüm belirlenen ilkelerden vazgeçilmesi gerekmiştir. Bu durum doğal olarak uygulamada daimici ve esasici tutumun benimsendiğini göstermektedir.

1948 programına yapılan eleştiriler ve gelişmeler sonunda 1951-1952 öğretim yılında programın yeniden geliştirilmesi gereği ortaya konmuş ve bu amaçla Amerika'dan köy okulları ile ilgili çalışmalar yapmış bu alanda uzman Prof. Kate V. Wofford Türkiye'ye davet edilmiştir.

Wofford araştırmalarının sonunda sunduğu raporda köy okulları için hazırlanacak programlar için öneriler sunmuştur. Bu raporda ziyaret edilen okullarda yalnızca taktir, soru-cevap ve ezber metotlarının kullanıldığı belirtilmiştir. İlerlemeci eğitimi benimsemiş eğitim sisteminde ezbere yer yoktur. Dolayısıyla uygulamada aksaklıkların yaşandığı bu rapor ile de belgelenmiştir.

Bal, Dewey'in eğitim felsefesini tanıttığı kitabında insan nasıl ki hayatta yaparak yaşayarak öğrenirse, okulda da, birebir eylemlerin içinde doğrudan doğruya yaparak yaşayarak öğrenir fikrini açıklamaktadır (1991: 39). Dolayısıyla pragmatizmde yaşantı içerisinde, katılımcı öğrenmede *birey* aktiftir. Bu aktivite ile somuttan soyuta doğru bir işleyiş hâkimdir. Okulun görevi bu eylemlerin maksatlı organizatörü olmaktır (Dewey, 1997:168-169).

Bu açıdan bakıldığında düşüncelerinde pragmatizmden etkilenen Peyami Safa'nın eğitim sistemimiz ile ilgili 1940'lı yıllarda yaptığı belirlemeler anlamlıdır. Ona göre, geleneksel sınıf ve dersleri, çocukta öğrenme ihtiyacı oluşturmadan öğretim olgusunu gerçekleştirmektedir. Öğrenciyi merkeze alan, onun ilgilerinden hareket eden okullar modern eğitimin gereğidir (Duruhan, 2006:293).

Wafford da, ilköğretim programlarının uygulanmasında yukarıda değinilen ilerlemeci eğitim anlayışına uygun olarak öğrenciyi merkeze alan, "Dalton Bireysel Metod" ve "Faaliyet ve Proje Metodunu" önermiştir. Ülkemizde bulunduğu süre içinde vermiş olduğu seminer ve örnek uygulamalar bu yöntemler ile ilgili olmuştur (Birgir, 1953:3-5).

Wafford'un araştırmasından sonraki dönemde 1953 yılında V. Millî Eğitim Şûrası'nda, 1948 programının, günün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi üzerinde durulmuş, ancak geliştirilecek programın deneme okullarında uygulanıp yapılan düzenlemelerden sonra bütün okullarda uygulanmasına karar verilmiştir (MEB). Bu karar, Türkiye'de program geliştirme anlayışının uygulamaya konduğunun göstergesi olarak düşünülebilir.

1954'de "Bolu Köy Deneme Okulları Taslağı" hazırlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nda da uygun görülen bu programın 1953-1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul'da pilot uygulaması yapılmıştır. Daha sonra 1954-1955 öğretim yılında Deneme Program Komisyonu tarafından taslak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmalar Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır.

Öğrencilerin serbest bir atmosferde çalışmaları, sosyal etkinliklere yer verilmesi, konuların tertip ve düzeninde öğretmenin esnek davranması gibi esaslara dayanan ilköğretim program geliştirme çalışmaları, kontrol grupları saptanarak incelenmesine rağmen çalışmaların devamlılığı sağlanmamış, deneme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sistemin geneline yansıtılmamıştır.

Bu arada önemli bir çalışma da Millî Eğitim amaçlarına ek olarak ilköğretimin açmalarının (amaçlar taksonomisinde) formüle edilmesi olmuştur. Aslında iyileştirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların amacının programın benimsen felsefeye uygun hale gelmesini sağlamak olarak görülebilir. Ne var ki çalışmaların ülke geneline yansıtılmaması ilerlemeci anlayışın uygulamaya geçişini yine ertelemiştir.

Bütün bu pedagojik aksaklığa rağmen, 1948 tarihli İlkokul Programı, kendinden önceki programlardan tüm olarak daha verimli bir şekilde memleket ilköğretimine hizmet etmiştir (Arslan, 2000).

Bu döneme ait roman incelemelerinde ise eğitim ile ilgili elde edilen fikirler aşağıda yer almaktadır.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Panorama* adlı eserinde, Diyarbakır'da görev yapan felsefe hocası Ahmet Nazmi ile İzmir'de Dış Ticaret Ofisi Müdürü Cahit Halit'in sürekli mektuplaşmalarından bahseder. Bunlar fikir ve tartışma mektuplarıdır. Bu mektuplarda; inkılâp olayını, halkın durumunu, yöntemlerin yanlışlığını, Lâiklik, Devletçilik ilkelerinin anlamlarını, Kemalizm'in temelini, asıl anlamını ve bunun gibi birçok kavramı ve olayı tartışır. Bu tartışmalar eğitim anlayışının uygulamada başarılı olamadığına dair ipuçları vermektedir.

Döneme dair başka bir eser de Sunullah Arısoy tarafından yazılmıştır. *Karapürçek* romanında, Anadolu'da bir köye atanan, İstanbullu idealist bir öğretmenin başından geçenler anlatılır. Karapürçek, Adranos Çayının geçtiği Kirmasti-İzmir arasındaki bir köyün adıdır. Roman, adını buradan alır. Karapürçek, bir dağ köyüdür. Genellikle, tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlayan köylü, çocuklarını okula gönderme taraftarı değildir. Erkek çocuklar, hayvanların bakımı ve tarla işleriyle görevlendirilmişlerdir. Kızlar ise, ev işleriyle ilgilenirler ve okumaya gerek görülmediği için okula gönderilmezler. Burada okulun çevreyle uyum sağlayacak öğretim programını hayata geçiremediğini, dolayısıyla eğitime önem vermeyen eski anlayışın giderilemediğini görmekteyiz.

4.1.4. 1968 İlkokul Programı

4.1.4.1. Programın Hazırlanış Aşaması

Daha önce de üzerinde durulduğu üzere, 1948 ilkokul programına ve uygulanmasına dair eleştiriler, programın yeniden geliştirilmesi gereğini ortaya koymuştur. Aşağıda sıralanan gelişmeler, yeni programın hazırlık aşamasını oluşturan önemli çalışmalardır.

1948 Programı hazırlanışından ve uygulamaya koyuluşundan sonra ilk olarak, 21 Ağustos 1949'da Ankara'da toplanan IV. Millî Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiştir. Şurada yeniden yapılandırılan programa dair köklü değişiklikler önerilmese de programın başarı ile uygulanabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların programlarında da gerekli düzenlemelerin yapılması kararı alınmıştır. Şura'da ayrıca ilgili komisyon, Millî Eğitim amaçlarını ve o dönemde yayınlanan İnsan Hakları Beyannamesi'ni karşılaştırarak birbiriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca programdaki eğitim öğretim ilkelerine “iş ilkesi” de eklenmiştir. Bu suretle, ilkokulun, bütün çalışmalarında, çocukları bizzat çalıştırarak sonuçlar aldirmaya sevk etmelerinin önemle göz önünde bulundurulması ilkesi benimsenmiştir. Ancak, ileride de görüleceği üzere 1968 İlkokul Programı hazırlanırken bu ilke dikkate alınmamıştır.

Son olarak programa eklenecek ve çıkartılacak maddeler tespit edilmiş, özellikle “Tarih dersi” programı çok eleştiriye uğramıştır. Tarih ders müfredatının çok yüklü olduğu, ilkokul örgencilerinin anlayış ve seziş ve ruh yapılarına uygun olmadığı ve hafifletilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Ayrıca, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin toplulaştırılarak “Sosyal Bilgiler” adı altında üniteleştirilmesi önerilmiştir (Binbaşoğlu,1985:285-286).

1948 programına getirilen eleştiriler sonucunda 1951-1952 öğretim yıllarında ülkemize gelerek incelemeler yapan Kate, V. Wafford'un sunduğu rapor, yeni

programın hazırlık aşamasında önemli olan bir diğer gelişmedir. Daha önce üzerinde durulduğu üzere, Wafford raporunun Köy eğitimi ve köy okulları, demokrasi eğitimi, öğretim metotları ve öğretmenlerin eğitimi hakkında sunduğu görüşleri dönemin eğitimcileri arasında en çok tartışılan konuları oluşturmuştur. Özellikle “Dalton Bireysel Metot” ve “Faaliyet ve Proje Metodu” sıkça ele alınan konuların başındadır.

Yaşanan bu gelişmelerin ardından, 5-14 Şubat 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şurasında İlköğretim ile ilgili konulara geniş ölçüde yer verilmiştir. Gündemin beşinci maddesinde yer alan 1948 programının yeniden gözden geçirilmesi ile ilgili olarak, programın amaçları ve içeriği arasında uyumun sağlanması, toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de uygulanması, yıllık, aylık ve haftalık çalışma saatlerinin kullanılmasında okullara esneklik tanınması, ilk okuma yazma öğretimine büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılarak başlanması, verimliliğin artırılması için öğretmenlerin seminerlerden geçirilmesi, köy okullarında birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenin her sınıftaki öğrenci ile temasının az olduğu ve bu yüzden verimin azaldığı, çevre şartlarına uygun ve köyün çevre ihtiyaçlarını esas tutan yeni bir köy okulu programının hazırlanması ve bu yapılırken, Wofford’un raporunun dikkate alınması gerektiği, benimsenen temel esaslardır.

Şura da ayrıca, “Bütün Türkiye için bir çerçeve programın hazırlanması, hazırlanacak çerçeve programın uygulamaya konulmadan önce, çeşitli bölgelerde deneme okulları seçilerek bu okullarda geliştirilerek yaygınlaştırılması kararı alınmıştır.

1968 programı hazırlık aşamasında yaşanan diğer bir gelişme de DP iktidarı döneminde ABD’yle her alanda gelişen ilişkilerin, eğitim alanında da hız kazanmasıdır. Bunun bir uzantısı olarak, Amerikan Ford Vakfı, DP iktidarı döneminde Türkiye’de eğitim alanında çalışmalarda bulunmuş, Türkiye Eğitim Millî Komisyonu’nun finansmanını üstlenmiştir. 1968 İlkokul Programı’nın temeli olan 1962 taslağının hazırlanmasında önemli bir aşama olan Yedinci Millî Eğitim Şurası, bu komisyonun raporu doğrultusunda bir çalışma yapmıştır. Türk ve yabancı uzmanlardan oluşan komisyon, yurt içinde ve yurt dışında incelemelerde bulunduktan sonra yeni müfredatın hazırlanması ile ilgili olarak V. Millî Eğitim şurasında tartışılan hususlara benzer önerilerde bulunmuştur.

Programlardaki bilgi yükünün azaltılması, derslerin bireylerin ihtiyacına göre düzenlenmesi, ilkokul birinci devredeki toplu öğretim esasının, ikinci devredeki bazı derslerin Sosyal Bilgiler ve Fen ve Tabiat Bilgileri adı altında toplanarak sağlanması, millî birliği bozmamak şartıyla, müfredatın yerel şartlara göre ayarlanması için esnek olarak düzenlenmesi, köylerdeki birleşik sınıflarda çocukların gruplandırılarak öğrenim görmelerinin sağlanması, müfredatın hazırlanmasında deneme okullarındaki tecrübelerin dikkate alınması komisyonun önerileri arasında yer almaktadır. 1968 programının hazırlık sürecinde bu önerilerin dikkate alındığı görülmektedir (İlköğretim Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan, 1961: 94-97).

1968 programının hazırlık aşamasında üzerinde durulması gereken diğer bir çalışma da 1960 yılında yapılan askeri darbe sonrasında oluşturulan “11’ler Komisyonu” olarak anılan Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyonun hazırladığı rapordur. Eski raporları ve çalışmalarını inceleyen bu komisyonun raporunda 1948 Programının, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına, bireysel yeteneklerine ve öğretim amaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi üzerinde durulmuştur.

Bunlardan başka 5 Ocak 1961 tarihinde kabul edilen 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nun getirdiği yeni hükümler ve anlayış da İlkokul Programının yeniden geliştirmesiyle ilgili çalışmaları hızlandırmıştır.

Ayrıca 1961 yılı Mayıs ayı içerisinde toplanan İlköğretim Komitesi, altı hafta süren çalışmalarında ilköğretimi bütün yönleriyle ele almış ve uygulanmak üzere 10 yıllık bir plan yapmıştır. Komite, Millî Eğitim Şurasına sunulmak üzere yazdığı raporunda Millî Eğitimin ve İlköğretimin amacını şöyle belirlemiştir. Millî Eğitimin amacı “Milletimizi hür düşüncenin hâkim olduğu bir hava içinde bilgi, sanat, teknik ve refah derecesi bakımından Batı uygarlığının seviyesine yükseltmek, Türk milletinin sahip olduğu millî ahlakı, insani üstün değerleri geliştirmek, onu Batı uygarlığının yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir.” İlköğretimin amacı “İlköğretim, kadın, erkek, bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (İlköğretim Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi, 1961:1).

Komite raporuna göre ilköğretim program değişikliğinde dikkate alınacak esaslar şunlardır:

- İlkokul programının amaçlar kısmı, Milletlerarası Maarif Konferansının 46 numaralı önerilerinde belirtilen maddelerden yararlanılarak düzenlenmelidir.
- Halen eldeki ilkokul programımızın amaçlar kısmı üç bölüm içinde 28 maddeye dağılmış olup bu maddelerin içinde derslerin amaçları kısmına geçmesi gereken maddeler vardır. Bu amaçlar, kısa, açık ve sade olmalı ve zamanımızın ilkeleriyle de ayarlanmalıdır.
- Komitemiz, ilkokul programının köyler ve şehirler için ayrı ayrı hazırlanmasına gerek görmemektedir ve bu konuda UNESCO tarafından hazırlanan 46 ve 47 numaralı önerileri (15 Temmuz 1958) uygun görülmektedir.
- Programda, tekrarlardan kaçınılmalı, ansiklopedik yüklü programlar yerine ana konuları içeren ve çocuk gelişimine uygun programlar yapılmalıdır.
- Programın düzenlenmesinde, fiilen hayatımıza girmiş olması dolayısıyla, Birleşmiş Milletler Günü, Anneler Günü, Dünya Çocuk Günü, Kızılay Haftası, 27 Mayıs İnkılâbı, İkinci Dünya Savaşı, Kore Savaşı, Atom, füze, erozyon, orman gibi konular ihmal edilmemelidir (İlköğretim Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan, 1961: 33-39).

1968 programının hazırlık aşamasında önemsenen bir diğer çalışma da 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan Yedinci Millî Eğitim Şurasıdır. İlkokul programı, din öğretimi, beden öğretimi ve ders kitapları konularının görüşüldüğü şurada şu kararları almıştır:

1. Uluslararası toplantılarda alınan öneri kararlarının gerekleri yerine getirilmelidir.

2. Din Öğretiminin Amacı: İlk ve orta öğretimde, örgencilerin gelişim ve anlayış seviyelerine uygun olarak karakter ve ahlak eğitimiyle desteklemek üzere, dini duygularla inanç ve ibadet hakkında temel bilgileri kazandırmak.

3. İlkokullarda ve ortaokullarda din öğretiminde Türkçenin esas tutulması, temenni olarak, prensipler arasında yer almalıdır.

4. Ders kitapları, ülkeler arasında karşılıklı anlayış ve dostluğu, yeni yetişen nesillerin eğitimi yoluyla takviye etmek için kültür anlaşmaları ve kültürel ilişkiler çerçevesinde okul kitaplarının karşılıklı olarak gözden geçirilmesi faaliyetlerine devam edilmesi gerekmektedir (Yedinci Millî Eğitim Şurası,1991: 162-163).

1961 Anayasasının öngördüğü demokratik düzen içinde planlı kalkınma çalışmalarından I. Plan dönemini (1963-1967) oluşturan “Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında” ilköğretimle ilgili olarak, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun hedefi ve bu hedefe varmak için konan metot ve ilkeler bazı hükümleri bakımından yurdun mali iktisadi ve sosyal yapısına uymadığından bu yönde geçmiş tecrübelerin ışığında ciddi ve köklü bir düzenlemeye derhal geçileceği belirtilmiştir. Yeni program hazırlanırken kalkınma planının aldığı kararlar önemsenmiş ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır.

Bu gelişmelerin sonucu olarak 1962 Program Taslağı çalışmaları başlamıştır. Yaklaşık 6–7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır. 1962 Program Taslağının ortaya çıkışı program geliştirme tarihçemiz bakımından önem taşıdığı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek olması bakımından ayrıntılı biçimde incelenmesi yerinde olacaktır.

1962 ilkokul programı taslağının hazırlanmasıyla ilgili olarak birtakım ön çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda; 14.04.1961 tarihinde İlköğretim Genel Müdürlüğünce, 1948–1949 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişiklikle yeni bir baskısı yapılan ilkokul programı yeniden ele alınmıştır. Aradan geçen zaman içinde eğitim alanında kendini gösteren gelişmeler, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun getirdiği yeni anlayış ve nihayet sosyal hayatımızda meydana gelen değişimler karşısında, mevcut programın tekrar gözden geçirilmesi zorunlu görülmüş ve teşebbüse geçilmiştir.

Talim ve Terbiye Dairesi İlköğretim Genel Müdürlüğü ile iş birliği yaparak, köy ve şehir okullarında çalışan öğretmenler ile ortaöğretim ve öğretmen okullarında görevli öğretmenler ve bu alanda uzmanlardan meydana gelen 16 kişilik bir komisyon kurulmuştur. 17 Ekim 1961–28 Ekim 1961 tarihleri arasında Ankara'da toplanan komisyon, çeşitli alanlarda meydana gelen gelişmeleri dikkate almak suretiyle ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esasları bir raporda saptayarak bakanlığımıza sunmuştur. Sonra bu rapor yayınlanarak bütün illere, ilçelere, öğretmen derneklerine, basına, ilgili özel ve resmî kurumlara gönderilmiş incelenerek rapor hakkındaki düşünceleri alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı illere yolladığı bir genelgeyle Millî Eğitim Teşkilâtı, Öğretmen Dernekleri, Okul-Aile Birlikleri ve bireysel olarak öğretmenler tarafından 1962 yılına kadar, İlkokul Programı hakkında hazırlanan tenkidi ve tahlili dokümanların Bakanlığa gönderilmesini istemiştir.

İlköğretim Genel Müdürlüğünde kurulan özel bir komisyon; İlkokul Programı ile ilgili, illerden gelen dokümanları, program üzerinde yapılan inceleme, deneme ve çeşitli alanlardaki gelişme sonuçlarını gözden geçirmiştir. Böylece yeni programın esasları ve bünyesi, mevcut imkânlar yanında meslekten gelen kimselerin düşünce ve teklifleri alınarak tespit edilmiştir (MEB).

Müteakiben “Ön Program Taslağını” hazırlamak üzere 19.02.1962 tarihinden itibaren 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, Millî Eğitim Müdürü ve yöneticilerden, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri, ilgili uzman ve velilerden kurulu 108 kişilik bir komisyon çalışmaları başlamıştır.

Komisyon, önce ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili raporda saptanan ilkeleri, bu alanda, meydana getirilen dokümanları, öğretmenlerin program üzerindeki teklif ve düşüncelerini, 1948 yılından beri yapılan inceleme, deneme sonuçlarını gözden geçirmiştir.

Genel Kurul halinde işe başlayan komisyon, Ön Program Taslağının dayanacağı esaslar üzerinde bir görüş birliğine vardıldıktan sonra; Amaç ve İlkeler Komitesi, Türkçe ve Yazı Komitesi, Toplum Bilgileri Komitesi, Fen ve Tabiat Bilimleri Komitesi, Birleştirilmiş Sınıflar Komitesi, Matematik Komitesi, Resim İş Komitesi, Din Dersleri Komitesi, Müzik Komitesi, şeklinde komitelere ayrılarak çalışmalara devam etmiştir. Komiteler zaman zaman genel kurul hâlinde toplanarak ortak görüşe göre programın hazırlanmasına dikkat etmişlerdir.

Ön Program Taslağı Hazırlama Komisyonu çalışmaları bitince, meydana getirilen taslak teksir edilerek ilgili kurullara, bazı öğretmen ve yöneticilere gönderilerek görüşleri alınmıştır.

Taslağın hazırlanışında ise ön program çalışmaları ile meydana getirilen taslağın redaksiyonu ile komiteler arası iş birliğini sağlamak ve birleştirilmiş sınıflara ait çalışmaları geliştirmek amacıyla tekrar bir komisyon kurulmuştur. 35 ilkokul öğretmeni ve ilgili uzmanların katıldığı bu komisyon 28.03.1962 tarihinden 14.04.1962 tarihine kadar sürekli çalışmak suretiyle, Yeni İlkokul Programı Taslağını hazırlamıştır.

Yeni hazırlanan İlkokul Programı yurdun bütün okullarında uygulanmaya konulmadan önce, 5 yıl süreyle ve 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görülmüştür. Böylece, yurdumuzun bölge özelliklerini dikkate almak ve bugünkü, şartları göz önünde bulundurmak suretiyle taslağın uygulanıp geliştirilmesine öncelik verilmiştir.

1962–1963 öğretim yılında, taslağın uygulanması için gerekli hazırlıklara hemen geçilmiştir. Yurdumuzu çeşitli yönlerden temsil etmesi bakımından Ankara, Antalya, Bursa, Adana, Bolu, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, İzmir, İstanbul, Konya ve Samsun illerinde saptanan 106 tek ve iki öğretmenli köy okulları ile kasaba ve şehir okullarında taslağın denenmesi uygun görülmüştür. 04.06.1962 tarihinde bu illere yapılan bir genelge ile durum açıklanmış ayrıca program taslağının uygulanmasında alınması gereken tedbirler üzerinde durulmuştur.

Yeni İlkokul Programı Taslağı uygulamaya konmadan önce 1962 yılı Eylül ayında; taslağı uygulamakla görevli 14 ilin Millî Eğitim Müdürleri, ilgili ilköğretim müfettişleri ile öğretmen ve müdürlerden kurulu 86 kişilik grup Ankara'da düzenlenen bir seminere katılmışlardır. Bu seminerden sonra 14 ilde, program çalışmalarında görevli diğer öğretmenler için de buldukları yerlerde kurslar düzenlenmiştir. Seminer ve kurslarla taslak incelenmiş, uygulama ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması üzerinde durulmuş ve dolayısıyla bir görüş birliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda, çeşitli seminer ve kurs çalışmaları yapılmıştır.

Program taslağının 1967 yılında yurdumuzun diğer okullarında uygulanmasına başlanacağı dikkate alınarak, ilgili personelin yetiştirilmesi, taslağın geliştirilmesi ve gerekli eğitim araçlarının hazırlanması ve sağlanması işi bir plâna bağlanarak gerekli çalışmalara girişilmiştir.

Program taslağının hazırlanmasından uygulamaya geçilmesine kadar olan süreçte program geliştirme tekniğine uygun olarak hareket edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle de programın oluşturulmasında temele alınan felsefe etrafında geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Özellikle 1948 programının uygulanmasındaki aksaklıklarına çözümler aranmıştır. Programın temelindeki felsefe 1948 programında olduğu gibi faydacı ve ilerlemeci ekoldür.

Yukarıda da açıklandığı gibi, 1968 programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrenin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra 1968–1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur.

4.1.4.2. 1968 İlkokul Programının Öğeleri

Amaçlar:

Bu programın geçmiş programlardan farkı VII. Millî Eğitim Şûrasında saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir.

Programda Millî Eğitimin yetişmesini sağlayacağı yurttaş tipinin özellikle “Toplumsal, Kişisel ve Ekonomik Hayat ” yönlerinden ele alınmış ve amaçlar bu başlıklar altında verilmiş olduğu görülür. Üç başlık altında ele alınan amaçlar genel amaç niteliği taşımış ve öğrenci davranışı yönünden ifade edilmiştir. Toplam 30 maddeden oluşan amaçlar şöyledir.

a. Toplumsal Yönden:

- Türkiye Cumhuriyeti’nin, insan haklarına dayanan, millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir, Türk milletinin bir ferdi olmanın şerefini duyar.
- Herkesin kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlerine sahip olduğunu, ayırım gözetmeksizin kanun önünde eşit bulunduğunu, kişi hürriyetine, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder.
- Ailenin, Türk toplumunun temeli olduğunu bilir ve ona değer verir,
- Atatürk devrimlerine bağlıdır,...

b. Kişisel Yönden :

- Türkçeyi doğru konuşur, okur ve yazar; Türklük ilkelerini bilir, benimser ve korur.
- Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur ve onları iyileştirmeyi çalışır.
- Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahiptir.
- Boş zamanlarını, okuma, güzel sanatlar, spor, gezi, eğlence ile değerlendirir,
- Yurdunu sever ve korur, onu tanımağa ve tanıtmaya çalışır,
- Büyüklere saygı, küçüklere sevgi geleneğine bağlı olarak insanları sever, tabiatı sever ve korur,

- Ormanları sever ve sevdirebilir,
- Yurt savunmasını kutsal ödev bilir,
- Kendine güvenir, davranışlarını kontrol eder ve iyiye yöneltir,
- Tenkitleri iyi karşılar ve bunlardan yararlanır,
- Teşebbüs kabiliyeti gelişmiş, yurt hizmeti konusunda her yerde sorumluluk yüklenmeğe hazırlıklı ve isteklidir,

c. Ekonomik Hayat Yönünden:

- İşe, iş ve meslek ahlakına bağlı ve saygılıdır, verimli çalışmaktan zevk duyar,
- İş ile ilgili yeterliliğini geliştirerek, kendisinin ve çevresinin refahını artırmaya çalışır,
- Kabiliyetlerine uygun iş seçebilir, mesleki ve ekonomik başarının bilgi ve teknikle sağlanacağına inanır,
- Tutumludur, geçimini düzenlemeğe muktedirdir, yatırım yapmanın kişisel ve toplumsal değerini bilir.

Yine aynı özellikleri yansıtan ve Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ulaşmasına hizmet eden İlköğretim amaçları da “Kişisel Bakımdan, Ekonomik Hayat Bakımından ve Toplum Hayatı Bakımından” başlıkları altında ele alınmıştır ve bu ana başlıklar altında daha çok temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik alt başlıklar ile bu alt başlıklara ilişkin amaçlardan oluşmaktadır.

a. Kişisel Bakımdan:

- Sağlığını koruyucu temel bilgileri benimsemiş, temizlik alışkanlıklarını kazanmış,
- Kazalara karşı uyanık ve tedbirli olmayı öğrenmiş,
- Çevresindeki bütün canlı, cansız varlıklara değer vermesini, onları sevmesini ve korumasını öğrenmiş,

- Okuma yazma, hesaplama gibi temel becerileri kazanmış,
- Öğrenme merak ve hevesini geliştirmiş,
- İyi düşünme ve doğru hüküm verme alışkanlıkları kazanmış,
- Yurt sevgisi, yurdunu tanıma ve tanıtmaya arzusu, yurda hizmet duygusu gelişmiş,
- Görev ve sorumluluk duygusu kazanmış,
- Tabii güzelliklere ve güzel sanat eserlerini tanır, bunlara hayranlık duyar,
- Boş zamanlarını iyi kullanma alışkanlığı kazanmış,
- Başarılı olduğu zaman aşırı öğünmelerden sakınmayı, başarısızlık karşısında ümitsizliğe düşmemeyi öğrenmiş,

b. İnsanlık İlişkileri Bakımından:

- İyi bir aile hayatının dayandığı temel ilkeleri kavramış, payına düşen görev ve sorumlulukları benimsemiş,
- Başkaları ile birlikte yaşamayı ve beraber çalışmayı öğrenmiş,

c. Ekonomik Hayat Bakımından:

- İnsan gücünün ve tabiat kaynaklarının çevresinin ve yurdun kalkınmasındaki önemini kavramıştır.
- Toplumun bağımsız ve etkin bir üyesi olabilmesi için çalışmanın, iyi bir üretici olmanın ve geçimini sağlamanın gerektiğine inanmıştır.
- İyi bir tüketici olmanın memleket ekonomisindeki önemini kavramıştır,

ç. Toplum Hayatı Bakımından:

- Şerefli bir tarihe sahip büyük bir milletin evladı olmanın gururunu duyar,
- Demokrasi ilkelerini kavramaya başlamıştır, bütün ilksilerinde bu ilkeleri uygulamaya çalışır,
- Toplumların ilerleme ve yükselmesinde bilim ve tekniğin önemini kavramıştır,
- Memleketin yakın ve uzak komsu memleketler ve dünya milletleri ile olan ilişkileri hakkında seviyesine uygun bir bilgi kazanmıştır. “Yurtta Sulh, Cihanda Sulh” ülküsüne bağlıdır ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma ülküsünü gerçekleştirmeye çalışır (İlkokul Programı, 1968:1-8) .

1968 İlkokul Programında amaçların ifadesi öğrenme ürünlerini işaret etmektedir. Ayrıca amaç ifadeleri bir taraftan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin olmakla beraber herhangi bir sıralama ve sınıflama yoktur.

Öğretim programı ile ilgili amaçlar derslerin genel amaçları niteliğinde olup bu ifadelerin de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından bir sistematik taşımadığı görülür.

1968 Programında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgisi, Din Bilgisi, Yazı, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin genel amaçları ifade edilmiş olup, derslerin sınıf düzeylerindeki amaçları belirli değildir.

Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde, Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden amaç, “Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar; milletin geleceğine olan güvenini artırır ve Türk Milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için fedakârlığı göze alabilecek bir karakter kazanırlar” şeklinde belirtilmiştir. Resim-İş dersinde ise amaç, “Çevre ile ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını, düşüncelerini ve heyecanlarını resim-iş çalışmalarlarıyla ifade ederler” şeklinde belirtilmiştir. Beden Eğitimi dersinde ise; ”Sağlıklı ve mutlu olarak yaşayabilmek, verimli olabilmek için bedenlen sahip olması gereken aşağıda yazılı özellikler

kazanırlar” şeklinde belirtilen amacın altında, “Günlük işlerini ve yaşayışını en verimli şekilde yürütebilecek kuvvet, çeviklik, elastikiyet, çabukluk ve dayanıklılık, iyi ve normal ölçüler içerisinde gelişmiş kemik, kas yapısı ve iyi duruş alışkanlıkları vb. gibi açıklamalara gidilmiştir (İlkokul Programı, 1968: 63-216-250).

Bazı öğretim programlarında, amaç ifadelerine bakıldığında, ifadeyi açıklayan maddeler halinde olduğu görülür. Programda Türkçe ve Matematik öğretim programlarına bakıldığında derslerin genel amaçlarının yanı sıra her sınıf düzeyinde o dersle ilgili özel amaçların da yer aldığı görülmektedir. Türkçe öğretim programında dersin genel amaçlarının yanı sıra "Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, Dilbilgisi ve İmla" başlıkları altında da bu becerilerin ayrıca sınıf düzeyindeki özel amaçları verilmiştir.

Örneğin; Türkçe dersi için amaç; “Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışır” şeklinde, okuma için “Süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde ederler” şeklinde ifade edilmiştir. 1’inci Sınıfların okuma dersi için öğrencilerin okuma tekniği bakımından kazanmaları istenen alışkanlık ve beceriler ise “Parmakla izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek” şeklinde ifadesi bulmuştur. Matematik dersi için belirtilen “Matematikle ilgili becerileri elde etme bakımından” ise “1. Temel işlemleri doğru ve çabuk yapabilirler, 2. Zihinden hesaplayabilirler,3. Doğru tahminlerde bulunabilirler” şeklinde sıralanmıştır. Bahse konu dersin 2’nci sınıf için belirtilen özel amaçlarında bu dersle öğrencilerin; ”1. Kendi yeteneklerine ve öğrenme tempolarına göre sayılarla çalışma alışkanlığı kazanırlar, 2. Bu sınıfta öğrenilen sayılar içinde zihinden ve yazılı dört işlemi yapabilme becerisi elde ederler” ifadeleri mevcuttur (İlkokul Programı, 1968:112-191).

Burada şunu da belirtmek gerekir. Programın amaçlarına bir bütün olarak bakıldığında hedeflerin göstergesi olan davranışlardan söz edilmediği görülür.

İçerik:

Programda, ilkokulda okutulacak dersler ve derslerin haftalık ders saatleri, günlük çalışmalarla ilgili açıklamalar ve çizelgeler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca normal öğretim, çift öğretim, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programları örnekleri ile verilmiştir.

Programda çift öğretim yapan okullar için uzun ve kısa günlere ilişkin çalışma programlarının yanı sıra birleştirilmiş sınıflar ile ilgili öğretmenli ve ödevleri çalışacak derslerin sürelerini gösteren örnekler de yer almaktadır.

1968 programında daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışı, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına da uygulanmıştır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri “Sosyal Bilgiler”, “Tabiat Bilgisi” ve “Tarım dersleri”, “Fen ve Tabiat Bilgileri” başlığı altında toplanmıştır.(Bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir.)

Tablo5 1968 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR				
	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	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
Yekûn	25	25	25	25	25

(Tazebay vd., 2000: 102)

1968 İlkokul Programı genellikle “Çerçeve Program” özelliği taşımaktadır. Bu nedenle mihver derslerdeki üniteler yurt çapında ortak amaçları karşılamak üzere ana maddeler halinde tespit edilmiş olup gerekli görülen niteliklerde ayrıntılara inilmiştir. Öğretmene getirilen esneklikle öğretmen konuların sırasını değiştirebilmekte konuları

ayrıntılarını seçebilmekte, çevrede bulunmayan ya da incelenmesi mümkün olmayan konuları çıkartabilmektedir. Başka bir deyişle çevre özelliğinin ve sınıf düzeyinin gerektireceği ayrıntıların tespiti ve eklenmesi öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır.

Öğretim programlarına bakıldığında, mihver dersler olarak kabul edilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri dersleri okutulacak her ders için üniteler biçiminde düzenlenmiştir. Ayrıca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında okutulan sınıfta işlenecek belirli gün ve haftaların listesi verilmiştir;

Örneğin Hayat Bilgisi 1. Sınıf

Ünite: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk

1. Bayram Hazırlıkları
 - a) Evde
 - b) Sınıfta
 - c) Okulda
 - d) Çevrede
2. Niçin Bayram Yapıyoruz
3. Bayram İzlenimlerimiz
4. Bayrağımıza Saygı
5. Atatürk
 - a) Hayatı, Hizmetleri, Ölümü
 - b) 10 Kasım Anma Töreni

Birinci Sınıfta İşlenecek Belirli Gün ve Haftalar

- a) İlköğretim Haftası
- b) Hayvanları Koruma Günü
- c) Yangın Haftası

İfade ve beceri dersleri arasında yer alan Türkçe dersiyle ilgili öğretim programında içeriğe ilişkin belli bir başlık altında yer almadığı ancak amaç ifadelerinin içeriğe ışık tuttuğu gözlenmektedir. Örneğin; 1'nci sınıf Türkçe dersinde okumanın amacı “Parmakla izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilme” şeklinde yer almaktadır (İlkokul Programı, 1968; 131).

Yazı öğretim programında içerik başlıkları sınıflara göre belirtilmiştir.

Matematik öğretim programında içerik konular başlığı altında sınıflara göre aritmetik ve geometri ile ilgili daha çok kavramlar ve matematiksel becerilerle ilgili açıklamalar yer almaktadır. Geometri konuları 1,2 ve 3. sınıflar için “ Eşya ve Şekilleri Tanıma” başlığı altında yer verilmiştir. Örneğin;

Matematik

Sınıf 1

Konular

A. Sayıların kavranması ve Yazılması

1. Yirmiye kadar sayıların okunuşu ve örneklerle uygun şekilde yazılışı öğretilmelidir. (onluk Kavramı ve sıfırın rolü üzerinde durulmalıdır).

B. Eşya ve Şekilleri Tanıma

1. İki nokta arasını eğri ve doğrularla birleştirilmeleri istenir. Doğru parçaların uzunluk ve kısalıkları karşılaştırılır. Alfabelede çözümlenmeye geçildiğinde noktalar harflerle adlandırılır. (A'dan B'ye bir doğru çiz gibi). (İlköğretim Programı; 1968; 188-190).

Matematik öğretim programının son bölümünde “Destekleme Ve Kuvvetlendirme Programıyla İlgili Serbest Konular” başlıkları altında programda bireysel farklılıklardan doğan ihtiyaçların karşılanması amacıyla konular önerilmiş ve konulara ders dışı faaliyetlerin de yer verilebileceği belirtilmiştir. Örneğin; Küme (cümle) kavramı ve basit işlemler, on tabanından başka tabanlara göre sayıların ifadesi ve basit işlemler vb. (İlkokul Programı, 1968; 186).

Resim-İş öğretim programında “İş Konuları” başlığı altında I. Devrede (1, 2 ve 3. sınıflarda) ve II. Devrede (4 ve 5. sınıflarda) yapılacak çalışmalar; Temizlik, Oyun ve Oyuncaklar, Kağıt ve Örgü İşleri başlıkları altında verilmiştir. Örneğin;

Resim-İş
İş Konuları

I. Devrede Yapılacak

A- Temizlik İşleri

1. Vücut ve kıyafet temizliği (Okul kıyafeti giymek, düğme iliklemek, kunduralarını temiz ve bağlı bulundurmak, mendil katlamak...)vb. (İlköğretim Programı; 1968; 225).

Müzik öğretim programında içerik “1 ve 2. sınıflarda Öğretilecek Şarkılar, 3,4 ve 5. Sınıflarda öğretilecek şarkılar” başlıklarıyla birlikte açıklamalara da yer verilmiştir. Örneğin;

Müzik Sınıf 1 ve 2

Bu sınıflarda Öğretilecek Şarkılar Şunlardır:

1. Çevrede söylenen ve çocuğa her bakımdan uygun türküler
2. Üniteler ile ilgili şarkılar vb. (ilkokul Programı, 1968; 244).

Beden eğitimi öğretim programında 1. sınıf konu başlıkları verilmiş, 2.sınıfla ilgili 1. sınıf konularından faydalanacağı belirtilmiş, 3,4 ve 5. sınıflarla ilgili olarak yine 1'inci sınıfta olduğu gibi konu başlıkları ile bu başlıkların açıklaması verilmiştir. Örneğin; 3'üncü sınıf Beden Eğitimi dersinin konularından hareketler konusunda ”Baş için kolların ve başka vücut bölümlerinin katılması ile daha güç esas duruşlarda yapılan baş hareketleri...) vb.” şeklinde ifade edilmiştir(İlkokul programı 1968; 257).

Programda ayrıca birleştirilmiş sınıflarla ilgili; 1,2 ve 3. sınıf bir arada ise Hayat Bilgisi birinci, ikinci ve üçüncü yıl işlenecek üniteler ve bu yıllarda üzerinde durulacak belirli gün ve haftalar belirtilmiştir.

4.ve 5. sınıflar bir arada olan sınıflar için de Sosyal Bilgiler ve Fen ve Tabiat bilgisi birinci ve ikinci yıl üniteleri ile bu yıllarda işlenecek belirli gün ve haftalar verilmiştir.

Eğitim Durumu:

İlkokul Programı normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak metot ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla çalışmalarda dikkate alınacak genel esaslar aşağıda belirtilmiştir:

Öğrencilerin, en çok etkisi altında kaldıkları ve karşılıklı etkileşimde buldukları, okuldan sonra içine katılacağı ve etkili bir üyesi olacağı ortam, onların ve okulun yakın çevresini teşkil eder. Yakın çevre eğitimin amaçlarına ulaşmak için bütün sınıflarda hareket noktası olarak kabul edilmelidir.

Böylece eğitim, öğretim faaliyetlerinde mahallilik ilkesine uyularak içinde yaşanılan yerin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi; öğrencilerin yakın çevresinin ihtiyaç ve problemleriyle ilgilenmesi ve yakın çevresinden bir eğitim laboratuvarı gibi yararlanılması gerçekleştirilmiş olur.

İlkokul çağındaki çocuk, varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavrayamaz. O, genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılama durumundadır. Bunun içindir ki; 1. devrede yapılmakta olan toplulaştırma II. devre sınıflarına da aktarılmıştır. Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri "Sosyal Bilgiler", Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi ve Tarım-İş dersleri de "Fen ve Tabiat Bilgileri" adı altında birleştirilmiştir. Ayrıca, Yazı dersi, Türkçe dersi içine alınmıştır.

Böylece ikinci devredeki bütün dersler; Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri adlarını taşıyan iki mihver etrafından toplulaştırılmıştır. Bu bakımdan; I. devrede

olduğu gibi, II. devre sınıflarında da ifade ve beceri derslerinin mihver dersleriyle gereken ilişki ve bağlantıları sağlanmıştır (1968 İlkokul Programı).

1968 programında öğretmenlere ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre anlatma (takrir), soru - cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme vb. metotlar ve teknikleri kullanmalarına dair hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Ünitelerin işlenişi sırasında ferdî, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmaları gibi çalışma şekillerinin faydaları ve nasıl yapıldığına dair bilgiler verilmiş ve öğretmenin, bu çalışma şekillerini öğrencilerin durumlarına, konunun özelliğine, okulun imkânlarına ve ihtiyaca göre ayarlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Bir sınıfta veya devrede (birleştirilmiş sınıflı okulların A ve B gruplarında) ya da bir okulda, ifade ve beceri derslerinde özellikle “Türkçe” ve “Matematik” derslerinde öğrencilerin bu derslerdeki başarı durumları dikkate alınarak seviye grupları oluşturulması istemiştir.

Programda öğrencilerin kendi kendine çalışmaya alıştırılması istenmiş ve uygulamanın ayrıntıları verilmiştir. Ayrıca programda becerilerin kazanılması ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir;

“Bir iş yapabilmek veya bir konuyu işleyebilmek için gereken yatkınlık olarak tanımlanan beceriler, öğrencinin yeni şeyler öğrenmesinde ve öğrendiklerini günlük hayata uygulamasında büyük bir önem ve değer taşır. Bu bakımdan, ifade ve beceri derslerinde bir taraftan ünitelerin söz, yazı, şekil, çizgi, sayı, ses ve hareketlerle ifadesi sağlanmalı, öte yandan, bu maksatla öğrencilere kazandırılması gereken beceri ve teknikler için özel alıştırmalara da zaman ayrılmalıdır. Gerekli becerileri kazandırmada öğretmen özellikle ihtiyacı olan öğrencilere ferdi yardımda da bulunmalıdır” (1968 İlkokul Programı).

1968 programında ayrıca Psikomotor becerilerin önemi üzerinde durulmuş olup becerilerin kazandırılmasında yapılması gerekenler maddeler halinde belirtilmiştir. Programın baş kısmındaki açıklamalar dışında her dersin açıklamalar bölümünde de o

dersin işlenişiyile ilgili daha ayrıntılı bilgilere rastlanmaktadır. Örneğin; Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olarak; “Sosyal Bilgiler dersinde Yurttaşlık bilgisi, yalnız bilgi vermekle, ilgi ve ülkü uyandırmakla kalmamalı, öğrenciler bu bilgileri ve duyguları uygulayabilme gücü kazanmalıdır” ifadesi yer almaktadır. Fen ve Tabiat Bilgileri dersinde ise “Tabiata ait olaylar üzerinde yapılacak gözlem ve deneylerden ana fikirlere varılmaktır. Bu derste öğrenciler bilimsel metotlarla düşünme yeteneği kazanmalıdırlar” ifadesi bulunmaktadır.

Bunun için her ünite bilimsel metodun geliştirdiği:

- a) Problemi belirleme
- b) Probleme ilgili olarak çeşitli bilgi toplama
- c) Bu bilgileri problemi çözmeye elverişli olacak şekilde sıralama
- ç) Gerekli deneyleri yapma
- d) Bu deneylerden sonuç çıkarma
- e) Bu sonuçlardan bir genel fikre varma, şeklinde belirtilen safhalar göz önünde tutularak işlenmelidir (İlkokul Programı, 1968:41-84).

Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde verilmiştir. Örneğin; Madde 1: İlk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır (İlkokul Programı, 1968:114).

Türkçe öğretim programının diğer bölümlerindeki açıklamalar da öğretmene yol gösterici niteliktedir. Matematik öğretiminde öğrencilere verilecek alıştırmalar ile alıştırmalar konusunda dikkat edilecek noktalar üzerinde durulmuştur. Örneğin; Çıkarma İşlemi: Birinci sınıfta çıkarmaya "geriye kaç kaldı şeklinde problemlerle başlanır; yana doğru ve alt alta çıkarmalar yaptırılır. Birinci sınıftan itibaren "ne kadar fazla" ve "aradaki fark nedir" gibi problem tipleri de ele alınmalıdır. Her üç tip çıkarma problemlerinin çözümünde çocukların sınıf düzeyinde yeterli hale gelmelerine yardım edilir (İlkokul Programı, 1968:170).

Matematik öğretim programında açıklamaların son bölümünde bireysel farklılıklara yer verme ve bu konuda alınacak tedbirler de açıklanmıştır.

Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi dersleriyle ilgili öğretim programlarında, diğer öğretim programlarında olduğu gibi bu derslerin öğretimiyle ilgili de açıklamalar yer almaktadır. Beden eğitimi dersiyle ilgili olarak ayrıca dersin uygulanması sırasında göz önüne alınacak hususlar belirtilmiştir.

Programda araç ve gereçlerle ilgili olarak “ Eğitim Öğretimde Yararlanılacak Araç ve Gereçler” başlığı altında bir bölüm yer almaktadır. Bu bölümde araç ve gereçlerin kullanımında göz önünde bulunacak esaslar, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılacak esaslar ve ders araçlarının kullanımı gibi bilgiler verilmiştir.

Değerlendirme:

Programda değerlendirmeye ayrılan bir bölüm olmamasına rağmen değerlendirme ile ilgili belirgin açıklamalara yer verilmiştir. Özellikle Eğitim- Öğretim İlkelerinden 20. madde bu bakımdan kayda değerdir. Bu maddede değerlendirmenin önemine dair açıklamalara ve nasıl yapılacağına dair yönlendirmelere yer verilmiştir. Buna göre eğitim ve öğretim süresince sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Günlük değerlendirme, ünitenin işlenişi sırasında yapılacak ara değerlendirme, ünite sonu değerlendirme, dönem ve yılsonu değerlendirmenin sırası geldikçe yapılması gerektiği; belirtilmiştir. Hatta değerlendirme yaparken farklı ölçme araçlarından yararlanılması yanı sıra, öğrenci başarısını değerlendirmenin aynı zamanda öğretmenin başarısını da değerlendirme olduğundan söz edilmektedir.

Değerlendirmeyle ilgili, ilkelerde görülen bir başka ipucu da her öğrencinin birbirinden farklı olduğu ya da bir öğrencinin değişik alanlarda başarılarının farklı olacağını dikkate alınarak, bir sınıftaki öğrencilerin birbiri ile kıyaslanması yerine, her çocuğun başarısının kendi gelişimi içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Programın planlama ve uygulama bölümlerinde, ünite işlenişinde ara ve genel değerlendirmelerin nasıl olması gerektiği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Programın derslerle ilgili bölümlerinde Matematik öğretim programı dışında hiçbir bölümde değerlendirme çalışmalarına ilişkin bir başlık yer almamaktadır.

Mihver dersler olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Tabiat Bilgileri dersleriyle ilgili ünitenin değerlendirilmesi çalışmalarına programın planlama ve uygulama bölümündeki açıklamalar ışık tutmaktadır.

Türkçe öğretim programında yalnızca sözlü ve yazılı anlatım bölümünde bir yazma ödevinin öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirirken göz önüne alınması gereken kriterler belirtilmektedir.

Matematik öğretim programına bakıldığında "Matematik Çalışmalarının Değerlendirilmesi" başlığı altında değerlendirmede amaç, değerlendirme alanı ve değerlendirme yollarından söz edilmektedir. Bu kapsamda; Değerlendirme Yolları olarak; Öğretmen sınıf içi çalışmalarını aşağıdaki yollarla değerlendirir: 1.Kendi hazırlayacağı çeşitli sorularla sık sık yoklamalar yapar, 2.Öğrenciler üzerinde devamlı gözlemlerde bulunur vb şeklinde ifade bulmuştur(İlkokul Programı,1968:183).

Programda Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi öğretim programlarında öğretimin nasıl değerlendirileceğinin ihmal edildiği görülmektedir.

1968 Programında, söz edilen açıklamaların dışında "Birleştirilmiş Sınıflar" başlığı altında; "Genel Açıklamalar" başlığı altında birleştirilmiş sınıfın tarifi ile birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve sınıf mevcutlarına göre, bu sınıfların yönetiminde farklı durumlarla karşılaşılabilen düşünilerek, bu durumlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır

"Üniteler ve İşlenişleriyle İlgili Esaslar" başlığı altında; ünitelerin, belirli gün ve haftaların nasıl ele alınıp işleneceği, ifade ve beceri derslerinin günlük çalışma programında nasıl ele alınacağı, planlı çalışmanın önemi, ödevli ve ödevsiz çalışma

saatleri, planlı çalışma, seviye grupları, çocukların kendi kendilerine çalışmaları, büyük çocukların küçüklere yardım etmesi, ödev verme vb konularıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların tarım çalışmalarında göz önünde bulundurulacak esaslar ve birleştirilmiş sınıflı okullar için lüzumlu araç ve gereçler başlıkları altında ilgili açıklamalar yer almaktadır. Ayrıca mihver derslerin üniteleri birleştirilmiş sınıflara ve yıllara göre verilmiştir.

4.1.4.3. 1968 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

Daha önceki programlarla karşılaştırıldığında 1968 ilköğretim programı, gerek program öğelerindeki ifadeler gerekse bundan sonraki geliştirme çalışmalarında üzerinde durulan noktalar itibariyle ilerlemeci ekolün özelliklerini en çok yansıtan programdır.

Bu anlamda 1968 programında amaçlar incelendiğinde Toplumsal Yönden, demokrasi ve insan haklarına daha fazla vurgu yapılmıştır. Programa göre yetişecek bireylerden şu özelliklere sahip olması beklenir: “Türkiye Cumhuriyeti’nin, insan haklarına dayanan, Millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir, yurttan sulh cihanda sulh ilkesine bağlıdır, tenkitleri iyi karşılar ve bunlardan faydalanır, olaylar ve davranışlar karşısında daima yapıcı tenkitle değerlendirir, kanaatlerini medeni cesaretle söyler” (İlkokul Programı, 1968:1-2). Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi demokratik hayatın gereği olarak, bireylerin düşünce özgürlüğüne ve farklı düşüncelere hoşgörülü bakılması öngörülmektedir.

Ekonomik hayat bakımından ise yetiştirilecek bireyler, iş ve meslek ahlakına bağlı ve saygılı, mesleki ve ekonomik başarımın bilgi ve teknikle sağlanamayacağını ve yatırımın kişisel ve toplumsal değerini bilen bireylerdir (İlkokul Programı, 1968:1-2).

1968 İlkokul Programına bakıldığında, bireyin yaşamında başarılı olması, karşılaştığı sorunları çözebilmesi, günlük yaşamla uyum sağlayabilmesi, kendine, ailesine, çevresine ve yurduna yararlı olabilmesi için gerekli temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Başka bir deyişle amaçlar temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgilidir (Çelenk vd, 2000:113).

Pragmatik anlayışta eğitimin amacı, bireylere yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayacak temel bilgileri kazandırarak yetişmelerini sağlamaktır. Yetişme, değişik deneyimler ve öğrenilenler arasındaki bağlantıları, ilişkileri anlama yeteneğine sahip olmaktır (Bayrak vd. 2004: 59-60).

Ayrıca, pragmatik anlayışın eğitime uygulanışı olan ilerlemecilik, geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkarak, ezberleme ve kitaba bağlı eğitim yöntemlerini reddetmiş, okulun bir suni öğrenme ortamı olmaktan çıkarılıp bireylerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların üretkenliğini geliştirecek ve fikirlerini önemseyen, problem çözme metoduna dayalı yaparak yaşayarak öğrenme modelini benimsemiş, bilimsel, demokratik bir kurum olması gerektiğini savunmuştur. Öğretmen demokratik ortamın sağlayıcısı ve devam ettiricisi olarak bir rehber' rolündedir (Bakır, 2006: 60). Bu açıdan incelendiğinde 1968 programında öğelerinin oluşumu teorik olarak faydacı ekole uygun oluşturulmuştur denebilir.

Özellikle öğrenciyi merkeze alan öğretim anlayışının vurgulandığı öğretim ilkelerinde ilerlemeci yaklaşımın etkileri açıktır. Öğretmene esneklik taşıyan içeriğin, çevresel faktörlere uygun oluşturulması ve konuların günlük yaşamda yarar sağlayacak özellikte seçilmesi de faydacı ekolün bir yansımasıdır. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemli olduğu vurgulanmış, sonuçta ürünün değil sürecin daha önemli olduğu açıklanmıştır. Öğrencinin bireysel ve grupla çalışma etkinlikleri ile çağdaş öğrenme- öğretme metotlarını nasıl kullanabileceğine dair açıklamalar da öğretmeni yönlendirmesi bakımından bu anlamda kıymetlidir.

Tüm bunlardan başka o dönem içinde farklı çevrelerden gelen eleştirilerden de anlaşılmaktadır ki 1962 Program taslağı ve 1968 programı Amerikan felsefesi olarak görülen pragmatizmin ilkelerini taşımaktadır. Çünkü bu programlar o dönem içerisinde Amerikan Malı olarak nitelendirilmiştir.

Örneğin Doğan, Sosyoloji ve Eğitim adlı eserinde 1968 programının hazırlanış ve içeriğı ile ilgili olarak eleştirilerini şu şekilde açıklamıştır;

“1968 İlkokul Programının Türk Millî Eğitiminin amaçları başlığını taşıyan ilk kısa bölümünde, Anayasaya bağlılık ilkeleri belirtildikten sonra vurgulanan kavram, “Özel Girişimcilik” kavramıdır. 1948 programında özel girişimcilik kavramı yoktur... 1968 programının hazırlıklarını başlatan Demokrat Parti'nin özel girişimci ekonomik siyaseti bilinir. Aynı özel girişimcilik siyasetine 27 Mayısçı Millî Birlik Hükümeti ve ondan sonraki Koalisyon Hükümetine katılan CHP tarafından da karşı çıkılmadığı bir gerçektir... 1968 programının, Demokrat Partinin bir devamı ve uzantısı olan Adalet Partisi iktidarınca kabul edilmesi ve uygulanması, bu devam ve uzantının gerekli bir sonucudur. Çünkü Adalet partisi de Demokrat Parti gibi ekonomik siyaseti daha çok özel girişimcilik olan bir partidir... Aslında 1948 ilkokul programına karşı, kimi etkili ve yetkili çevrelerin *sezgisinden*, Amerikan toplumsal bilimlerinin damgasını taşıyan kimi bürokrat ve bilim adamlarımızın bilgisinden oluşan ve gelişen tepkiler şöyle özetlenebilir: 1948 programında birinci öge öğretmendir, gerçeğı tanıtmak öğretmene aittir. Öğrenci de bu bilgileri edilgen olarak ezberlemektedir, öğrenci kendi kendine bilgi edinmemektedir, öğrenci ikinci ögedir.

Bizce, okul gerçek bir topluluk olamaz. Hem 1948 hem 1968 ilkokul programında bulunan, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinden biri olan bir ilkeyi ele almak isteriz... Hem 1948 hem 1968 ilkokul programının, ilkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri başlığını taşıyan bölümünde şöyle bir ilke vardır. *İlkokul gerçek bir topluluktur*. Aslında bu ilkede kastedilen gerçek bir topluluk değil, yani sosyal psikolojinin konularından biri olan dar grup değil, toplumdur, tüm toplumdur. İlke açıklanınca bunun böyle olduğu hemen anlaşılacaktır...“Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocukların ulusal bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarılı birer üyesi olarak gelişmeleri gerektiğine göre, okul topluluğı içinde öğrencilerin rol ve ödev alarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır... Bu ilke *ithal malıdır ve ithal edilmiş* bir ilkedir... Bu ilke, etkisini 1926'dan itibaren ülkemizde yavaş yavaş görmeye başladığımız ve pragmatist dediğimiz Amerikalı Dewey'in ilkesidir. Fakat 1968 programı 1948 programına göre daha fazla Dewey'cidir.

Dewey'e göre okul, kendi kendini yöneten gerçek bir toplum olmalıdır. Dewey'e göre toplumun bir tasviri bir benzeri olmalıdır okul. Okul küçük bir toplum olmalıdır. Dewey'in hayalindeki okulda da, çocuk, içinde yaşayacağı büyük toplum kurumlarına, kurallarına okuldayken alışmalıdır. Bu ilke, bu yaklaşım yanlış ve olanaksızdır... 1968 programı daha çok Deweyci ve daha çok bireycidir.” (1987:42).

Programın, içeriği ve getirdiği yeniliklerle ilgili bu ve benzeri görüşlere karşılık, dönemin yetkilileri de programın ithal malı olmadığını tamamen Türk uzmanların oluşturduğu komisyonlarca hazırlandığını belirtir yazılar yayımlamışlardır. Dönemin İlköğretim Program Geliştirme Müşaviri Necip Alpan programın hazırlanış sürecini kısaca şöyle açıklamaktadır:

“Deniliyor ki, bir zamanlar Fransız sistemini almışız, sonra Avusturya- Alman metoduna kaymışız, daha sonra İngiliz- Amerikan tekniğine sarılmışız. Mutlak anlamda böyle bir şey olmamıştır. Fakat biz, bu zihniyetten kurtulmak ve yüzde yüz Türk ülküsünü gerçekleştirme ve Türk Milletinin ihtiyaçlarına dayanmak üzere beş yıl uygulanacak bir taslak yapmış bulunuyoruz.

Şimdi, 1948 programının revizyon istediği daha 1953 Millî Eğitim Şurasında ortaya atılmıştır... Türkiye Eğitim Millî Komisyonu esaslı olarak programa değinmiş, programda yer alan dersler ihtiyaca uygun hale getirilmeli, ilkokul öğrencilerinin hazmedemeyeceği dozajda bilgi ve teferuattan kaçınılmalı, Millî Birliği bozmamak şartıyla mahalli özelliklere yer verilmeli önerilerinde bulunmuştur.

11 eğitim uzmanının hazırladığı “Millî Eğitim Planını Hazırlığı ile Görevli Komisyon Raporu” da İlkokul Programının yeniden ele alınmasını tavsiye etti....Yedinci Millî Eğitim Şurası, Fuat Baymur’un başkanlığında 16 kişilik komisyonun hazırladığı raporla yeni programın ana hatları tespit olundu. Daha sonra Talim Terbiye Kurulu’nda kurulan komisyon yurdun dört bir köşesinde çalışan öğretmenlerin de görüşlerini alarak elimizdeki program taslağını meydana getirdi” (1964: 22-23).

1968 programına yönelik diğer eleştiriler incelendiğinde eleştiride bulunan dönemin eğitimcilerinin, ülkedeki sosyo-kültürel değişmeyi inkar etmemekle birlikte, eski programda yani 1948 İlkokul Programının da o günün şartlarına uygun olabileceği şeklindeki itirazları görülmektedir. Buna karşılık yetkili kişiler de program değişikliğinin doğal olduğunu belirtmektedir.

Dönemin İstanbul Millî Eğitim Müdürü Kemal Güngördü konu ile ilgili olarak; “Program değişikliği, ülkemizdeki, politik, toplumsal, ekonomik değişmelere ve dünyadaki bilimsel gelişmelere dayanmaktadır. Program değişikliği tamamen ülkücü ve samimi bir etkinliğe dayanmıştır. Değişen ve gelişen eğitim kavramlarını içine alınarak

geliştirilmek amacıyla program değişikliği yadırganmamalıdır” demektedir (Güngördü, yty: 4-5).

Görülmektedir ki, 1968 ilkokul programı ve öncesi 1962 İlkokul program taslağı pragmatist değerler içerdiği ve bu durumun ülkemize ve içinde bulunduğumuz şartlara uygun olamadığı için eleştirilmiştir. Bu eleştirilere verilen yanıtlarda programın tamamen Türkçülük ve manevi değerlerin korunmasına dair özellikler içerdiği üzerinde durulmakta dolayısıyla programın aslında idealist ve realist amaçlar içerdiği belirtilmektedir. Dolayısıyla ortada programın benimsenen felsefesi ile ilgili bir çelişki olduğu görülmektedir.

Tüm bunlardan başka uygulama ile ilgili olarak öncelikle programın uygulayıcıları olan öğretmen sorununa değinmek gerekir. Öncelikle çok partili sisteme geçilmesiyle öğretmen yetiştiren kurumlarımızda önemli değişiklikler yapılmıştır. Tek partili dönemin kurumları olarak görülen Köy Enstitüleri muhalefete hizmet edebileceği gerekçesiyle kapatılmıştır.

1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri 6 yıllık İlk öğretmen Okullarına dönüştürülmüş, bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrencileri almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlk öğretmen Okulları’yla birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir (Dursunoğlu, 2003).

1924 yılında ülkemizde incelemeler yapan John Dewey, özellikle köylünün kalkındırılması için eğitilmesini ve üretici kılınmasına ilişkin öneriler geliştirmiştir. Bu öneri ve uygulama istekleri, daha sonraları özellikle 18. yüzyıl işe ve üretime dönük batı eğitim felsefelerinden esin alarak, ama tümüyle yerli koşullar temel alınarak ve özgün bir uygulama biçimiyle yaşama geçirilen Köy Enstitüleri modelinin uygulama alanına girmesiyle gerçeklik kazanmıştır. Çeşitli yaklaşım açılarından eleştirilere karşın Köy Enstitüsü modelinin özgün eğitim felsefesi içinde, salt üretici ya da bir meslek adamı değil, öncelikle, tüm yönlü gelişmiş insan yetiştirme amacını temel aldığı bir gerçektir (Küçükahmet ve Diğerleri 2003: 120).

Pragmatist anlayış ile eğitim veren bu kurumların kapatılması ile bundan sonra İlköğretim programlarının uygulayacak öğretmenlerin programın felsefesini özümseyerek uygulayabilmesinde ne derecede yeterli olabildikleri tartışılır olmuştur.

Ayrıca bu dönemde öğretmen sayısındaki artışa rağmen, halen öğretmen ihtiyacı söz konusudur. Bununla ilgili olarak Birlik Dergisi 1963’de 140.000 –150. 000 öğretmen ihtiyacı varken ancak 62.000 kadar öğretmen bulunduğunu belirtmektedir (Hışıl: 1963: 5).

Öğretmenlerin yeni programla ilgili sıkıntıları ise Türk Muallimler Birliği İlmî Encümenince hazırlanarak dönemin Millî Eğitim Bakanı İlhami Ertem’e sunulan raporda maddeler halinde şöyle belirtilmektedir.

1. Programı uygulayacak öğretmenlere, değişikliklerin mantıki ve inandırıcı gerekçeleri açıklanmamıştır. Senelerce riayet ettiği prensiplerin çürüğe çıkarıldığı hissine kapılan öğretmenin, bunu çocuklara nasıl okutacağı düşünülmelidir.

2. Program prensiplerine göre, çevre, tesir alınacak varlık değil, incelenecek ve tesir edilecek varlık olarak telakki edilmelidir. Buna ilkokulun gücü yetmeyeceğine göre, çevreye inanmayan asi ve başına buyruk yavrularla karşılaşmak ihtimali hatırdan uzak tutulmamalıdır.

3. 1926, 1936, 1948 programları aynı prensipler üzerinde yenilenecek tekamül gösteriyorlar. Bu program ise, gaye, mevzu ve metotların ne sebeple değiştirildiğinin gerekçesi açıklanmamış.

4. İlmî terimlerde gelişigüzel değişiklikler yapılarak, öğretmenler programın dilinden anlayamaz olmuştur.

5. Hele dillerde “Aktif Metot” diye bir tabir dolaşmaktadır ki, bunun mucidi kimdir. Kimse bilmez. Neticede, yeni bir program gibi takdim edilen, gerçekte yeni bir

şey getirmemektedir. Program Taslağı uygulamaya konduğu takdirde, 1948 programının verdiği neticeye ulaşabileceği şüphelidir (Türk Muallimler Birliği İlmî Araştırma Heyeti İlköğretim Encümenince Hazırlanan Rapor, 1964: 23-25).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi 1968 programı ile ilgili olarak uygulamada öğretmenler yeni öğretim yöntem ve tekniklerini anlama ve uygulamada yetersizdir. Ayrıca yeni bir programın gereğine inanmamaktadır. Bununla ilgili hizmet içi eğitim çalışmaları da yapılmamıştır. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımına bağlı kalarak daimici ve esasici anlayışı devam ettirmişlerdir.

Diğer yandan dönemin eğitim felsefesine ilişkin bilgilerine ulaşmada Millî Eğitim Şuraları oldukça önemlidir. Zira şuralar eğitim sistemimize ilişkin sorunların ele alındığı en geniş platformlardır. Bu açıdan 1953 yılında beşincisi toplanan millî eğitim şurasından itibaren incelendiğinde on dördüncü Millî Eğitim Şurasına (1993) kadar toplanan on şurada gündem maddeleri incelendiğinde TC. Eğitim sisteminin temelini oluşturması gereken eğitimin evrensel değer sistemini kazandırma genel kültür verme entelektüel formasyon oluşturma işlevinin gündem maddesi olarak hiç ele alınmadığı ve incelenmediği görülmektedir. Diğer bir deyişle Cumhuriyetin batılılaştırma hedefi göz ardı edilmiştir. Bunun yerine şuralarda eğitim öğrencileri ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre hayata, iş alanlarına veya daha üst öğrenime hazırlayan bir süreç olarak ele alınmıştır. Türk eğitim sistemini biçimlendirici nitelikteki politikalara bu kararlar ile yön verilmeye çalışılmıştır.

Şura kararlarından da anlaşılacağı üzere uygulamalarda bireyin devamlı değişen dünyaya uyumunu sağlama amacı olan pragmatist anlayıştan uzak kalınmıştır. Sonuç olarak teorik olarak ilerlemeciliğe uygun hale getirilmeye çalışılan 1968 ilköğretim programları uygulamada yine başarısız olmuştur.

4.1.5. 2005 İlköğretim Programı

4.1.5.1. Programın Hazırlanış Aşaması

Uzun bir deneme aşamasından sonra 1968 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı ile ilgili daha önce bahsedilen eleştiriler, öğretim programlarında geliştirme çalışmalarını yeniden gerektirmiştir. 2005 yılında uygulamaya konan yeni ilköğretim programına kadar geçen sürede ilköğretim ile ilgili yaşanan gelişmeler aşağıdaki gibidir;

İlk olarak 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” ile eğitimimiz sistem yaklaşımıyla ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. İlköğretim de bu köklü değişiklikten payını almıştır. Bu kanunla eğitim “örgün” ve “yaygın” olmak üzere ikiye ayrılmış, ayrıca genel ve özel hedefler, uygulamaya esas olacak 14 ilke getirilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim bu kanuna göre 6–14 yaşları arasındadır ve zorunludur. İlköğretim zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye yine ikiye ayrılmıştır. Zorunlu olanlar ilkokul–5 yıl, ilköğretim–8 yıl; zorunlu olmayanlar okulöncesi eğitim, yetiştirici kurs ve sınıflardır. Bu kanunla tüm öğretmenlere de yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiştir. İlkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için önce 2 yıllık enstitüler açılmıştır. Sonra bu enstitülerin süreleri 4 yıla çıkarılarak “eğitim fakülteleri” ne dönüştürülmüştür. Bu olumlu bir gelişme için başlangıç olarak kabul edilebilir.

Bu dönemde ülkede huzursuzluklar devam etmektedir. Özellikle 1976 yılından sonra başlayan öğrenci hareketleri, zaman zaman bir kargaşa ortamı yaratmıştır. Parlamentodaki siyasal partilerin ülke sorunlarını çözmede yetersiz kalması demokratik rejimi de ciddi bir bunalıma sokmuştur. Aynı zamanda başlayan işçi hareketlerinin ileri boyutlara ulaşması ve ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntıların aşılammaması 12 Eylül 1980’de Türk Silahlı Kuvvetlerinin yönetime bir kez daha el koymasına neden olmuştur. 12 Eylül askeri darbesiyle TBMM feshedilmiş ve siyasal partilerin tümü kapatılmıştır. Askeri darbeden hemen sonra ülke yönetimini, darbenin önderi Kenan

Evren'in başkanlığında oluşturulan Millî Güvenlik Konseyi üstlenmiştir. Kısa bir süre sonra Deniz Kuvvetleri Eski Komutanı Bülent Ulusu yeni bir hükümet kurmakla görevlendirilmiş ve bakanlar kurulunu oluşturmuştur. Yeni hükümetin ilk icraatı 12 Eylül darbesiyle yürürlükten kaldırılan 1961 Anayasasının yerine yeni bir anayasa hazırlanmasıdır. 1982'de yapılan halkoylaması sonucu %93 kabul oyu alan yeni anayasa yürürlüğe girmiştir.

Bu süreç içerisinde eğitim sisteminin durumu da istenilen düzeyde değildir. 1980 yılında yapılan 10. Millî Eğitim Şurasında önerilen yeni eğitim sisteminde temel eğitimin görev ve nitelikleri açıkça belirtilmiş; uygulanması hususunda bakanlığa tavsiye kararı alınmıştır. 1982 anayasasında da eğitim hak olup, ilköğretim zorunlu ve parasızdır. 1988 yılında yapılan on ikinci Millî Eğitim Şurasında sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanması, altıncı plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (26.7.1997 tarihli Millîyet Gazetesi).

Ayrıca 1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarındaki arayışlar devam etmiş ve MEB süreklilik ve standartlaşmanın sağlanabilmesi için 1982'de üniversitelerdeki alan uzmanları ile birlikte oluşturduğu program geliştirme modelini 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul etmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlayarak yürürlüğe koymuştur. Modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiştir. Her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin, ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programlarının bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır. Ancak modelin bağlayıcı unsurlar taşımaması nedeniyle bazı programlar farklı modellerde hazırlanmış ve haliyle tutarlılık, standartlaşma ve süreklilik elde edilememiş, program modeli geliştirme çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Demirel, 2004:17).

1990'lı yıllarda ise program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiştir. Dünya Bankasının desteği ile başlayan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi

sayesinde önemli gelişmeler elde edilmiş ve 1992 de Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) ile yeni program modelleri geliştirilmiştir (Demirel, 2004:17).

Bu dönem içerisinde ilköğretim programlarını ilgilendiren diğer bir gelişme de 1992 yılında yeni “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin uygulamaya konulmasıdır.

1968 programından 1997 yılına değin 1985 ve 1988 yıllarında basılan ilkokul programlarında bilim ve teknikteki yeniliklere ayak uydurmak için Fen Bilgisi, Matematik, Beden Eğitimi gibi derslerin programlarında değişiklikler olduğu görülmektedir. Bunlardan başka, Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi ve Ahlak derslerinin konuları da sık sık değiştirilmiştir. Ancak bu programların özü 1968 programına dayanmaktadır.

2005 yılında uygulamaya konan yeni ilköğretim programından önce ilköğretim programlarında yaşanan önemli bir geliştirme çalışması da sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle yaşanmıştır. Uzun süren kesintili/kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmalarından sonra meclisin kabul ettiği 4306 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı payı Alınması Hakkında Kanun” gereği 1997–1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir.

8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle, 1997 yılında geliştirilen ilköğretim programları, daha önceki ilkokul programlarından farklı olarak ilk defa her sınıf için ayrı ayrı programlar olarak geliştirilmiştir. Ancak programlar hazırlanırken ortak bir sistemin oluşturulmadığı; bazı derslerin programlarının, program öğeleri göz önüne alınarak hazırlandığı (Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Müzik, Beden Eğitimi), bazı ders programlarının da öğelerden sadece bir kısmını içerdiği görülmektedir (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi).

1997 yılından 2005'e değin ilköğretim programlarında görölen gelişmeler ise şu şekildedir. 1998–1999 öğretim yılında, 1.2.3. sınıflara “Bireysel ve Toplu Etkinlikler”, 4.ve 5. sınıflara “Yabancı Dil” (İngilizce, Almanca, Fransızca), 6. ve 8. sınıflara “Trafik ve İlk Yardım” dersleri uygulaya konulmuştur. Bunlardan başka bu öğretim yılında 7. ve 8. sınıflara “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan sınıflarda “Seçmeli Dersler (2.Yabancı Dil, Bilgisayar, Güzel Konuşma ve yazma, Drama, Tarım, Turizm ve Yerel Sanatlar)” de uygulamaya konulmuştur. 6. ve 7. sınıflarda “Millî Tarih” ve Millî Coğrafya” dersleri “Sosyal Bilgiler” dersi adı altında birleştirilmiştir.

1999–2000 öğretim yılında, 4. –8. sınıflarda yabancı dil İtalyanca,6.-8. sınıflarda ikinci yabancı dil Almanca dersleri uygulamaya konulmuştur. Yine 1999–2000 öğretim yılında okutulacak ders materyalleri, öğrenci, merkezli bir anlayışla, nicelik ve nitelik bakımından Atatürkçü düşünce sistemine dayalı çağdaş, bilimsel bilgi ve beceriler kazandıracak, ezberci eğitim anlayışından uzak aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi ile MEB arasında imzalana protokol gereği “İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı” 12 parça halinde hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim materyalleri “Aktif Öğrenme ve Öğretim Materyallerini Kullanım” seminerine katılan 3.000 ilköğretim müfettişine tanıtılmış, ayrıca tüm ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere ders kitaplarının tanıtımı amacıyla 40.000 adet broşür bastırılarak okullara duyurulmuştur. Ayrıca “İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı” eğitim seti Dünya bankasının uygun görüşü alınarak Türkiye genelindeki her ilköğretim okuluna 2 set olmak üzere dağıtımını planlanmıştır.

Bu gelişmelerden başka Millî Eğitim Şuraları ve ilköğretim meselelerinin tartışıldığı diğer platformlarda, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bilgi, bilişim, iletişim teknolojisindeki hızlı değişmeler, bütün sistemleri etkilediği gibi eğitim sistemlerini de derinden etkilemiştir.

Özellikle son yıllarda etkili bir eğitim modeli ortaya koyabilmek için; öğretim programlarında davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışa doğru dönüşüm süreci başlamıştır. Ülkemizde de yapılandırmacı anlayışı temel alan öğretim programlarındaki bu dönüşümün gereklilikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005: 14-15):

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kaliteyi artırma ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim gereksinimi,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi gereksinimi,
- Öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleriyle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitim uygulamasıyla ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa, her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,

- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının zorunlu olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın duruma gelmesi,
- Öğrencilerin, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesidir.

Bu gereklilikler, küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın da bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir (MEB, 2005: 15).

Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılı içerisinde ilköğretim 1-3.sınıf Hayat Bilgisi, 1-5. Sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen ve Teknoloji dersi programlarını bütünsel bir bakışla yeniden yapılandırmıştır.

Yapılandırılan taslak programlar 2004–2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya konmuştur.

Program geliştirme sürecinde katılımcı bir yaklaşım izlenerek, ilgili tarafların katkılarının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Buna göre 38 Sivil toplum kuruluşu, 8 üniversiteden akademisyenler, 26304 öğrenci, 9192 veli, 2259 öğretmen ve 697 müfettiş program geliştirme çalışmalarına katılmıştır. Ayrıca 11 ülkenin öğretim programları incelenmiş (Kanada, İngiltere, Japonya, Kore, Singapur, İrlanda vb.) ve yabancı akademisyenlerin de görüşleri alınarak, AB vizyonuyla da örtülen geniş bir katılımcı sistematiği ile programlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Programların yenilenmesinde belirlenen dokuz ilkeden yola çıkılmıştır. Bu ilkelerin bazıları; her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve

öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı, bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleştirilmesinin ön plana çıkarılması, öğrencilerin düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesidir.

Bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen Türkiye’de; yeni bakış açısına uygun olarak devam eden program geliştirme çalışmaları, belirli referans çerçevelerine de oturtulmuştur. Bu referans çerçeveleri aşağıda belirtildiği şekildedir (MEB, 2005:16):

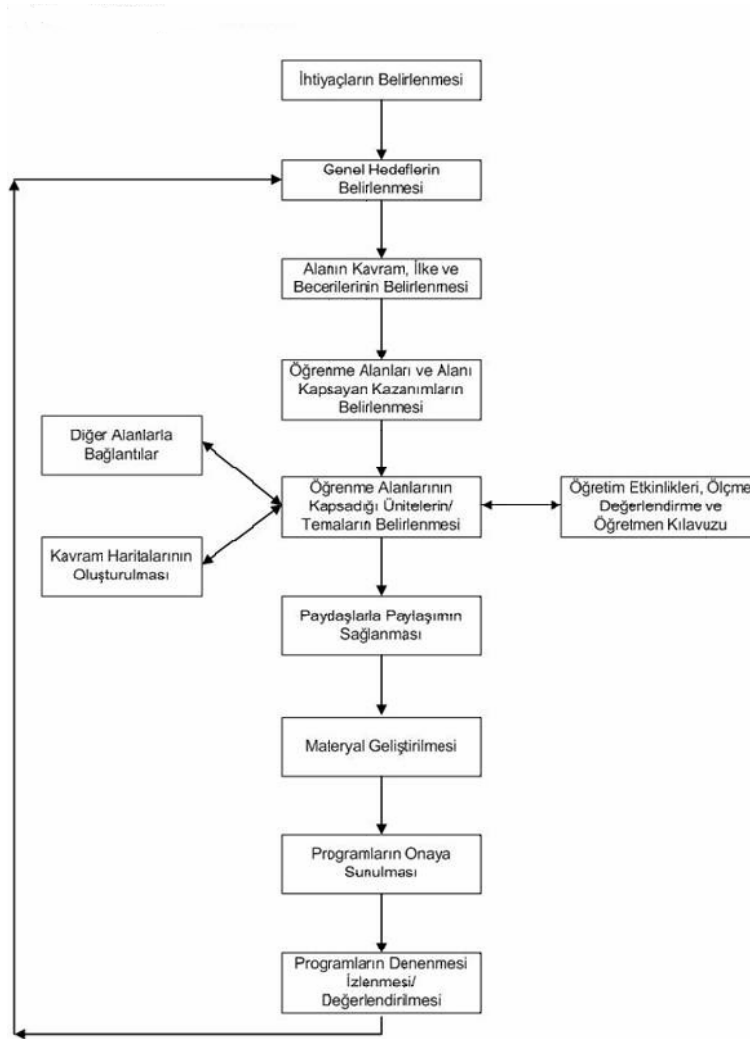
- Türkiye’nin tarihsel, kültürel, sosyal birikimini ve katılımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk’ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti’nin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.
- Dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişimleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda Uzak Doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde art arda gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları bu anlamda önem taşır. Bu çalışmaların çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.
- Türkiye, Avrupa birliğine üye olmayı amaçlayan, bunu bir devlet politikası olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve gerekli adımları atan bir ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu nedenle üçüncü referans noktası olarak, Avrupa birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.
- Türkiye’nin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans noktası olarak kabul eder. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslar arası başarı değerlendirme çalışmalarının ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

Bu referanslar doğrultusunda, 2022 yılında hedefine ulaşması beklenen ilköğretim programının vizyonu; “Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam

boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005:16).

Yeni ilköğretim programında bilimsel bilgi, içerik, öğrenme ve öğretme yaklaşımları bakımından dünyadaki güncel gelişmeler ülkemize özgün temel değerler ve niteliklerle bütünleştirilmiştir. Bu anlamda öğretim programının kuramsal temelleri, toplumsal, bireysel ekonomik, tarihsel ve kültürel temeller başlıkları altında açıklanmaktadır.

2005 öğretim programı ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan program geliştirme modeli ise Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1 2005 MEB Program Geliştirme Modeli

4.1.5.2. 2005 İlköğretim Programının Öğeleri

Amaçlar:

2005 programında amaçlar “kazanım” olarak ifade edilmiştir. Öğrenme alanının içeriğini somutlaştıran “kazanım”, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenme alanındaki gelişmeleri, kazanımların edinilmesine bağlıdır.

Program Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarını benimsemekle birlikte kendi vizyonu ile ilgili ifadelere de yer vermiştir. Buna göre yeni programda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada İfadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
- Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve

kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Yeni öğretim programının odaklandığı noktalar ise; Türkçeyi doğru ve etkin kullanma, kültürel değerlere ve sanata önem verme, okumaktan ve öğrenmekten zevk alma, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme, en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma, bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma, birlikte çalışma ve iletişim kurma, çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme, bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma, yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme, çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme, hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme, şartlandırmaya karşı olma, hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme şeklinde ifade edilebilir.

Yeni ilköğretim programında tüm dersleri kapsayan, ortak beceriler belirlenmiştir. Belirlenen bu ortak beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimciliktir.

Ders programları incelendiğinde her derse ait vizyon ifadesi, genel amaçlar ve beceriler ayrı ayrı ifade edilmiştir. Kazanımlar ise her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir (MEB, 2005: 29-131). Sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmeyen kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular" şeklinde öğrenciye dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir (Yangın, 2005: 492). Ayrıca, programlarda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan, beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak; kendilerini ifade etmelerini sağlamak; sözcük dağarcıklarını geliştirmek; Türkçeyi sevdirmek ve doğru kullanmalarını sağlamak; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak; yazılı ve sözlü ürünler yoluyla, Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve millî kültürü kazanmalarını sağlamak; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek” programın genel amaçları arasında yer almaktadır.

Programda, öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerinin gelişmelerinin yanında kültürel olarak gelişmeleri de amaçlanmıştır

Türkçe öğretim programının kazanımları ve kazanımların genel dağılımı öğrenme alanlarına göre verilmektedir. Bu öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir. Örneğin; 1'inci sınıf Türkçe dersi dinleme öğrenme alanı kazanımları; “Dinleme kurallarını oluşturma” başlığı altında, dinlemeye hazırlık yapar, dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır, görgü kurallarına uygun dinler şeklinde ifade edilmiştir.

Yeni Türkçe öğretim programında “Temel Beceriler” başlığı altında da, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve yaşam boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen; “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme” becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2005: 13-17).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amacı ise “öğrenmekten keyif alan, kendisiyle toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, toplumu ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere ve yaşam becerilerine sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlu bireyler yetiştirmektir.”

Kazanımlar, birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün Bugün Yarın” temalarına ilişkin olarak verilmiştir. Bunun yanında kazanımların becerilere ve kişisel niteliklere göre dağılımı tablolar biçiminde sunulmuştur (MEB, 2005: 13).

Kazanımlar doğrudan gözlenebilen davranışların yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerle açıklanmaktadır. Hayat Bilgisi programı ayrıca afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiik eğitim gibi ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir. Örneğin; Öğrenme Alanı: Okul Heyecanı 2’nci Sınıf kazanımları “Dengeli ve düzenli beslenmek için doğal ve sağlıklı ürünleri tüketir” şeklinde, bu alanla ilgili olarak, Afet Eğitimi Kazanımı ise şöyle ifade edilmiştir; insanların hayatlarının sürdürürebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını fark eder.

İçerik:

Yeni ilköğretim programında içerik ile ilgili açıklamalara program öğeleri ve içeriğin oluşturulmasında esas olarak kabul edilen ilkelere rastlamaktayız. Bu ilkelere hareketle program öğelerinde bütüncül bir yaklaşımla her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşım öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir.

İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma arasında uygun bir denge sağlanması esas alınmıştır. Olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilmiştir.

Yeni ilköğretim ders programlarında; düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, keşfetme, günlük yaşamla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çalışmalarını içeren tematik yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda ele alınan temalar, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük yaşama aktarma olanakları sağlamaktadır. Böylece öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanabilirliği artmaktadır. Yeni ilköğretim ders programlarında tematik yaklaşımın

gereği olarak, temaların belirlenmesi yoluna gidilmiş ve bu amaçla her dersin öğretim programlarında, zorunlu ve seçmeli temalarla birlikte; her tema içerisinde ele alınacak içerik önerileri sunulmuştur (MEB, 2005: 81).

Ayrıca, yeni programda her ders için olgu, kavramlar, beceriler ve değerler belirlenmiştir. İçerik bu öğeler etrafında şekillenmiştir.

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Olgu kısaca, “doğal çevremizdeki olaylar, objeler, insanlar ve kolayca kanıtlanabilip, anlaşılıp hakkında ortak bir karara varılabilen şeyler hakkındaki veriler” olarak tanımlanabilir. Olguların ayırt edici ortak özellikleri; yani bir olgular kümesini diğer bir olgular kümesinden ayıran adlandırma, “kavram” denilen bir üst sınıflamayı oluşturur. Değer ise, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 81).

Türkçe Dersi Öğretim Programında, üniteler ve konular yoktur. Program; “dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu”dan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005: 28).

Türkçe programında ilk kez, “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca, programda, “dinleme” alanına önceki programa oranla daha çok önem verildiği ve okuma saatinin yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2005: 32).

Türkçe dersi öğretiminde, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekizdir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir (MEB, 2005: 32). Zorunlu temalar; “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum”; seçmeli temalar; “Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve

Uzay, Üretim-Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü ve Gizemler, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler, Güzel Sanatlar”dır (MEB, 2005; Akt. Vural, 2005). Programda tüm temalar için içerik önerileri bulunmaktadır; ancak öğretmenlerin, aynı tema kapsamında farklı içerikler seçme şansı bulunmaktadır. Seçilecek temaların, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Millî Eğitim’in genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak verilmesi öngörülmüştür. Her temada, üç farklı türden (öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir) beş metin işlenmesi ve programda, temaların her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2005: 32).

Türkçe programının içeriğindeki en göze çarpan değişikliklerden biri ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin esas alınmış olması ve ilkokuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanmasına karar verilmiş olmasıdır (MEB, 2005: 31).

Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde; içerik yönünden birçok yeniliklerin olduğu görülmektedir. Konular; “Sayılar, Geometri, Ölçme ve Veri” olmak üzere dört öğrenme alanı içerisinde toplanarak verilmektedir (MEB, 2005: 56). Bu öğrenme alanlarında öğrencilerin “problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve özyönetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevmeye, matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Her alan içindeki ana konular, öğrenme alanına ilişkin üniteleri işaret etmektedir. Öğrenme alanlarındaki konuların birbirini tamamlaması ve ilişkili kazanımların bir araya getirilmesinden üniteler oluşturulmuştur. Ünitelerin belirlenmesinde öğrencilerin, konulara ilişkin anlayış ve bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda üniteler belirlenirken; öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme ilkeleri (yakından-uzağa, kolaydan-zora, basitten-karmaşığa, somuttan soyuta), ön şart ve birbiriyle ilişkililik, birimler arasındaki anlamlı bütünlük gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Bunların yanı sıra üniteler, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacakları, yeteneklerini geliştirebilecekleri şekilde kapsamlı olarak belirlenmiştir (MEB, 2005: 55).

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında da içerik, sarmal yaklaşım temel alınarak düzenlenmiştir. Öğrenme alanlarındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmış, ancak üst sınıflara geçildikçe kazanımlarda belirtilen bilgi, anlayış ve becerilerin görece olarak derinliği artmış ve kapsamı genişletilmiştir (MEB, 2005: 47-48).

Fen ve Teknoloji dersi programı, tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için, yedi öğrenme alanı içermektedir. Bu alanlardan dördü (“Canlılar ve Hayat”, “Madde ve Değişim”, “Fiziksel Olaylar” ve “Dünya ve Evren”) “konu içeriği öğrenme alanı”, üçü ise (“Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkileri”, “Bilisel Süreç Becerileri” ve “Tutum ve Değerler”) beceri, anlayış, tutum ve değerler öğrenme alanıdır (MEB, 2005: 48- 49).

Tablo 6 2005 ilköğretim Programı (2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı)Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi

	DERSLER	SINIFLAR							
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	11	11	11	6	6	5	5	5
	Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
	Hayat Bilgisi	4	4	4					
	Fen ve Teknoloji				3	3	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil				3	3	4	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	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
	Teknoloji ve Tasarım						2	2	2
	Trafik Güvenliği				1*	1			
	Rehberlik/Sosyal Etkinlikler						1	1	1
	ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		25	25	25	26	26	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Yabancı Dil						1	1	1
	Sanat Etkinlikleri						1	1	1
	Spor Etkinlikleri						1	1	1
	Düşünme Eğitimi						1	1	1
	Halk Kültürü						1	1	1
	Medya Okuryazarlığı						1	1	1
	Bilişim Teknolojileri						1	1	1
	Satranç						1	1	1
	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi**								1
	Tarım						1	1	1
SEÇİLEBİLECEK DERS SAATİ SAYISI						1	1	2***	
SERBEST ETKİNLİKLER		5	5	5	4	4			
TOPLAM		30	30	30	30	30	30	30	

* Trafik güvenliği dersi 4 ve 5. sınıf öğretim programları birleştirilerek 2012–2013 Öğretim Yılından itibaren sadece 5. sınıfta haftada 1 ders saatinde uygulanacaktır. 4. sınıfın trafik güvenliği ders saati serbest etkinlikler ders saatinde eklenecektir. Trafik güvenliği dersi işlenirken “ders içi faaliyet” kapsamında, gerektiğinde tıp doktoru ve trafik polislerinden yararlanılabilecektir.

** Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi haftada 1 ders saati olmak üzere 2010–2011 Öğretim Yılında 8. sınıfta seçmeli, 2011–2012 Öğretim Yılından itibaren de aynı sınıfta zorunlu ders olarak okutulacaktır.

*** 2011–2012 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıfta seçilebilecek seçmeli ders saati sayısı 1 olacaktır.

Eğitim Durumu:

Yeni programlarda öğrenme- öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve beceri edinimine dönük öneriler yapılmış ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu, uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur.

Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme- öğretme sürecinde daha fazla somut araç- gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmüştür. Özellikle teknoloji ürünlerinin sınıflarda ve öğrenme ortamlarında kullanılması gereği üzerinde durulmuştur.

Yeni programın psikolojik temeli bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerine aktif katılarak kendi öğrenmelerini anlamlı bir şekilde oluşturmaları öngörülmektedir. Öğretmenin görevi; öğrenme ve öğretme sürecini yönlendirmek, öğrenme ortamını düzenlemek ve değerlendirme etkinliklerini planlamak ve öğrencilerinin öğrenmeye karşı meraklarını ve ilgilerini uyandırıcı rehberlik etmektir.

Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları, proje yöntemi, problem çözme, kubaşık çalışma araştırma, deneme –yanılma, tümevarım, küme çalışmaları ve yaparak öğrenme yöntemleri 2005 ilkokul programında öğrenme ortamında kullanılması özellikle vurgulanan yöntemlerdir.

Ders programları tek tek incelendiğinde örneğin, Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecinin beş aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrencilerin, çeşitli etkinlikler yoluyla etkin duruma getirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2005: 31).

Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2005: 32).

Matematik Dersi Öğretim Programında ise kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır. Tüm kazanımlar, araç-gereç kullanılarak somut modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikleri gerektirdiğinden; öğrencinin bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenmesi esas alınmıştır. Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği ya da ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir. Bunlardan başka, geometri öğrenme alanında kullanılan geometri tahtası, tangram, simetri aynası gibi gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan araçların öğretimde etkin olarak kullanımına olanak sağlayan etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2005: 55-56).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrenme öğretme sürecinde; Açıkgöz (2003)'ün aktarımıyla; yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi yaşama geçiren bireylerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve tekniklerinin büyük önem taşıdığı; çağın gerektirdiği donanımlara uygun hedefler belirlenmiş olsa bile bu hedefleri tamamen geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmenin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Programda öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiğinin göz önünde bulundurulduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan, öğretme öğrenme sürecinde güncel ve özgün öğrenme yaklaşımlarının olduğu, özellikle, açıklamalar bölümünde kapsamlı etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. (Yaşar, 2005: 339).

Bunlardan başka Sosyal Bilgiler dersi programında, öğretme-öğrenme sürecini zenginleştirmeye dönük fotoğraflar, belgeler, filmler, görsel ve yazılı basın malzemeleri, istatistikler gibi kaynaklara yer verilmiştir. Programın uygulanması sürecinde gerekli bilgi, beceri ve kavramları kazandırmada işe koşulabilecek ve

etkinliklere temel oluşturabilecek; “örnek olay incelemesi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam/poster/afiş hazırlama, şiir/öykü yazma, şarkı yapma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma, kanıtlama” gibi uygulamalar önerilmiştir (MEB, 2005: 47).

Değerlendirme:

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgülüğünü ön plana çıkararak herkesin hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandığına öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı anlayış, ölçme değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2005: 27).

Yeni programlarda da, ölçme ve değerlendirmenin amacının, öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmış ve bunlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir (MEB, 2005; 161, 386-403).

Bu doğrultuda yeni ders programlarında öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları yanında, süreci değerlendirmek için; performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini izlemeyi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılmasını önermektedir.

Ders programları incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programında, bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik uygulamaların da kullanıldığı görülmektedir. Okuma becerisi değerlendirme formu, yazma becerisi değerlendirme formu, okuma yazma öğretim süreci değerlendirme formu, gözlem formları, kitap okuma dosyaları gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları değerlendirme ölçekleri vb. araç ve yöntemler bunlara örnek olarak verilebilir (MEB, 2005: 35).

Matematik Dersi Öğretim Programında süreç değerlendirmenin yanında, öğrenciler değerlendirilirken klasik ve yeni ölçme tekniklerinin birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gibi yenilikler önemlidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevlere ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır. Gözlem yaparken kontrol listeleri ve gözlem formlarının da yardımıyla öğrencilerin başarıları, tutumları ve kendilerine güvenlerinin ölçülebileceği belirtilmiştir.

Hazırlanan programda, değerlendirme yaparken, öğrencilerin; matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, akıl yürütme becerilerinin devam edip etmediği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematikte ne kadar özgüvene sahip olduğu gibi konular önemsenmektedir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin, sosyal becerilerin ve estetik görüşlerin ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıklarının göz önünde bulundurulması vurgulanmaktadır (MEB, 2005: 58).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrencilerin gerçek dünya ile uyum içinde olmalarını sağlayan becerilerle yüklü iken temelde öğrencilerin zekâ gelişimine odaklanmıştır. Programın temel becerileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerin değerlendirmesinde ise aşağıdaki yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır:

- Gösteri (Fiziksel beceri ve yetenekleri ölçmede kullanılır. Değerlendirmeleri kontrol listeleri veya dereceleme ölçekleri ile yapılabilir.)
- Anekdöt (Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemi olup üst düzey beceriler ve duyuşsal alanla ilgili becerileri ölçer.)
- Tartışma (Eleştirel düşünce, yordama, değerlendirme becerilerini ölçer.)
- Sergileme (Yaratıcılık ve sanatsal becerilerle üst düzey zihinsel becerileri ölçer. Değerlendirmeleri kontrol listeleri veya dereceleme ölçekleri ile yapılabilir)
- Deneyler (Konunun sunumu, hazırlanması ve raporlaştırılmasında kullanılır.)
- Görüşme (Öğrencilerin çalışmalarını hakkında bilgi toplamayı ve konuyu anlama seviyelerini ölçer.)
- Gözlemler (Öğrenci hakkında çabuk ve doğru bilgiye ulaştıran önemli yollardan biridir.)
- Projeler (Öğrencilerin, bireysel ve grupla çalışma, sorumluluk alma yönlerini ölçer.)
- Öz değerlendirme (Bireyin kendi davranışlarını kontrol altına almasını sağlar.)
- Kısa cevaplı maddeler (Bir ya da birkaç kelime veya sembol cevaplı maddelerdir.)
- Çoktan seçmeli testler (Cevabı üç-dört maddeli sorulardan oluşur.)
- Eşleştirmeli maddeler (İki grup halinde verilen ve eşleştirmeyi gerektiren sorular) (MEB, 2005:50).

4.1.5.3. 2005 İlkokul Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğu

Günümüze kadar uygulanan ilköğretim programlarında yer verilen öğrenme felsefeleri, genel olarak incelendiğinde, programlara yansıyan geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefenin, “pozitivizm” olduğu görülmektedir. Pozitivist

felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında, nesnel olduğu kabul edilen bilgi, kitaplara yerleştirilmekle birlikte; bilginin, derslerde öğrencilere aktararak verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Özden, 2003: 54). Nitekim ülkemizde ilköğretim programları her ne kadar faydacı ekol baskın olarak oluşturulmuşsa da uygulamada geleneksel anlayış hâkim olmuştur.

Zira bugüne kadar yapılan programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı, katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirilmiştirlerdir. (Kaya, 1989: 89)

Ancak, yeni ilköğretim programları Cumhuriyetin ilk yıllarından bu zamana kadar faydacı ekolün gereklerine uygun olarak geliştirilen en iyi program olma özelliğindedir. Sadece teoride belirlenen özellikler bir yana programın tüm öğelerindeki gerekli açıklamalar uygulamada da faydacı ekolün eğitime yansımaları olan ilerlemeci anlayışın hayata geçirilmesine fırsat vermeyi amaçlamıştır.

Öncelikle belirtmek gerekir ki yeni ilköğretim programı, yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlik ve aktiflik ilkesine dayanmaktadır.

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan ve ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni değerler dizisi; bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu; bir başka deyişle, kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu durum da, beraberinde anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır. Anlamlı öğrenme, öğrencilerin bilgilerini kendilerinin keşfetmesi, eski ve yeni bilgiler arasındaki ilişkileri algılaması, yeni problemleri çözmek için kendi bilgisine başvurması, bilgisini başkalarına iletmesi ve öğrenme için sürekli güdülenmesi yoluyla gerçekleşir (McInerney ve McInerney, 2002:103).

Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Bu nedenle öznedir. Bilgi, kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünmeleri sonucu oluşur. Felsefedeki öznel gerçeklik üzerine kurulan bu eğitim anlayışı “yapılandırmacılık” veya “oluşturmacılık” olarak adlandırılmaktadır (Özden, 2003: 54).

Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil; öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996: 208).

Bu yaklaşımın temel prensipleri üzerine şunlar söylenebilir: Öğrenciler yeni durumları sadece mevcut kavrayışları çerçevesinde anlamlandırır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni fikirleri bağdaştırarak yeni anlamlar oluşturdukları aktif bir süreçtir (Naylor; Keogh, 1999: 93-106).

Yapısalcı öğrenme kuramında, eğitim ortamlarının öğrenciye göre hazırlanmasının yanında; öğretmen ve öğrenciye düşen roller ve bunların yerine getirilmesi de oldukça önemlidir. Yapısalcı eğitim ortamlarında öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, herhangi bir gereksinme anında başvurulabilecek bir danışman olmalıdır. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemeli; öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilgi çekici kılacak fırsat ve ortamlar yaratmalıdır. (Slavin, 1991, Yaşar, 1998:515). Yapısalcı ortamda öğretmen, öğrenmelerin, öğrenci merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur (Yaşar, 1994: 515- 521). Yapısalcı anlayış uyarınca öğretmen, öğrenci başarısını değerlendirmede, test sonuçlarından çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır (Alkove&McCarty, 1992, Yaşar, 1998:515). Buradan da anlaşıldığı gibi, yapılandırmacılıkta değerlendirme yalnızca ürüne dayalı değildir. Süreç değerlendirme, bu yaklaşımda oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık; bilginin, dolayısıyla öğrenme ve öğretimin doğası konusunda temel oluşturacak bir akımdır. Kökeni, Kant'a ve 18. yüzyıldaki Granbattista Vico'nun düşüncesine, W. James ve J. Dewey gibi Amerikan pragmatistlerine ve F.C. Bartlett, Piaget, Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine kadar uzanan bir bilgi teorisi. Radikal veya bilişsel, sosyal, sosyo-kültürel, sembolik etkileşimci yapılandırmacılık gibi kolları olsa da; hepsinin ortak vurgusu, bilginin, bireyler tarafından aktif olarak oluşturulduğu ve anlam verildiği bir süreç olduğudur (Ernest, 1995; Gergen, 1995; Richard, 1995; Von Glascerstald, 1995; Derry, 1996; Gürol, 2005:159-183).

Görüldüğü gibi yapılandırmacılık kuramı üzerinde birçok isim çalışmıştır. Ancak kuramı eğitime ve çocuğun gelişim özelliklerine uygulayan isimlerin başında Dewey gelmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayış eğitim uygulamalarında pragmatik ve ilerlemeci ekolün bir uzantısı olarak kabul edilmektedir.

Yeni ilköğretim programının dayandığı diğer ilke de tematiklik ilkesidir; Tematik yaklaşım, farklı derslere ilişkin konuların birbiriyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi esasına dayanır. Tematik yaklaşım ile ilköğretim I. kademedeki ders konuları birbirleriyle ilişkilendirilmesi öngörülmektedir.

Yeni programlarda tematiklik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır (MEB, 2004):

- Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere de yansımaya yardımcı olmaktır.
- Öğrencilerin, başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve kendilerinin bir fark yaratabileceklerine dair farkındalıklarını artırmaktadır.

- Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilerde ekip ruhunu geliştirmektedir.
- Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
- Öğrencilerin okula yönelik duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde katkı sağlamaktadır.

Yeni programlarda ön görülen temaların bir takım özellikleri karşılaması gerekir. İşler'e göre seçilen temalar öncelikle ilgi çekici olmalıdır. Bu nedenle ilk önce öğrencilerin ilgi alanlarına ilişkin bilgi sahibi olmak gerekir. Öğrenciye çevrelerini inceleme, keşfetme ve öğrenme fırsatı veren bir araç niteliğinde olabilmelidir. İyi bir temanın bir başka özelliği de kavramsal olarak genel özelliklere sahip olmasıdır. Gerçekten, temanın farklı program ya da gelişim alanlarına genişletilebilir olması ile birlikte zengin bir içeriğe sahip olması da dikkat edilmesi gerekli önemli bir noktadır. Bu bağlamda temaya ilişkin okunabilir, ilgi çekici kitap ya da şarkı ve şiirin olup olmadığı; bilim, sanat, yaratıcı drama ya da oyunu kullanarak incelenecek ve keşfedilecek bir şeyleri içerip içermediği dikkate alınmalıdır. Ayrıca ele alınan temanın üzerinde çalışırken öğrencilerin çoklu zekâ kuramında belirtilen zekâ çeşitlerinin tamamını kullanıp kullanmayacakları da dikkate alınması gereken bir diğer önemli konudur(2004).

Bu açıdan bakıldığında tematik yaklaşımın ilerlemeci eğitimin bir gereği olduğu görülmektedir. Yeni eğitim programları oluşturulurken temele alınan diğer ilkeler de öğrenci merkezli eğitim ve aktifliktir.

Öğrenci merkezli sınıf; karşılıklı sosyal ilişkilerin yaşandığı, bağımsız araştırma ve çalışmaların gerçekleştiği, yaratıcılığın ön planda tutulduğu ve bünyesinde zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği küçük bir yapıdır (Aytaç, 2003).

Öğrenci merkezli bir sınıfta öğretmenin rolü; öğrenenlerin ilgisini çeken materyalleri sağlamak, öğrenenlerin doğal gelişimlerine katkıda bulunmak, öğrenenlerin güçlü yanları üzerinde durmak, öğrenenlerle yakın ilişkiler kurmak ve oyun oynama fikirlerini desteklemek olmalıdır.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının sınıflarda uygulanması sonucunda öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlar yeni programlarda şu şekilde belirtilmiştir;

- Kendini tanıy ve bireysel özelliklerinin farkında olur,
- Yetenek ve ilgi alanlarının farkında olarak bunları geliştirir,
- Kişisel, bilişsel, sosyal ve devinsel gelişim için istekli olur,
- Kendini gerçekleştirme bilincini yaşam biçimi haline getirir,
- İşbirliği ile çalışma becerisi kazanır,
- Grupla uyum içinde çalışır ve düşüncelerini rahatlıkla söyler,
- Problem çözme ve karar verme becerisi kazanır,
- Eleştirel düşünme beceri ve alışkanlığı kazanır,
- Sorgulayan ve neden sonuç bağı kuran bir düşünce yapısına sahip olur,
- Etkili iletişim becerilerini geliştirir,
- Bilgi edinme yollarını öğrenir ve bilgiyi kullanır,
- Kendine özgü öğrenme stillerinin farkına varır ve bunları etkili şekilde kullanır,
- Akademik bilgiler ile yaşam arasında bağ kurar,
- Bilimsel düşünme becerisini yaşam biçimi haline getirir,
- Teknoloji ürünlerini tanıy ve bunları kullanma becerisi kazanır,
- Yordamada bulunur, olası problemlere çözüm önerileri getirir,

- Anlamalı öğrenme için öğrenme stratejileri geliştirir,
- “Yaşam Boyu Öğrenme” bilincini yaşam biçimi haline getirir,
- Zamanını ve enerjisini verimli kullanır,
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (MEB EARGED, 2004):

Yeni programın dayandığı son ilke ise aktiflik ve aktif öğrenme ilkesidir. Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky ve Kolb gibi eğitimciler “aktif” derslerin kurucuları olarak görülmektedir. Bazı eğitimciler aktif öğrenmeyi, öğrenenin geleneksel olmayan yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmesi, bazı eğitimciler ise işbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri ile bütünleşmiş dinamik öğrenme yaklaşımları olarak tanımlamaktadırlar (Parmaksız ve Şahin, 2004).

Aktif öğrenme sürecinde öğretmen düşünülenin aksine pasif değildir, öğrenenleri öğrenme sürecine teşvik eden, onlara yetki veren ve öğrenmelerini kolaylaştıran çok usta bir rolü vardır (Ellerman, Denning&Negy, 2001: 171-179).

Öğrenme sürecinin öğrenenler için zevkli hale getirilmesi, öğretmenin öğretme öğrenme süreci ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasına bağlıdır. Buluş yoluyla, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim yaklaşımlarını, aktif öğrenmeye yönelik yöntem ve teknikleri sınıfta kullanmaya özen göstermelidir. Grup tartışması (panel, zıt panel, kolegyum, workshop, fikir taraması, vızıltı grupları), sorun çözme, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, yaratıcı drama, proje çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme bunlardan bazılarıdır (Kuran, 2005). Ayrıca gezi, gözlem, inceleme, gösteri ve psiko-drama (rol oynama) yöntemlerine de yer verilmelidir (Duruhan, 2002: 126-135).

Aktif öğrenme etkinlikleri ile işlenen ders sürecinde aktiflik ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, aktif öğrenmenin güçlü yönleri olarak kabul edilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilkeler bakımından faydacı ve ilerlemeci ekolün etkileri baskın şekilde hissedilmektedir.

2005 öğretim programı bu temel ilkelerin yanında, ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. Bu değerler incelendiğinde programda şu özellikler üzerinde durulduğu görülür;

Öğretim Programının Toplumsal Temelleri;

Öğretim programları çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur (MEB, 2005: 21).

Ayrıca Öğretim programları hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön planda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenme ve oluşumlardan yararlanma, değişme adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder (MEB, 2005: 21).

Öğretim Programının Bireysel Temelleri:

Öğretim programları, çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır (MEB, 2005: 21).

Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar. Programlar, her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar (MEB, 2005: 22).

Öğretim Programının Ekonomik Temelleri:

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için de rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz (MEB, 2005: 22).

Öğretim Programının Tarihsel ve Kültürel Temelleri:

Programlar, öğrencilerin kendi örf ve adetleri içerisinde gelişerek değişmelerini hedefler. Tarihimizi geleceği planlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür (MEB, 2005: 22).

Üzerinde durulan özelliklerin ifadelerinde de anlaşılacağı üzere çocuğun çevreye uyumu, bireysel farklılıkları, topluma sağladığı yarar ve tarihsel kültürel bağları ile ilişkisi açısından ilerlemeci eğitim anlayışı 2005 ilköğretim programının temel anlayışıdır.

Programlar öğeleri açısından incelendiğinde amaçların “kazanımlar” olarak düzenlenmesi tamamıyla benimsenen felsefenin bir sonucudur. Öğrenciyi merkeze alan öğrenme –öğretme süreçlerinde öğrenciye kendi hızında öğrenme imkânı sunmasının yanı sıra kubaşık çalışmayı da öğretmektedir. Öğrenci zihinsel olarak gelişirken, bilimsel düşünme yöntemini de edinebilmektedir. Her ders ve sınıf için belirlenen etkinlikler öğretime esneklik sağlayacak şekildedir. Öğretmen rehber olma rolünü üstlenirken, öğrenme ortamında öğrenci daha aktif bir rol almaktadır. Programın felsefesi ile uyduğu bir diğer göstergesi değerlendirmede ürün ile birlikte sürecin

önem kazanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirme çabaları da bu noktada çok değerlidir.

Yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının 2005–2006 yılında tüm ülke genelinde uygulanmaya konulurken programın geliştirilmesinde ve uygulanmasında sorumlu olanlar, Türk Eğitim tarihinde çok önemli bir reform yaptıklarını ve bu programda yetişen yeni nesillerin bireysel, toplumsal ve uluslararası seviyede daha başarılı olacağını ifade etmektedirler (<http://programlar.meb.gov.tr>).

Yenilenen eğitim programlarında diğer programlardan farklı, reform olarak kabul edilen değişiklikler özetle şöyledir;

- A. Programlarda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.
- B. İçerik ve etkinlikler, çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme gibi kuramlara göre düzenlenmiştir.
- C. Program geliştirme çalışmaları, bilimsel dayanakları olan kapsamlı ve sürekli bir süreç olarak kabul edilmiştir.
- Ç. Dünyadaki son bilimsel gelişmeler ışığında ortaya çıkan bilginini içeriği yansımaya dikkat edilmiştir.
- D. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınmış ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir.
- E. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak, süreç değerlendirme esas alınmış ve buna uygun değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.
- F. Bir program geliştirme modeli geliştirilerek çalışmalar bu modele uygun olarak yürütülmüştür.

Ne var ki, yeniden yapılandırılan programlara yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin programların iddia edildiğinin aksine yeni yetişen nesli toplumsal değerlerden uzaklaştıracağı ifade edilmektedir. Bazı eğitimciler ise programın aceleyle getirilerek hazırlanmasından dolayı eksiklikleri olduğunu fakat psikolojik ve felsefi temelleri açısından önemli ve olumlu bir çalışma olduğunu ifade ederek gerekli

uyarımı da yapmaktadırlar. Tekışık; “Yeni ilköğretim programlarının başarıyla uygulanarak amacına ulaşabilmesi her şeyden önce, uygulamayı yapacak öğretmenlerin ve onlara rehberlik edecek müfettişlerin, acilen çok iyi eğitilmeleri zorunludur. Aksi halde, büyük çaba ve ümitlerle hazırlanan bu programlar da 1968 programı gibi öğretmen merkezli ve ders kitaplarındaki bilgileri ezberletme anlayışıyla devam eder ve başarısızlığa uğrar.”ifadesini kullanmıştır (Tekışık, 2005: 13).

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının, Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı ile 02.12.2005 günü Eskişehir’de toplanılmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu, 2005–2006 öğretim yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak programla ilgili aşağıdaki görüşleri ilgili çevrelerle paylaşmaya karar vermiştir.

Yeni İlköğretim Programında gözlenen eksiklik ve sorunlara ilişkin kurulun görüşleri birkaç başlık altında özetlenebilir:

- Program değişiklikleri öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır. Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim insanları ve ilgililerin değerlendirmelerinin ön plana alınmadığı gözlenmektedir. Hiçbir ülke kendi reformlarını başka ortamların gereksinimlerinden oluşmuş modellerle gerçekleştiremez. Bu açıdan, yeni girişimlerin temelinde kendi felsefe, yönelim, uygulama ve Cumhuriyet dönemi dönütlerimizi yeniden gözden geçirmemiz büyük önem taşımaktadır. Eğitim programlarının çağın oluşumlarını içermesi önemli bir amaçtır; ancak bu oluşumlara yanıt veren programların ülke gerçeklerinden kaynaklanması da aynı önemde bir zorunluluktur.
- Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.

- Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.
- Yeni İlköğretim Programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

Tüm eleştirilere rağmen yeni ilköğretim programları şimdiye dek uygulanan ilköğretim programları içerisinde faydacı ekole uyum açısından en umut veren program özelliğindedir. Kabul edilmelidir ki uygulamada tam başarıyı yakalayamamıştır. Ancak diğer ülkelerde olduğu gibi bizim ülkemizde de eksikliklerin olmadığı mükemmel bir program düzenleme imkânı yoktur.

Bu açıdan bakıldığında yeni programın, gerekli değişiklikler ve geliştirme çalışmalarıyla benimsenen eğitim felsefesine uygun hale getirilmesi daha önceki ilköğretim programları ile kıyaslandığında daha olası görünmektedir.

4.2. 2005 İlköğretim Programının Faydacı ve İlerlemeci Ekole Uygunluğuna Dair Öğretmen Görüşleri

2005 ilköğretim programının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğuna dair öğretmen görüşleri alınmak üzere oluşturulan görüşme formunda programın, genel özellikleri, kazanımlar, içerik, süreç, ölçme-değerlendirme bölümleri ile ilgili yapılandırılmış sorularla birlikte eksik ve tamamlanması gereken yönlerine dair açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Söz konusu çalışma için 30 erkek ve 30 kadın öğretmenlerden oluşan bir grup (n=60) seçilmiştir. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin yapacakları değerlendirmeyi doğrudan etkileyeceğinden hareketle öncelikle hizmet sürelerini belirtmeleri istenmiştir (Tablo 7)

Tablo 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Hizmet Süreleri

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
0-5 YIL	29	48,3	48,3
6-10 YIL	12	20,0	68,3
11 YIL VE ÜZERİ	19	31,7	100,0
Total	60	100,0	

Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Eğitim Kurumları

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EĞİTİM FAKÜLTESİ	41	68,3	68,3
EĞİTİM FAK. DIŞINDA 4 YILLIK FAK.\YÜK.OKUL	15	25,0	93,3
DİĞER(2 YILLIK EĞT.ENS.\ÖN LİSANS)	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

Yine bahsedilen hizmet süresine bağlı olarak mezun olunan okula ilişkin yapılan incelemede ise örneklemin %68,3'ünün Eğitim Fakültesi'nden mezun olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8)

Tablo 9 2005 İlköğretim Programı Toplumun İhtiyaçlarını Karşılatabilecek mi? Sorusuna İlişkin Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	7	11,7	11,7
KISMEN	46	76,7	88,3
HAYIR	7	11,7	100,0
Total	60	100,0	

Görüşme formunda kazanımlara dair ilk sorumuz toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olup olmadığı ile ilgilidir. İlerlemeci eğitim anlayışında, eğitimin amacı toplumun ihtiyaçlarından yola çıkarak belirlenmektedir. Bu anlamda yeni ilköğretim programlarının toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerden %76,67'si (46 Kişi) kısmen cevabını verirken %11,67'si (7 kişi) hayır cevabını vermiştir, yine %11,67'si ise evet cevabını vermiştir (Tablo 9).

Tablo 10 2005 İlköğretim Programı Toplumun Değerlerine ve İdeallerine Uygun mu? Sorusuna İlişkin Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	15	25,0	25,0
KISMEN	35	58,3	83,3
HAYIR	10	16,7	100,0
Total	60	100,0	

Kazanımlarla ilgili olarak sorulan ikinci soru, kazanımların toplum değerlerine ve ideallerine uygunluğu ile ilgilidir. Görüşülen öğretmenlerden sadece %25'i (15 kişi) bu soruya evet derken, diğerleri (45 kişi) kısmen veya hayır cevabı vererek olumsuz görüş ifade etmişlerdir (Tablo 10).

Kazanımların öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özelliklerine uygunluğuna dair soruya ise sadece 16 kişi (%26,67) evet derken kısmen cevabını katan kitle de dikkate alındığında çoğunluk yine olumsuz görüş bildirmişlerdir (Tablo 11).

Tablo 11 2005 İlköğretim Programının Kazanımları Öğrencilerin Bulunduğu Döneme Uygun mu? Sorusuna İlişkin Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	16	26,7	26,7
KISMEN	30	50,0	76,7
HAYIR	14	23,3	100,0
Total	60	100,0	

Yukarıda bahsedilen sonuca göre görüşme yapılan öğretmenlerin büyük kısmı yeni programların uygulamada ilerlemeci anlayışın gereği olan kazanımların tam olarak sağlanamamış olduğunu düşünmektedir.

Tablo 12 2005 İlköğretim Programının İçeriğinin Öğrencilerin İlgisini Çekip Çekmediği Sorusuna İlişkin Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	13	21,7	21,7
KISMEN	38	63,3	85,0
HAYIR	9	15,0	100,0
Total	60	100,0	

Görüşmede içerikle ilgili olarak elde edilen sonuçlar ise şöyle sıralanabilir; içeriğin öğrencilerin ilgisini çekip çekmediği ile ilgili soruda görüşülen öğretmenlerden sadece, % 21,67'si (13 kişi) evet cevabını verirken diğer öğretmenler tam olarak öğrenci ilgisine uygun olmadığını ifade ederek kısmen ya da hayır cevaplarını vermişlerdir (Tablo 12).

İçeriğin kazandırılmasında haftalık ders saatlerinin yeterliliği ile ilgili soruya ise öğretmenlerin % 50 si hayır, % 35'i kısmen cevabını vermiştir (Tablo 13). Bu sonuca göre öğretmenler, ders saatlerinin mevcut dağılımlarını içeriğin kazandırılmasında yeterli görmemektedir. İçerikte yer alan bilgilerin sunulduğu ile ilgili soruda, içeriğin basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenip düzenlenmediğine dair öğretmenlerden sadece 16'sı evet derken, geri kalan çoğunluk kısmen ve hayır diyerek olumsuz görüş belirtmişlerdir (Tablo 14).

Tablo 13 İçeriğin Kazandırılması için Haftalık Ders Saatinin Yeterliliği Sorusuna İlişkin Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	9	15,0	15,0
KISMEN	21	35,0	50,0
HAYIR	30	50,0	100,0
Total	60	100,0	

Tablo 14 İçerikte Yer Alan Bilgileri Sunuşuna İlişkin Soruya Verilen Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	16	26,7	26,7
KISMEN	28	46,7	73,3
HAYIR	16	26,7	100,0
Total	60	100,0	

Buna göre, yeni ilköğretim programında öğrenci ilgisinden uzak, haftalık ders süresince tamamlanması olanaksız olan içeriğin uygulamada ilerlemeci anlayışın gereklerine göre işlenemediğini söyleyebiliriz.

Süreç boyutunda ise elde edilen bulgular şöyledir; etkinlikler yapılırken etkinlikleri yapan konumda olup olmadıklarına dair soruya öğretmenlerden 25'i hayır derken geri kalan 35 kişi evet ya da kısmen cevabını vermiştir (Tablo 15). Buna göre öğretmeni değil öğrenciyi merkeze alan ilerlemeci anlayışa uygun öğrenme süreçlerinin halen tam olarak sağlanamadığını söyleyebiliriz.

Tablo 15 Etkinliklerin İcrasına Yönelik Soruya Verilen Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	9	15,0	15,0
KISMEN	26	43,3	58,3
HAYIR	25	41,7	100,0
Total	60	100,0	

En sık kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili olarak, soru- cevap, düz anlatım, gösteri yöntemleri en çok kullanılan yöntemler olurken, ders kitabı, yazı tahtası, harita, atlas, küre ve zaman, tarih, mevsim şeritleri en çok kullanılan araçlar olarak

belirtilmiştir. Halen öğretim yapılan sınıf mevcutlarına dair en çok söylenen %70 oranıyla 21-35 aralığı olmuştur (Tablo 16). Süreç boyutunda dikkat çeken bir diğer bulgu ise okullarda bulunan araç ve gereçlerin programın uygulanmasında yeterli olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 40 tanesi “hayır”, 14 tanesi “kısmen” cevabını verirken, sadece 6 tanesi “evet” demiştir (Tablo 17). Bu durum okullarımızda uygulamada gereken araç ve gereçlerin tam olarak temin edilemediğini göstermektedir.

Tablo 16. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
1-20	12	20,0	20,0
21-35	42	70,0	90,0
36-45	6	10,0	100,0
Total	60	100,0	

Tablo 17 Araç-Gereç Yeterliliğine Yönelik Soruya Verilen Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	6	10,0	10,0
KISMEN	14	23,3	33,3
HAYIR	40	66,7	100,0
Total	60	100,0	

Değerlendirme boyutunda ise, her ünite ve tema sonunda kazandırılmak istenen davranışları yoklayan izleme testlerinin ve formlarının uygulanması ile ilgili olarak öğretmenlerden 25’i evet derken 35’i hayır ya da kısmen yanıtını vermiştir (Tablo 18).

Tablo 18 Değerlendirmeye Yönelik Ünite/Tema sonu Testlerinin Uygulanmasına İlişkin Soruya Verilen Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	25	41,7	41,7
KISMEN	29	48,3	90,0
HAYIR	6	10,0	100,0
Total	60	100,0	

Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde en sık kullanılan teknikler ile ilgili soruda, sınıf etkinliklerini gözleme, ev ödevlerini izleme, yazılı ve sözlü yoklamalar en

çok tercih edilen teknikler olurken, öğrencilerin bireysel dosyalarını inceleme, sınıf dışı etkinliklerin incelenmesi, çalışma defterlerinin incelenmesi gibi yapılandırmacı öğretimin gereği olan ve ilerlemeci anlayışa daha çok uyan teknikler daha az tercih edilmiştir. Buna göre faydacı ve ilerlemeci anlayışın uygulanmasında değerlendirme boyutunda da sıkıntılar olduğu söylenebilir.

Programın genel özelliklerine dair sorularda, yeni programın ülke koşullarına uygun ve faydalı olup olmadığı ve “eğitim yaşamdır” anlayışının gerçekleştirilebilmesi ile ilgili sorulara araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %8,33’ü evet demiştir. Geri kalan öğretmenlerin % 70’i kısmen, %21,67’si ise hayır cevabını vermiştir (Tablo 19). Bahse konu sorular iki ayrı soru olarak sorulmuş olmasına rağmen aynı yanıtların verilmiş olması dikkat çekicidir. Bu sonuca göre ilerlemeci anlayışın esasını oluşturan unsurların yeni programa tam olarak yansıtılmadığı söylenebilir.

Tablo 19 Yeni Programın Ülke Koşullarına Uygunluğu ve Eğitim Yaşamdır Anlayışını Benimseyip Benimsemediğine Sorularına Verilen Yanıtlar

	FREKANS	ORAN (%)	BİRİKİMLİ ORAN (%)
EVET	5	8,3	8,3
KISMEN	42	70,0	78,3
HAYIR	13	21,7	100,0
Total	60	100,0	

Araştırmada programın, aksayan ve geliştirilmesi gereken yönlerine dair açık uçlu sorularda öğretmenlerin eleştirileri, programın bölgesel farklılıklara uygun olarak hazırlanmaması, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yetersizlikleri, içerik ve okulların fiziki imkânsızlıkları ile yetersiz araç- gereç unsurları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Programı bölgesel farklılıklara uygun olmayışı yönünde eleştiren öğretmenlerin ifadelerine örnekler aşağıdaki gibidir;

“ Program şehir ve köy her öğrencinin anlayabileceği ve yapabileceği etkinlikleri kapsamalıdır. Bu program, her türlü malzemeyi rahatlıkla bulabileceğimiz ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin çok iyi olduğu yerlerde başarı ile uygulanabilir. Köy yerlerinde programın başarı ile uygulanmasında maalesef yetersiz

kalınıyor. Bunda öğrencilerin düzeyleri çok ama çok etkili oluyor.” (45. Görüşmeci, Sınıf Öğretmeni)

“ Her çocuk değerlidir. Fakat batı ve doğu arasındaki uçurumları üzümlere gördüğüm son bir yılda eğitim programlarının gerçek yaşama uzaklığını bir öğretmen olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmek, ne kadar gerilerde olduğumuzu gösterdi.” (40. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

“ Programlar bölge bölge olmalıdır. Marmara bölgesine uygun bir program doğuda ne yazık ki uygulanamaz.” (7. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

“ Bu program ülke gerçeklerinin üstünde ve külfeti çok; gezi –gözlem ve inceleme yerine bolca kâğıt israfı getirmiştir. Kâğıt süsleme sanatı bir programın amacı olmuştur. Külfet yük artmış, başarı düşmüştür.” (47. Görüşmeci, Sınıf Öğretmeni)

Öğretmen yetersizliği ile ilgili olarak dikkat çeken bir yorum ise şöyle ifade edilmiştir;

“Program olumlu ya da olumsuz olabilir, önemli olan o programı uygulayacak öğretmeni yetiştirmektir. Sistem şuan öğretmen yetiştirmekte oldukça yetersizdir. Parayı değil öğrenciyi seven idealist öğretmene ihtiyaç var. Başka bir ifade ile kendisini karşısında görebilen öğretmene ihtiyaç var. Programlar değişir, gelişir. Sistem öğretmenini hazır tutmalıdır.” (60. Görüşmeci, Sınıf Öğretmeni)

Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri ile ilgili bir başka yorumda da şu ifadeler bulunmaktadır;

“Eğitim ve bilime kaynak sağlanmalı, lisansüstü eğitim desteklenmelidir. Tüm öğretmenlere lisansüstü eğitim devlet destekli sağlanmalıdır.” (13. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

Yeni ilköğretim programına içerik yönünden şu eleştiriler getirilmiştir;

“İçerik karmaşık biçimde ilerlerken, ayrılan ders saatleri konuların işlenmesi için yeterli değildir.” (52. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

“ Program bölgesel farklılıklara uygun değildir. Diğer önemli bir nokta da ders saatlerinin verilen konular için yeterli olmayışıdır.” (10. görüşmeci Branş Öğretmeni)

“Ders programı içerisinde gereksiz derslerin kaldırılarak ders saatlerinin kısaltılması gerekir. Bu konu da da ayrı araştırmalar yapılmalıdır.” (4. Görüşmeci, sınıf öğretmeni)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulların fiziki imkânsızlıkları ve yetersiz araç gereçle ilgili olarak yaptıkları yorumlara örnek olarak şu ifadeler verilebilir;

“Uygulanan programlar sembolik olarak kâğıt üzerinde kalıyor. Bu programların faydalı olabilmesi için okulların fiziki şartlarının daha uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okullarda eğitim –öğretim için kullanılan malzemeler güncellenmelidir.” (7. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

“Okullardaki teknik problemler çözülmeli, zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı sağlanabilmeli ve sınıf mevcudu daha az olmalıdır.” (40. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

“ Öğretmenlerin rehber konumda olabilmesi için, öğrencilerin yeterince imkâna sahip olması gerekmektedir. Hem okul, hem de evde. Aksi takdirde, öğrencinin bilgiye ulaşması zorlaşmakta, öğretmen bilgi veren konumuna geri dönmektedir.” (6. Görüşmeci, Branş Öğretmeni)

Daha önce de belirtildiği gibi, ilgili literatür araştırmasından elde edilen bulgulara göre yeni ilköğretim programlarının teoride faydacı ve ilerlemeci ekole uygun olarak oluşturulduğu fakat uygulamada ilerlemeci anlayışın tam olarak yansıtılmadığı

görülmüştür. Uygulama boyutunda öğretmen görüşlerinin alındığı görüşme sonuçları incelendiğinde paralellik göze çarpmaktadır. Buna göre öğretmen görüşlerine göre uygulamada çoğu zaman eski anlayışın devam ettiği görülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar:

Türkiye'nin Cumhuriyet'le başlayan modernleşme atılımları, eğitim sistemini etkilemiş ve bu süreçte devletin kuruluş felsefesi ile eğitim sisteminin felsefi temelinin bütünleşmesi yönünden eğitimde olumlu gelişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Ancak eğitim felsefesinin etkin bir şekilde kullanılmayışı, birtakım sorunların yaratmış olduğu sonuçların kurumlaşmasına neden olmuş ve bu durum, eğitim sisteminde günümüzde bile geçerliliğini koruyan problemlere kaynaklık etmiştir.

Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının, program öğeleri açısından incelenerek, faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğunun değerlendirilmesini esas alan araştırmada kuramsal bilgiler bölümünde çağdaş kültürün ve eğitimin felsefi temelleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümde Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları program öğeleri açısından incelenerek faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Yine bu bölümde 2005 İlköğretim programına yönelik olarak konu ile ilgili elde edilen öğretmen görüşlerine yer verilmiş ilgili yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Cumhuriyet Dönemi hem Türk eğitim tarihi, hem de İlköğretim programlarının gelişim süreci yönünden kendine özgü nitelikleri olan bir dönemdir. Bu dönem, sistemin tüm kurumlarını ve dolayısıyla eğitim anlayışını, temeline aldığı ideolojik ve bilimsel anlayışlar doğrultusunda düzenlemesi nedeniyle kendi içinde önemli tutarlılıklar göstermiştir. Anlayış olarak her ne kadar tutarlı olsa da, eğitim politikalarında eğitim felsefesi yönünden yeteri kadar tahlili yapılamayan düzenlemeler, modernleşme ve faydacılık anlamında, günümüzde bile geçerliliğini koruyan sorunlara yol açmıştır. Temele alınan eğitim anlayışına göre düzenlenen eğitim politikalarındaki bu yetersizlikler, büyük ölçüde, zihinsel süreçlerin evrimsel değil, devrimsel bir süreç takip

etmesinin sonucudur. Bundan başka devletin dış siyasetinin ve dünyadaki oluşumların Türkiye’yi farklı açılardan etkilemesiyle de ortaya çıkan yetersizliklerdir.

Araştırmada, eğitime temel teşkil eden anlayışların tahlilinin yapılabilmesi için de öncelikle eğitim olgusunun ve evrensel düşünüş biçiminin incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda öncelikle kuramsal bilgiler bölümünde çağdaş düşünüş biçiminin geçirdiği aşamalar incelenmiştir.

İnsanın, evrenin işleyişi ile ilgili düşünceleri araştırma ve bilme arzusu felsefenin ortaya çıkma sebebi olarak görülür. Başka bir ifade ile felsefe, Antik Yunan’da, insanın akli vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlama ve aydınlatma çabasıyla doğmuş ve gelişmiştir. Çağdaş uygarlığın Rönesans’la birlikte bilimde, eğitimde, hukukta, sanatta vb. büyük atılımlar gerçekleştirmesinin temelinde, düşüncenin geleneksel ve her türlü baskıdan kurtarılarak özgürleşmesi yatmaktadır. Ayrıca felsefede kesin doğrular yoktur veya bir süre geçerliliği kabul edilen doğrular bilimin verileriyle ve şartlara göre değişebilmektedir.

Eğitim ise çok çeşitli açılardan tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalar, eski dönemlerde, genellikle soyut ve pedagojik bir bakış açısıyla sınırlı kalmış, modern dönemlere gelindiğinde ise toplumsal ve siyasal koşullar eğitim kavramının tanımlanmasında belirleyici olmuştur. Eğitimi bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar daha sonra yerini toplumsallaşma, kültürleşme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramların kullanıldığı, tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır.

İdeolojiler eğitim amaçlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında belirleyici bir özelliğe sahiptirler. Kısaca özetlenecek olursa liberalizm; pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluk felsefeleri formunda eğitimi, okulu yaşamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği temelinde ele alan ve demokrasi içinde düşünen ilerlemecilik ile toplumu yeniden düzenleme ve gerçek demokrasiyi kurma düşüncesini amaçlayan yeniden kurmacılık ve deneyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi hedef alan deneyselcilik

kuramlarını temeline alır. Milliyetçilik formunda ise ulusal sembol ve değerler ile eğitimsel amaçların oluşturulup uygulanması planlanır. Marksist felsefe içinde ele alınan sosyalizme göre de eğitimsel amaçlar, toplumsal olanakların birlikte ve eşit olarak paylaşımı temelindeki üretim ilişkilerinin yarattığı değerlerin üretilmesine hizmet eder. Böylece her eğitim sisteminin arkasında ona yön veren ve onun makro sistemle bütünleşmesini sağlayan felsefi anlayışlar bulunduğu söylenebilir. Klasik realizm ve idealizme dayanan daimici eğitim akımı, eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu savunur. İdealist ve realist gerçeklik düşüncesi, metafizik nitelik taşırken; esasiciliğe göre düzen ve yapı temelde sosyal ve kültürel niteliktedir. Kültürel değerleri ve temel bilgileri yeni kuşaklara aktarma yönüyle esasicilik, konservatif (tutucu muhafazakâr) görüşle paralellik göstermektedir. Eğitimi, kişinin doğal olgunlaşma süreci olarak tanımlayan natüralistlerin tersine esasiciler, entelektüel disiplinlerle eğitilebilecek araçsal bir işlevi olan insanın aklına çok önem vermişlerdir. Pragmatistler, sürekli değişen ve evrimsel bir dünya görüşünü temel alırken, esasiciler eğitimin özellikle de öğretimin insanı tutarlı ve sağlam bir görüşe sahip kılmasını isterler. Varoluşçular ise, insanın kendisini belirlemesine önem verirken, esasiciler daha çok müfredatın öğrenenlere aktarılması ile ilgilidirler. Esasicilere göre okulun öncelikli görevi eğitimidir; ütopyaların ve yeniden yapılanmacıların ileri sürdüğü gibi toplumsal mühendislik değildir. Realizme ve idealizme dayanan esasicilik akımı, öğretmeni ve konuları temele almaktadır.

Çağdaş kültürün felsefi temelleri incelendiğinde ortaya çıkan dünya anlayışlarının içinde buldukları sosyal ekonomik koşullara göre biçim aldığı görülmektedir. Batı dünyası kendi anlayışlarını sürekli olarak pozitif yönde geliştirmiş ve evrensel kültüre önemli katkılarda bulunmuştur. Diğer birçok ülke de bu gelişmelerden etkilenmiştir; ancak, evrensel kültüre uyum çabaları, bazen istenilen sonuçları vermemektedir. Özellikle maddi kültür hayatında planlanan radikal değişimler, manevi unsurlar buna hazır olmadığı durumlarda, çeşitli sorunların doğmasına sebep olabilir. Türk Eğitim Sisteminin çağdaşlaşma sonucunda yaşadığı sorunların kökeninde de böylesine bir durum söz konusudur. Cumhuriyetle başlayan radikal yenileşme hareketlerinin, her seferinde sorunlarla karşılaşması, toplumun büyük tepkisine neden olması, büyük ölçüde, toplum zihniyetinin evrensel kültür değerlerini almaya hazır olmaması, radikal değişimlerin sadece tepeden inme bir seyir izlemesi ve

bu radikal değişimlerin, önceleri, sadece maddi kültür alanında yapılmasında görölmektedir.

Türk eğitim sisteminin çağdaşlaşma sorunu, Cumhuriyet ile birlikte daha fazla üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir. Bu dönemde eğitimde ideolojik temel sorgulanırken, Cumhuriyet dönemini etkileyen Millî Kurtuluş Savaşı dönemi ideolojisi milliyetçi, dinî ve toplumcu unsurlardan oluşmuştur. Genç Osmanlılar, Jön Türkler, II. Meşrutiyet, İttihat ve Terakki düşünce yapısını takip eden pozitivism süreci Kemalizm adı altında Cumhuriyet'e devrolmuştur.

Cumhuriyetle birlikte "eğitim" yeni devlet ve ulusun ideolojik üst yapısının oluşmasına yön verecek sosyo-kültürel devrimlerden en önemlisi olarak görölmüştür. Bu eğitimin içeriğini ise üç ana unsur oluşturmaktadır; laikleşme, devlet vatandaşlığı, köylüyü eğitmek ve onu eğitim yoluyla üretici kılma anlayışı. Bu duruma uygun olarak öğretmen yetiştirme sorununa dair köye yönelik öğretmen yetiştirme anlayışı, Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarının özünü oluşturur.

Cumhuriyet'le birlikte teokratik-monarşik bir ideolojiye göre düzenlenen eski ders programları yerini, pozitivist felsefe temelli, pragmatist bir tutumla ve en önemlisi de Cumhuriyet'in sahip olduğu ideolojiye göre hazırlanmış yeni ders programlarına bırakır; dinsel eğitimin yerini laik eğitim alır. Bu eğitim anlayışının şekillenmesinde 1924 yılında ölkemize gelen J.Dewey başta olmak üzere yabancı eğitimcilerin görüşleri önemli rol almıştır. Atatürk dönemi millî eğitim politikasının esaslarını; milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, cumhuriyetçilik, inkılâpçılık diye daha sonra Cumhuriyet Halk Partisinin programına ve Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasalarına girmiş bulunan ilkeler oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda hazırlanan ilköğretim programları incelendiğinde, 1924 yılından itibaren yapılan bütün müfredatın ortak özellik olarak millî bir eğitimi hedeflemiş olmaları görölmür.

Cumhuriyet döneminin başlarında, ilkokul programlarındaki ilk önemli yönelme bahsedildiği gibi “millîleşme” ve “modernleşme”dir. Millî devletin gereği olarak millî birliği sağlama ve bir taraftan da modernleşmenin halka benimsetilmesi amacı 1924 ve 1926 ilkokul programlarının en önemli özelliğidir. Bu açıdan bakıldığında realist ve idealist amaçlarla oluşturulan 1924 ve 1926 ilkokul programları devrimlerin henüz yapıldığı döneme denk gelmesinden dolayı, bu devrimlerin özelliğini tam yansıtmamıştır. Yine, Atatürk ilkeleri, özü itibarıyla bu programlarda olmakla birlikte belirgin ve net değildir.

Bu dönemde mevcut öğretmen sayısı ve niteliği de göz önüne alınca, hedeflenen yeni anlayışın hayata geçirilmesi eski yöntemlere bağlı kalınarak devam etmiştir. Diğer bir ifade ile ilerlemeci yaklaşımla oluşturulmaya çalışılan yeni eğitim anlayışı, uygulamada daimici ve esasici yaklaşıma bağlı kalmıştır.

Çağdaşlaşmanın gerektirdiği düşünsel alt yapıya sahip olmayan Türkiye’de modern tarzda atılımlar gerçekleştirilmek istenirken her ne kadar demokratik eğilimli bir felsefe benimsense de, o günkü koşullarda kendi ideolojisini kökleştirmek için otoriter bir tavır sergilenmiştir. Ancak bunun yöntemi ve uygulanış biçimi konusunda oluşturulan tavrın gelenekselleşmesi, ilköğretim programlarında uygulama boyutunun eski eğitim anlayışlarına bağlı kalınmasına neden olmuştur.

Cumhuriyet Halk Fırkası, ilk yıllar kendini hem fikirselsel, hem de eylemsel anlamda Cumhuriyet’in ve onun getirdiği yeniliklerin öncüsü olarak kabul ettiği için devletle sıkı sıkıya bağlıdır. Çok partili döneme gelinceye kadar 1923-1950 yılları arası Cumhuriyet’in yönetiminin bütün alanlarda gerçekleştirmeye çalıştığı faaliyetlere damgasını vurur, dolayısıyla bu dönemde hazırlanan ilköğretim programlarının da ana eksenini oluşturmaktadır.

1936 ilköğretim programına gelince, programın hazırlanmasında devrimlere ideolojik zemin hazırlama düşüncesi etkili olmuştur. Tek partili dönemin devletçi ve otoriter yapısı doğrultusunda yeni devletin netleşen ilkeleri, cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, laiklik, devletçilik ve inkılâpçılık eğitim anlayışımızın temel

ilkeleri olarak görülmüştür. Bu açıdan programın hazırlık aşamasında idealist bir anlayışın hâkim olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca, dönemin ekonomik anlayışının halka eğitim yoluyla kazandırılma çabaları, köycülük politikaları, dil ve tarih birliğine yönelik düzenlemeler, 1936 programında idealist yaklaşımın diğer yansımaları olarak kabul edilebilir.

Ancak, programın öğeleri incelendiğinde, daha önceki ilköğretim programlarına göre daha sistemli bir çalışma ile oluşturuldukları ve özellikle eğitim ilkeleri ve hedeflerdeki ifadeleri açısından faydacı ekol etkisi ile şekillendiği görülmektedir.

Hazırlık aşamasındaki anlayış ile program öğelerini biçimlendiren anlayış arasındaki uyumsuzluk uygulamada daimici ve esasici eğitimin devam etmesine neden olmuştur. Dönemin öğretmenlerinin büyük kısmının sadece köy öğretmen kurslarında sekiz aylık bir kurs sonunda zor şartlar altında görev alan öğretmenler olduğu gerçeği de ilerlemeci anlayışın uygulanamayışının bir diğer sebebidir.

1940'lı yıllardan itibaren ise, ülkede yaşanan siyasal değişim nedeniyle, Atatürk Devrimleri eski gücünü kaybetmeye başlamıştır. Bu durum eğitimi de etkilemiş, ilköğretim programlarının hazırlanış süreçlerine ve içeriklerine yansımıştır.

Çok partili sisteme geçilmesi ve Demokrat Partinin iktidara gelmesi ile bu döneme kadar Kemalist düşüncenin şekillendirdiği temel ideoloji, muhafazakâr milliyetçi ve muhafazakâr liberal öğelere bürünür. Bu durumun ilköğretim programlarına ilk yansıması çok partili sisteme geçildikten sonra uygulamaya konan 1948 ilkokul programına din derslerinin eklenmesinde görülür. 1949 yılından itibaren programa isteğe bağlı din dersleri konulmuştur.

1950'li yıllarda iktidarda olan Demokrat Partinin geliştirdiği ilişkiler neticesinde eğitim sistemimiz önemli ölçüde ABD etkisi altına girer. Bu dönemde ülkemizde inceleme yapan yabancı uzmanların tamamı Amerikalıdır. Bu uzmanların

raporları yeni müfredatın hazırlanmasında oldukça etkilidir. Özellikle Wafford'un raporu ilköğretim programlarının mevcut aksaklıkları ve olması gereken değişiklikler hakkında birçok görüş içermektedir.

Ayrıca, bu dönemde Birleşmiş Milletlere üye olunmasıyla, Birleşmiş Milletlerin bir alt kuruluşu olan UNESCO'nun çalışmaları da yakından takip edilmiştir ve bu kurumun, eğitim politikaları ve müfredat ile ilgili tavsiye kararları önemli oranda kabul görmüştür.

Görüldüğü gibi bu yıllarda programları şekillendiren faktörler, demokrasi eğitimi, din eğitimi ve uluslararası eğitim işbirlikleridir. Bu faktörlerin etkilediği dönemin ilköğretim programı (1948 İlkokul Programı) felsefi açıdan incelendiğinde programın amaçlar ve öğretim ilkelerinde faydacı ve ilerlemeci ekolün benimsenmiş ve bu görüşün ilkelerine uygun düzenlemeler yapılmış olduğu görülür. Ancak içeriğin amaçlara uygun olarak oluşturulamaması ve bilgi yükünün öğretmene sağlaması gereken esnekliği engellemesi gibi nedenlerle programın uygulanabilmesinde neredeyse tüm belirlenen ilkelerden vazgeçilmiş ve daimici ve esasici tutum devam etmiştir.

Daha sonraki dönemde 1948 ilkokul programına ve uygulanmasına dair eleştiriler, programın yeniden geliştirilmesi gereğini ortaya koymuştur. Amerikan Ford Vakfının finansmanını üstlendiği Türkiye Eğitim Millî Komisyonu'nun raporunda ve V. Millî eğitim şurasında ilköğretim programlarının mevcut durumu ve geliştirilmesi gerekenler tartışılmıştır. Bu doğrultuda programlardaki bilgi yükünün azaltılması, derslerin bireylerin ihtiyacına göre düzenlenmesi, ilkokul birinci devredeki toplu öğretim esasının, ikinci devredeki bazı derslerin Sosyal Bilgiler ve Fen ve Tabiat Bilgileri adı altında toplanarak sağlanması, millî birliği bozmamak şartıyla, müfredatın yerel şartlara göre ayarlanması için esnek olarak düzenlenmesi, köylerdeki birleşik sınıflarda çocukların gruplandırılarak öğrenim görmelerinin sağlanması ve müfredat programlarının hazırlanmasında deneme okullarındaki tecrübelerin dikkate alınması gibi hususlar bir sonraki programın hazırlanmasında özenle üzerinde durulan hususlar olarak belirlenmiştir (İlköğretim Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan, 1961: 94-97).

Bu dönemde 27 Mayıs darbesinden sonra kabul edilen 1961 Anayasası'nda, eğitim-öğretim ve bilim anlayışı, özgürlükçü, laik ve sosyal devlet anlayışına uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Yeni hükümet programında, Millî Eğitim Davası “baş dava” olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca demokrasinin kökleşmesi, özlenen iktisadi refahın tahakkukunun ancak büyük kitlelerin ve yeni yetişen nesillerin Millî Eğitim'den en geniş ölçüde yararlanmasına bağlı olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, Millî Eğitim teşkilatını ve programını, içinde bulunduğu istikrarsız durumundan kurtarmak ilk hedef olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan “11'ler Komisyonu” olarak anılan Eğitim Planının Hazırlığı ile Görevli Komisyon ilköğretim programları ile ilgili olarak 1948 Programının, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına, bireysel yeteneklerine ve öğretim amaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenmesi ile ilgili görüşler içeren bir rapor sunmuştur (Gedikoğlu, 1978:149).

Bundan başka 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nun getirdiği yeni hükümler, İlköğretim Komitesinin çalışmaları, Yedinci Millî Eğitim Şura kararları ve Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planın gereği olarak 1962 Program Taslağı çalışmaları başlamıştır. Yaklaşık 6–7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır.

Program taslağının hazırlanmasından uygulamaya geçilmesine kadar olan süreçte program geliştirme tekniğine uygun olarak hareket edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle de programın oluşturulmasında temele alınan felsefe etrafında geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Özellikle 1948 programının uygulanmasındaki aksaklıklara çözümler aranmıştır. Programın temelindeki felsefe 1948 programında olduğu gibi faydacı ve ilerlemeci ekoldür.

Dönemin eğitimcileri yeni programın oluşturulmasına dair farklı görüşler belirtse de eleştirilerin çoğu yeni programın Amerikan malı olarak görülmesinde birleşir. Amaçlarda vurgulanan “Özel Girişimcilik” kavramı programın hazırlıklarını başlatan DP'nin ekonomik görüşlerini yansıtmaktadır. Bu anlayışa 27 Mayısçı Millî Birlik Hükümeti ve ondan sonraki Koalisyon Hükümetine katılan CHP tarafından da karşı çıkılmadığı görülür. 1968 programının, Demokrat Partinin bir devamı ve uzantısı

olan Adalet Partisi iktidarınca kabul edilmesi ve uygulanması, bu devam ve uzantının bir sonucudur.

1968 ilkokul programı ve öncesi 1962 İlkokul program taslağı pragmatist değerler içerdiği ve bu durumun ülkemize ve içinde bulunduğumuz şartlara uygun olamadığı için eleştirilirken bu eleştirilere verilen yanıtlarda programın tamamen Türkçülük ve manevi değerlerin korunmasına dair özellikler içerdiği üzerinde durulmakta dolayısıyla programın aslında idealist ve realist amaçlar içerdiği belirtilmektedir. Bu durum da yeni programın hazırlanma ve uygulama aşamasında felsefi temelde çelişki olduğunu göstermektedir.

Uygulamada yapılanlara gelince, Pragmatist anlayış ile eğitim veren Köy Enstitülerinin kapatılması ile bundan sonra İlköğretim programlarının uygulayacak öğretmenlerin müfredatın felsefesine uygun eğitim verme yeterlilikleri tartışılır olmuştur. Ayrıca dönemin öğretmenleri yeni bir programın gereğine inanmamaktadır. Bununla ilgili hizmet içi eğitim çalışmaları da yapılmamıştır. Dolayısıyla geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanımına bağlı kalarak daimici ve esasici anlayışı devam ettirmişlerdir.

Bunlardan başka 1953 yılında beşincisi toplanan millî eğitim şurasından itibaren incelendiğinde on dördüncü Millî Eğitim Şurasına (1993) kadar toplanan on şurada eğitim anlayışı olarak bireyin devamlı değişen dünyaya uyumunu sağlama amacı olan pragmatist anlayıştan uzak kalındığı görülmektedir. Sonuçta teorik olarak ilerlemeciliğe uygun hale getirilmeye çalışılan 1968 ilkokul programları uygulamada yine başarısız olmuştur.

Görüldüğü gibi 80'li yıllara kadar geçen döneme askeri darbeler ve planlı kalkınma çabaları damgasını vurmuştur. Ülkemizde demokrasi anlayışının benimsenmesi ve çok partili yaşama geçiş oldukça sancılı dönemler içermektedir. Rejimin tehlikeye düşme tehdidine karşı gerçekleştirilen darbeler, cumhuriyetin ilk yıllarında benimsenen çağdaş ideolojinin devamını sağlamada başarılı olamamıştır.

Tüm bunlara rağmen 1960–1980 dönemi Türk Eğitim Sisteminin reformlarla yeniden yapılandığı bir dönem olmuştur. Çıkarılan kanunlarla eğitim sistemimiz birçok alanda yeniden düzenlenmiştir. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” ile eğitimimiz sistem yaklaşımıyla ele alınmıştır. Buna göre eğitim “örgün” ve “yaygın” olmak üzere ikiye ayrılmış, ayrıca genel ve özel hedefler, uygulamaya esas olacak 14 ilke getirilmiş ve uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim programları da yaşanan değişimlerden payını almıştır. 1980’li yıllarda başlayan program geliştirme çalışmalarının sistemleştirilmesi 1990’dan sonra daha da hız kazanmış, günün değişen koşullarına uygun öğretim programlarının hazırlanması alanında Dünya Bankasının desteği ile başlayan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi sayesinde önemli gelişmeler elde edilmiş ve 1992 de Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) ile yeni program modelleri geliştirilmiştir.

Bu dönem içerisinde 2005 ilköğretim programına kadar özü 1968 programına dayanan 1985 ve 1988 yılı programları bulunmaktadır. Bilim ve teknikte günün değişen koşullarını içermesi amacıyla geliştirilen bu programlardan başka özellikle 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi ile yeni ilköğretim programları dikkat çekicidir. 1997 programları o güne değin ilk kez uygulanan her sınıf için ayrı ayrı programlar şeklinde geliştirilmiştir. Ancak programlar geliştirilirken ortak bir sistemin oluşturulmamış, bazı derslerde program öğelerine önem verilirken bazı derslerde bu öğeler eksik kalmıştır.

Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması 1970’li yılların başında gündeme gelmiş, 1973 yılında ise 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’yla yasallaşma sürecine geçmiştir. 1973 yılından 1997 yılına kadar geçen dönemde iktidara gelen hükümetler altyapı eksikliği, mali, fiziki ve insan gücü ile ilgili yetersizlikleri gerekçe göstererek sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasını ertelemişlerdir. Aslında bu gerekçelerin ardında konuyla ilgili alınacak kararın siyasal-ideolojik bir anlam taşıması nedeniyle 24 yıllık bir gecikme yaşanmıştır. Sonunda 28 Şubat 1997 yılında toplanan Millî Güvenlik Kurulu kararının ardından 55. Hükümet 4306 sayılı kanunla ilköğretim okullarını sekiz yıllık kesintisiz eğitim görülen öğretim kurumlarına dönüştürmüştür.

1980’li yıllardan itibaren incelendiğinde küreselleşme süreci ile birlikte Türkiye’de uygulanan ekonomik ve sosyal politikalar, eğitim sistemimizde köklü değişimlere neden olmuştur. 1980 sonrası uygulanan neoliberal politikalar eğitim anlayışımızı şekillendirmiş, uygulanan eğitim politikalarında resmi ideoloji kadar özellikle iktidara gelen partilerin ideolojisi de etkili olmuştur. Tüm bunların yanında uluslar arası örgütler (Dünya Bankası, OECD, İMF) sağladığı krediler ile eğitim politikamızın oluşturulmasında belirleyici konuma gelmişlerdir. Örneğin daha önce bahsedilen “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında projeyi destekleyen Dünya Bankasının görüşleri Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim düzeylerindeki politikalarının dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamış, neoliberal ideolojinin etkisinin okullarda yayılmasını kolaylaştırmıştır.

1968 programından itibaren 2005 programına kadar geliştirilen ilköğretim programları incelendiğinde özü 1968 programına dayanan hedeflerin, cumhuriyetin ilk yıllarında pragmatist anlayışla belirlenen tarihsel ve sürekli bireyciliğin yerine sermaye bireyciliğini vurguladığı görülür. Bu dönemde programların uygulanışında da değişen iktidarların ideolojilerini gerçekleştirecek idealist yaklaşımın etkili olduğu görülür.

Başka bir ifade ile 1968’den 2005 yılına kadar uygulanan ilköğretim programları program öğelerinin oluşturulması ve içerdiği ifadeleri açısından pragmatist, uygulamada sık değişen eğitim ideolojilerinin etkisiyle idealist ve esasici tutum sergilemiştir. Dolayısıyla davranışçı yaklaşım eğitim öğretimin temelini oluşturmuştur.

1968 yılından 2005 yılına kadar 1997 ilköğretim programında sınıf bazında bazı derslerin eklenmesi ve çıkarılması haricinde önemli bir geliştirme çalışması yapılmamıştır. Ancak 2000’li yıllarda öğretim programlarında davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışa doğru dönüşüm süreci başlamıştır. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışında gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması ihtiyacı, yatay eksende dersler arası ve dikey eksende her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük

sağlanması zorunluluğu, *PISA*, *TIMMS*, *PIRLS* vb. araştırma sonuçlarındaki kötü tablo nedeniyle ilköğretim programlarımızda köklü bir değişimin gereği ortaya konmuştur.

Bu doğrultuda talim terbiye kurulu tarafından ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılma çalışmalarına başlanmıştır. Gerek hazırlık aşaması, gerekse program geliştirme aşaması bakımından daha önce uygulanan ilköğretim programlarına kıyasla daha sistemli çalışılan 2005 programı yapılandırmacılık, tematiklik, öğrenci merkezlilik ve aktiflik ilkeleri üzerine kurulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının yeni bir programın gerekliliğine dair küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmanın bir önkoşulu olarak, öğretim programlarının tüm öğelerinin eğitim-öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini belirtir. Bu açıklamasından, önceki dönemde etkisini gösteren neoliberal ideolojinin bu programda da geçerliliğini sürdürdüğü anlaşılmaktadır.

Öte yandan 2005 ilköğretim programları Cumhuriyetin ilk yıllarından bu zamana kadar faydacı ekolün gereklerine uygun olarak geliştirilen en iyi program olma özelliğindedir. Teorik anlamda belirlenen özellikler; temele alınan ilkeler, çocuğun çevreye uyumu, bireysel farklılıkları, topluma sağladığı yarar ve tarihsel kültürel bağları ile ilişkisi ile ilgili gelişmeler ve program öğelerinin düzenlenmesi incelendiğinde programa her açıdan ilerlemeci anlayışın yerleştirildiği görülür.

Psikolojik ve felsefi temelleri açısından önemli ve olumlu bir çalışma olarak görülen 2005 ilköğretim programlarının en çok eleştirilen yönü uygulanmasındaki aksaklıkları ile ilgilidir.

Araştırma kapsamında elde edilen öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı üzere 2005 programının uygulanmasında, öğretmenlerin nitelik yönünden yetersizlikleri, okullardaki fiziki yetersizlikler, eksik araç gereç ve öğrenci ilgisinden uzak içerik nedeniyle eski anlayışın etkisinin devam ettiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulguların ortaya çıkardığı sonuçlara paralel olarak, konu ile ilgili öneriler ise şunlardır:

1. İncelenen dönemlerde ilköğretim programları, modern bir toplum meydana getirmek amacıyla sık sık değiştirilmiştir. Bunun nedeni söz konusu programlarda temele alınan felsefe ile eğitimin insana bakış açısı, amacı, içeriği, hedef ve davranışları, yöntem ve teknikleri ve sınanma durumlarının tutarlı olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan temele alınan felsefenin program öğelerinin oluşumu ve uygulanma boyutunda bir biri ile tutarlı hale getirilmesi gerekmektedir.

2. Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları, öncesi dönemde gördüğü önemli bir sorun olan kültür ikililiğini ortadan kaldırmayı hedeflemişse de tek kültür yaratmada istenilen sonuçlara ulaşıldığı söylenemez. Bunu başarabilmek için alt yapı reformlarıyla birlikte yürüyen ileri bir eğitim reformu gerekmektedir. Başka bir ifade ile ülkemizde toplumsal gelişme bütününün bir parçası olan eğitimin hedefe ulaşabilmesi için, diğer parçaların da çağın gereklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

3. Bir eğitim sisteminin çok güçlü felsefi temellerinin olması gerekir. İncelenen dönemde ilköğretim programlarının temele alınan faydacı ve ilerlemeci ekolü uygulamada gerçekleştiremediği dolayısıyla ilköğretim programlarımızın felsefi temelini sağlam olmadığı görülmüştür. Uygulamada başarısız olunmasının en önemli nedeni uzun vadede sürekliliği olan kurumsal bir yapı olarak kabul edilen eğitimin, ülkemizde iktidar partilerinin kısa süreli planlamalarıyla şekil almasıdır. Siyasi ve iktidar yönetimlere ait ideolojilerin ilköğretim programlarının hazırlanmasında baskın güç olmaması ve eğitimin siyasi anlayıştan ayrı görülmesi gerekmektedir. Eğitim bilimcilerimizin bu eksikliği görmeleri ve bu konuda araştırmalar yapmaları bu eksikliğin giderilmesinde ve eğitim sistemimizin gelişmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

4. Eğitim programları yenilenirken, yapılacak yenilikler eğitimin sosyal, psikolojik, ekonomik ve felsefi özelliklerine uygun olmalıdır. Bir bütün içinde sistematik olarak geliştirilen programlar amacına ulaşabilir. Bu nedenle programların bilimsel, demokratik ve ülke koşullarına uygun hale getirilmesinde geliştirme sürecinde üniversitelerin, eğitim örgütlerinin ve diğer toplumsal kesimlerin fikirleri alınarak ortak görüşler belirlenmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı da bu çalışmayı gerçekleştirecek düzenlemeyi sağlamalıdır.

5. Cumhuriyetten günümüze uygulanan ilköğretim programlarının temele alınan felsefeden uzaklaşılmasının nedenlerinden biri hazırlanan programların ülke koşulları göz önünde bulundurulmadan her yerde aynı şekilde uygulanmaya çalışılmasıdır. Genelde merkezi bölgelere uygun koşullar göz önüne alındığı için kırsal kesimde uygulama çoğunlukla geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Bu açıdan programlar hazırlanırken bölgesel farklılıklar ve koşulların da göz önüne alınması gerekmektedir.

6. İncelenen eğitim programlarının uygulamada faydacı ve ilerlemeci ekolün aksine daimici ve esasıcı yaklaşımla devam etmesinin önemli bir nedeni de öğretmen faktörüdür. Yenilenen ilköğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin geliştirilen programlarla ilgili olarak bilgilendirilmeleri uygulamada başarının ilk anahtarıdır. Son ilköğretim programı da dâhil olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığının geçmişten günümüze, öğretmenlerin yeni programları tanımalarına dair hizmet içi eğitimlerini tam anlamıyla sağlayamadığı görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin hatta yönetici ve müfettişlerin, yeniden yapılandırılan eğitim programları konusunda hem teorik hem de uygulama anlamında kesin ve açık bir bilinç ve duyarlılık seviyesine getirilmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu doğrultuda konferanslar, forumlar ve paneller düzenlenmeli ilgili uygulayıcıların bu etkinliklere katılmasını ve bu çalışmalardan fayda elde etmelerini sağlamalıdır.

7. Millî Eğitim Bakanlığı, uygulayıcıların mesleklerini sürdürürken alandaki yeni bilimsel gelişmelerden uzak kalmalarını önlemek ve eğitim sistemimizde uzun süre devam eden daimici ve esasıcı anlayıştan vazgeçmelerini sağlamak amacıyla okul-üniversite işbirliğini artıracak önlemler almalıdır. Bu amaçla hizmet içi eğitimler kapsamında uygulayıcılar ile akademisyenlerin sık sık bir araya getirilmelidir.

8. İlköğretim programlarının temele alınan anlayışa göre uygulanabilmesi için fiziki ortamların da iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan okulların etkili eğitim ve öğretim gerçekleştirebilmeleri açısından çok önemli olan sınıf, laboratuvar, kantin, tuvalet, salon ve benzeri alanları okulun ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde yeterli hale getirmelidir. Özellikle sınıftaki eğitim ve öğretimin niteliğini doğrudan ve öncelikle etkileyen sınıf mevcutlarının düşürülmesine yönelik acil önlemler alınmalıdır.

9. Yeniden yapılandırılan eğitim programlarının temel alınan anlayışa göre uygulanmasında kullanılması gereken araç gereç (laboratuvar, kütüphane, VCD, film, bilgisayar gibi) ve alt yapının yetersizliği, olumsuz faktörlerden bir başkasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, yeniden yapılandırılan eğitim programlarının uygulanması sürecinde okulların ihtiyaç duyduğu gerekli alt yapı ve donanım ihtiyacını hazırlamalıdır. Bu araçlardan başka kullanılacak yazılı, basılı ve elektronik materyalleri ve diğer tüketim malzemelerini her okula yeterli miktarlarda olmak üzere temin etmelidir.

10. Bu doğrultuda okulların öğretmen, teknik personel, hizmetli ve benzeri insan kaynakları eksiklerinin ivedilikle giderilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- ADEM, Mahmut. (1995), *Demokrat Laik Çağdaş Eğitim Politikası*, Ankara.
- ADEM, Mahmut. (2000), *Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız*, İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık.
- AKARSU, Bedia (1988), *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- AKSOY Muammer (1974), *Devrimci Öğretmenin Kıyımı Ve Mücadelesi*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- AKYÜZ, Yahya (1999), *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- ALBERTY, Harold B., J. ALBERTY, (1962), *Reorganizing the High School Curriculum*, New York: The Mac Millan Co.
- ALKAN, Cevat (1983), *Eğitim Felsefesi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- ALPAN, Necip (1964), “Yeni İlkokul Program Taslağının Dayandığı Temel İlkeler”, *Eğitim Hareketleri*, 1964, C.XIV, No: 109-110, s.22-2.
- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1990-1994. Dpt 2174, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1989.
- Altıncı Millî Eğitim Şûrası 18–23 Mart 1957. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991. *Anayasa 1982*. Eğitim Yayınları, İstanbul, Tarihsiz.
- ARIBAŞ, Sebahattin, Mehmet KOÇER (2008), *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul:Lisans Yayıncılık.
- ARMAN, Hürrem (1969), *Piramidin Tabanı-Köy Enstitüleri ve Tonguç Anılar I*, Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- ARSLAN, Ahmet. (2001), *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- ARSLAN, Mehmet. (2000), Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, *Millî Eğitim Dergisi*, s.146, Erişim Tarihi: 20.04.2007.
- ATA, Bahri (2001), 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'in Türkiye Seyahati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 3*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

- ATAÜNAL, Aydoğan, Reşat ÖZALP (1977) *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı*, Ankara.
- AYDOĞAN, Mustafa, (1997), *İsmail Hakkı Tonguç-Kitaplaşmamış Yazıları- (cilt 1)*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları
- AYTAÇ, Kemal. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımlar*. Ankara: Mevsimsiz Yayınları.
- AYTAÇ, Tufan (2003). 21. Yüzyılın Başında Öğrenmenin Değişen Rollerini. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 45, Erişim Tarihi: 08.11. 2005 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm>
- BAL, Hüseyin (2004), *Bilginin Felsefi ve Sosyolojik Boyutları*, Isparta: Fakülte Kitabevi.
- BAL, Hüseyin (1991), *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*,İstanbul: Kor Yay.
- BALOĞLU, Zekai (1990), *Türkiye'de Eğitim*, İstanbul. TÜSİAD.
- BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı (1954), Devrilmek Bilmeyen Pedagoji, Türk Düşüncesi, 1.No:6, C.I, s.408.
- BAŞAR, Erdoğan (2004), *Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920- 1960)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3663, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1280.
- BAŞARAN, İbrahim. Ethem (1994), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Umut Yay.
- BAŞARAN, İbrahim. Ethem (1998), *Eğitime Giriş*, Ankara: Umut Yay.
- BAŞGÖZ, İlhan (2005), *Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk*, İstanbul: Pan Yayıncılık.
- BCA., B.Mu.G.M.K., Fon Kodu:030.10., Yer No:142.19.9., *Eğitim Alanında Yapılan İşler Hakkında Rapor*. Maarif Vekâleti, 27.10.1925.
- BCA., B.Ö.K.M.K., Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri/Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü Kataloğu, Fon Kodu:030.01., Yer No:42.251.17., *Dini Öğretim Konularını İncelemek Üzere Kurulan CHP Meclis Grubu Raporu*,19.11.1948.
- BERKES, Niyazi (2003), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4.bs.
- Beşinci Millî Eğitim Şûrası 5–14 Şubat 1953. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- BİLHAN, Saffet.(1991), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: AÜBFY Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birinci Maarif Şûrası 17–29 Temmuz 1939. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.

- BOLAY, S. Hayri. (1981), *Felsefî Doktrinler Sözlüğü*. (2. Basım) İstanbul: Ötüken Neşriyat. No: 138.
- BOLAY, S. Hayri., Mustafa İSEN, , (1996) *Türk Eğitim Sistemi-Alternatif Perspektif-*, Ankara: Türk Diyanet Vakfı.
- BOLAYIR, Fethi (1994), *Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat I. Cilt*, Ankara: Bolayır Yayınları.
- BULUT İlhami. (2006), *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Elazığ: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1981), “Atatürk Döneminde Eğitim Felsefesi ve Yenileşmesi.” *Atatürk Devrimleri ve Eğitim Sempozyumu (9-10 Nisan 1981)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 92.
- BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri. (1987), “Pragmatizm ve Eğitim”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 20: sayı 1-2, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. Erişim Tarihi: 24.05.2010, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6281.pdf>
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, Diğerleri(1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Konya: Mikro Yayınları.
- CASSIER, Ernst (1996), “The Philosophy of Symbolic Forms”, *The Metaphysics of Symbolic Forms*, volume 4, London: Yale University Press.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım (1993), *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum: AÜ. Yayınları.
- CHP Parti Programı, 1935.
- CİCİOĞLU, Hasan (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Çağdaş Eğitim* (1964), “Türk Muallimler Birliği İlmî Araştırma Heyeti İlköğretim Encümenince Hazırlanan Rapor (1962 İlkokul Program Taslağı Hakkında)”, Haziran 1964, No:54, s.23-25.
- ÇAĞLAYAN, Semiha. (2007), *Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar*, Sivas: Basılmamış uzmanlık Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- ÇELİK, Sara. (2008), *Pragmatizm: Pratik Bir Felsefe Seçme Yazılar*, İstanbul.
- ÇELİKKAYA, Hasan(1997), *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- ÇETİN, Hasibe (1994), “Eğitimden İdealist Beklentiler, Pragmatist Yaklaşımlar.” *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1994, c. 27, sayı 2 s. 659-678.
- ÇİĞDEM Ahmet (1997), *Aydınlanma Düşüncesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- DEMİREL Özcan (2003), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegama Yayıncılık (5. Baskı).
- DEMİRTAŞ, Abdullah (1993), *Çağdaş Köy Enstitüleri*, İzmir: Dikili Belediyesi Yayınları.
- DEWEY, John (1953), *Reconstruction in Philosophy*, New York: Mentor Books.
- DEWEY, John (1987), *Özgürlük ve Kültür*, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- DEWEY, John (1997), *Experience and Education*, New York: Touchstone Book.
- DEWEY, John (1997), *How We Think*, New York: Dover Publications.
- DEWEY, John (2007), *Democracy And Education*, Teddington: The Echo Library.
- DİNÇSOY, Ömer (1995), *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Ekin Matbaacılık-Yayıncılık.
- DOĞAN, Ergün (1987), *Sosyoloji ve Eğitim*, İstanbul: Verso Yayınları.
- DOĞAN, İsmail (2004), *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası 24 Haziran- 4 Temmuz 1974. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Dördüncü Millî Eğitim Şûrası 22–31 Ağustos 1949. Millî Eğitimi Basımevi, İstanbul, 1991.
- DURSUNOĞLU, Halit (2003), “Cumhuriyet Dönemi İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi”, *Eğitim Bilim*, No:160. Erişim Tarihi: 18.04.2005 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/160/dursunuoglu.htm>.
- DURUHAN, Kemal (2006), *Felsefe ve Eğitim*, Editör; Adem Solak, Ankara: Hegem Yayınları.
- DURUHAN, Kemal (1996), *Çağdaş Türk Eğitiminde Bireycilik ve Toplumculuk*. Basılmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DURUHAN, Kemal (2002), “Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Aktif Öğretim Yöntemleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 126-135.
- ELLERMAN David; Denning, STEPHEN; Hanna, NAGY (2001). “Active Learning and Development Assistance”, *Journal of Knowledge Management*, 5 (2), 171-179.
- ERGÜN Mustafa (1996), *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- ERGÜN, Mustafa (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: AÜDTCF yayınları, Nu. 325.
- ERTUĞRUL, Feyzullah (2002), *Köy Enstitüleri Sistemi ve Düşündürdükleri 1*, Ankara: Güldikeni Yayınları.
- ERTÜRK, Selahattin (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- FİDAN, Nurettin, Münire ERDEN(1998), *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- GEDİKOĞLU Şevket(1978), *Kemalist Eğitim İlkeleri ve Uygulamaları*, İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- GİRİTLİ, İsmet (2001), *Kemalizm İdeolojisi. Atatürkçülük II. Kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler* İstanbul: M. Eğitim Basımevi.
- GÖK, Fatma(1998), *75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- GÖKBERK, Macit (2004), *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GÖZÜTOK, F. Dilek (2003), “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Millî Eğitim Dergisi*, s.160 Erişim Tarihi: 20.04.2007, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>
- GÜTEK, L. Gerald (2001), *Eğitimde Felsefî Ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev: N. Kale, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- GÜÇLÜ, Abdülbâki, Erkan UZUN Serkan UZUN, Ü. Hüsref YOLSAL (2003), *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- GÜLBAHAR Gamze (2006), *Cumhuriyet Dönemi(1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri* . Kırıkkale: Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- GÜNEŞ, Muharrem, Hasan GÜNEŞ (2003) , *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜNGÖRDÜ, Kemal, Necmiye GÜNGÖRDÜ, *Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi*, Bursa 1966.
- GÜROL, Mehmet (2002), “Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 159-183.
- GÜVEN, İsmail (2000), *Türkiye’de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

- GÜVEN, İsmail. (1988), *Türkiye’de 1950–1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1982), *Felsefe Sözlüğü*, (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 7.
- HATİPOĞLU, Tahir (2000), *Türkiye Üniversite Tarihi*, Ankara: Selvi Yayınevi.
- HIŞIL, M. Asım (1963), “Eğitim Üstüne”, *Birlik Dergisi*, Ekim 1963, No:57, s.5.
http://www.yok.gov.tr/duyuru/universite_giris_29_ocak_2009.
- IZGAR, Hüseyin, Musa GÜRSEL (2001), *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İkinci Maarif Şûrası 15–21 Şubat 1943. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- İlköğretim Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan*, İstanbul, Millî Eğitim Basımevi, 1961.
- İNAL, Kemal (2004), *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İNAN, M. Rauf (1983), “Atatürk’ün Eğitimci Kişiliği”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- İŞLER, Ahmet Ş. (2004), “Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 163, Erişim Tarihi: 02.04.2005
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/isler.htm>
- JAMES, William (1959), *Pragmatism and four essays from The Meaning of Truth*, New York: Meridian Books, 1959.
- KAFADAR, Osman (1995), “Türk Eğitim Sisteminde Pragmatik Yönelişler ve Mehmet Emin Erişirgil” *Yüzüncü Yıl Üniv.Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi* 5-8 Ekim 1994.
- KALAYCI, Nurdan (1998), *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim*, İstanbul: MEB Yayınları.
- KANPOLAT, Erhan (2005), *Hazırlanışı ve Uygulanması Açısından Osmanlı’dan Cumhuriyet’e İlköğretim Programları (1913-1968)* İstanbul: Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- KAPLAN, İsmail (2005), *Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yay.
- KAPTAN, Saim (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, Niyazi (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- KATOGLU, Murat (1995), *Türkiye Tarihi 4 Çağdaş Türkiye 1908–1980*, (Yayın Yönetmeni: Sina Aksin), İstanbul: Cem Yayınevi.
- KAYA, Yahya Kemal (1981), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika/ Eğitim/ Kalkınma)*, Ankara:Erk Basımevi.
- KAYNAR Reşat (1994), “Atatürkçülükte, Millîleşme, Laikleşme Çağdaşlaşma (Medeniyetçilik)”, *I.Uluslararası Atatürk Sempozyumu, 21-23 Eylül 1987*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Araştırma Kurumu.
- KINCAL, Remzi (1993), “Türkiye’de İlkokul Programının Hazırlanmasında Demografik, Ekonomik, Siyasal ve Kültürel Faktörlerin Yeri” *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi - Eylül 1990*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- KIRBY, Fay (2000), *Türkiye’de Köy Enstitüleri 2.Baskı*, Ankara: Güldiken Yay.
- KNELLER, George .F. (1964), *Intruduction to Philosophy of Education*, Los Angeles: University of California.
- KODAMAN, Bayram (1997), *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KORLAELÇİ, Murteza (1986), *Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi ve İlk Etkileri*, İstanbul: İnsan Yayınlan. No: 34.
- Kültür Bakanlığı Dergisi, *Yeni İlkokul Müfredat Programı, No:20-1, Sonkanun 1937,s.161-432*
- LEWİS, Bernard (1993), *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Çev: Metin Kıratlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- MCINERNEY, Dennis. M. ve MCINERNEY, V. (2002). *Educational psychology: constructing learning*. Third edition Prentice Hall.
- MEB İstatistik, 2002.
- MEB Talim Ve Terbiye Dairesi, *Türk Millî Eğitim Teorisi Geliştirme Üzerine Bir Çalışma Planı*, Ankara, 1969.
- MEB, (1997) *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması İle İlgili Sorunlar ve Cevaplar*. Ankara.
- MILL, John Stuart (2007), “Empirik Ahlak” A. Cuvillier (ed.). *Felsefe Yazarlarından Seçme Metinler*, İstanbul: Doruk Yayınları s. 604–605.
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2009–2010.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1976.
- Millî Eğitimle İlgili Kanunlar. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1981.

- Muallimler Birliği Mecmuası, *Muallimlerin İztırabı*, 1 Teşrinisani 1930, C.VIII, No:12, s.34
- MURPHY, G. Murray (1967), *The Development of Peirce's Philosophy*, Cambridge, Harvard University Pres.
- NAYLOR, S. & Keogh, B. (1999). "Constructivism in classroom: Theory into practice". *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93-106. (Alındığı Kaynak: M. Gail Jones, Laura Brader-Araje (2002). "The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning", *American Communication Journal*, Vol:5, Issue:3)
- OKURER, Cahit (1965), *Ana Hatlarıyla Millî Eğitim Politikamız*, Ankara.
- On Birinci Millî Eğitim Şûrası 8–11 Haziran 1982. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- On İkinci Millî Eğitim Şûrası 18–22 Temmuz 1988. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989.
- On Üçüncü Millî Eğitim Şûrası 15-19 Ocak 1990. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara, On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası. 27–29 Eylül 1993. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ONAT, Ahmet (2005), *Yeni Öğretim Programlarının Temel Özellikleri*, Ankara: Bilge Ders Kitapları Yay. Dağ.
- Onuncu Millî Eğitim Şûrası 23–26 Haziran 1981. Millî Eğitim Basımevi, 1991.
- ÖNCÜL Remzi (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- ÖSYM 2008 – 2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri.
- ÖYMEN, H. Raşit (1973) "Cumhuriyetin İlköğretim Programları", *Pedagoji Dergisi*, Eylül – Ekim, C:1, No:4, s.25-29.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- PARMAKSIZ, Ramazan Ş. ve Şahin, Tuğba Y. (2004). "Aktif Öğrenme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- PAZAR, Meral (2001), *Köy Enstitüleri*, Ankara: Güldiken Yay.
- PEIRCE, Charles S., William JAMES, C. Irving. LEWIS, George.H. MEAD (2004), *Felsefi Metinler: Pragmatizm*, Çev.: A. Doğan, B. Genç, C. Tüter, İstanbul: Üniversite Kitapevi.

- PEIRCE, Charles Sanders. (1958), "How to Make Our Ideas Clear," in *Charles S. Peirce: Selected Writings*, Philip P. WIENER (Ed.), New York, Dover Publications Inc.
- PEIRCE, Charles Sanders. (1965), "What Pragmatism Is", in *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Ed. Paul Weiss, Cambridge: Harvard University Press.
- POWER, Edward J. (1982), *Philosophy of Education*. USA: Prentice Hall.
- PUNCH, Keith F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Çev: Zeliha Etöz, Ankara: Siyasal Kitapevi Yayınları.
- Resmi Gazete 1983, sayı 18192
- SAKAOĞLU, Necdet (1992), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sekizinci Millî Eğitim Şûrası 28 Eylül- 3 Ekim 1970. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- SERİM, İhsan (1957), *Türk Ahlakı ve Terbiyesi Hakkında Rapor*, Türk Düşüncesi, C.VII, No:1-38 s.32.
- SÖNMEZ, Veysel (1991), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Adım Yayıncılık.
- T.C. MEB.TD, c. XXII/ 1084, 1959: 59.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Geçme Ve Kredi Kılavuzu. MEB. Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 1993.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Programı. MEB Ankara, 1995.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Sayı: 2365, 31 Ağustos 1992.
- T.C. Resmi Gazete. Sayı 21379, 18 Ekim 1992.
- TANİLLİ, Server. (1996) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- TANÖR, Bülent (2000), *Türkiye Tarihi*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- TAŞDEMERCİ, Ersoy (1984), *Cumhuriyet Dönemi Türk Millî Eğitim Politikasının Ana Devrelerinin Üzerine Tahlil ve Mukayeseli Bir Araştırma*, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- TAZEBAY, Atilla, Süleyman ÇELENK, Neşe TERTEMİZ, Nurdan KALAYCI (2000), *İlköğretim Programları Ve Gelişmeler, Program Geliştirme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TBMM Tutanak Dergisi, 24.12.1946, C.III, s.454
- Tebliğler Dergisi, 8.11.1948, No:511, s.19.

- TEZCAN, Mahmut (1997), *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayım.
- TİMUR, Taner (1989), *Osmanlı Çalışmaları, İlk Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine*. Ankara: V Yayınları.
- TOGAN A. Zeki Velidi (1981), *Umumî Türk Tarihi'ne Giriş*, İstanbul.
- TOPRAKÇI, Erdal (2005) *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- TOPSES, Gürsen. (1982), *Örgüt ve Yönetim Süreçleri Açısından Osmanlı-Türk ve Cumhuriyet Dönemleri Eğitim Sistemlerinin Felsefi Temelleri*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- TOZLU, Necmettin (2003) *İnsandan Devlete Eğitim*, İstanbul, Yeni Türkiye Yayınları.
- TOZLU, Necmettin (2003), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Meb Yayınları.
- TURAN, Şerafettin (2000), *İsmet İnönü Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- TURGUT, İhsan (1995), *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- TUTKUN, Ömer Faruk (1999) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Niğde: Marifet Yayıncılık.
- Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi, 2008/2009.
- TÜRK, Ercan, (1999), *Millî Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Türkiye Düzenli İlerleme Raporları.
- Üçüncü Millî Eğitim Şûrası 2-10 Aralık 1946. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1992), *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarih*, İstanbul: Ülken Yayınları.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (2001), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Ülken Yayınları.
- V. Beş Yıllık Kalkınma Döneminde Sektörel Gelişmeler 1985-1989. Dpt 1975, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1985.
- V. Beş Yıllık Kalkınma Plânı Öncesinde Gelişmeler 1972-1983. Dpt 1975, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1985.
- VARIŞ, Fatma (1985), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:146.

- VARIŞ, Fatma (1978), “Program Geliştirme Tarihçesi”, *Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi*, [y.y.], [t.y.], s.317-319).
- VARIŞ, Fatma (1994), *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- WIDMANN Horst (1981), *Atatürk Üniversite Reformu* (Çev.Aykut Kazancıgil, Serpil Bozkurt), İstanbul: Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları.
- WILSON, Brent G. (1997), *Reflections on Constructivism and Instructional Design*, Denver: Englewood Cliiffs NJ. Educational Technology Publications.
- YAMANER, Şerafettin (1999), *Atatürkçü Düşünce Uusul Eğitim*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- YAŞAR, Şefik (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci.” *VII. Uusul Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998: 695-701.
- YAŞAR, Şefik , (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1-2, Eskişehir, s. 68-75.
- YAZICI, Sedat (2001), *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1996-2000 T. C. Resmi Gazete. Sayı: 22354, Mükerrer, 25 Temmuz 1995.
- Yedinci Millî Eğitim Şûrası 5–15 Şubat 1962. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- YEŞİLKAYA, Neşe G.(2001), “*Halkevleri.*” *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, 2. Cilt, *Kemalizm* Editör: Ahmet İnel, İstanbul: İletişim Yayınları.
- YILMAZ, Muhsin.(1997), *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- ZELYUT, Rıza (1985), “Millî Eğitim Şuraları”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C.III.*, İstanbul: İletişim Yay.
- 19 Ağustos 1924 tarihli Cumhuriyet Gazetesi
- 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, İstanbul.
- 1927 İlk Mekteplerin Müfredat Programı, İstanbul.
- 1936 Köy Okulları Müfredat Program Taslağı, İstanbul.
- 1936 Maarif Basımevi, İstanbul.
- 1939 Köy İlkokulu Program Projesi, İstanbul.

1948 Maarif Basımevi, İstanbul.

1962 İlkokul Programı Taslağı, Millî Eğitim Basımevi.

1968 İlkokul Programı, Millî Eğitim Basımevi.

1997 İlkokul Programı, Millî Eğitim Basımevi.

2.12.1929 tarihli Millîyet Gazetesi

2005 İlkokul Programı, MEB.

26.7.1997 tarihli Millîyet Gazetesi

EKLER

EK-1

GÖRÜŞME FORMU

I. BÖLÜM: KİŞİSEL SORULAR

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz.

0-5 yıl

6-10 yıl

11 yıl ve üzeri

3. En son mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu;

Eğitim Fakültesi

Eğitim Fakültesi Dışındaki Dört Yıllık Fakülte / Yüksekokul

Diğer (İki Yıllık Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Önlisans)

4. Branşınız: _____ .

II. BÖLÜM: YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARININ PRAGMATİK VE İLERLEMECİ EKOLE UYGUNLUĞUNA YÖNELİK SORULAR

A. Bu bölümdeki soruları programların kazanımlarını dikkate alarak cevaplayınız.

Yeni ilköğretim programlarının **kazanımları**;

1. toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte midir?

EVET KISMEN HAYIR

2. toplumun değerleri ve ideallerine uygun mudur?

EVET KISMEN HAYIR

3. öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özelliklerine uygun nitelikte midir?

EVET KISMEN HAYIR

4. gerçekleştirilebilir(davranışa dönüştürülebilir) nitelikte midir?

EVET KISMEN HAYIR

B. Bu bölümdeki soruları programların içerik özelliklerine göre cevaplayınız.

5. Yeni ilköğretim programlarının **içeriğinde** yer alan bilgiler, öğrencilerin çevresindeki yaşantılarla ilişkilendirilebiliyor mu?

EVET KISMEN HAYIR

6. **İçerik**, genel olarak öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?

EVET KISMEN HAYIR

7. Yeni ilköğretim programlarındaki derslerin öğretimine ayrılan haftalık ders saatleri süresi, programda yer alan **içeriğin** öğrencilere kazandırılmasında yeterli midir?

EVET KISMEN HAYIR

8. **İçerikte** yer alan bilgilerin sunuluşu, basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru kendi içinde tutarlı olacak biçimde düzenlenmiş midir?

EVET KISMEN HAYIR

C. Bu bölümdeki soruları programların süreç özelliklerine göre cevaplayınız.

9. Etkinlikler yapılırken öğrencilere rehberlik etmekten çok, "etkinliklerin birçoğunu yapan" konumunda mısınız?

EVET KISMEN HAYIR

10. Dersler için ayrılan süre gezi - gözlem, inceleme, yaparak -yaşayarak öğrenme gibi öğrencileri aktif kılan ve öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme - öğretme etkinlikleri için yeterli midir?

EVET KISMEN HAYIR

11. Yeni ilköğretim programları ile değişen derslerin programlarını uygularken, hangi öğretim yöntemini/ yöntemlerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla yöntem kullanıyorsanız, kullanım sıklığına göre, en siktan en aza doğru sıralayınız.)

- Düz anlatım
 Soru – Cevap
 Tartışma
 Problem Çözme
 Gösteri
 Proje
 Küme Çalışması
 Bireysel Çalışmalar
 Başka (Belirtiniz)

12. Halen öğretim yaptığınız sınıflarda ortalama öğrenci sayısı kaçtır?

- 1 – 20 21 – 35 36 - 45
 46 – 55 56 - ve yukarısı

13. Okulunuzdaki ders araç gereçleri yeni ilköğretim programlarındaki derslerin öğretimi için gerekli araç gereçleri karşılamakta yeterli midir?

- EVET KISMEN HAYIR

14. Derslerin öğretiminde aşağıda belirtilen araç-gereç türlerinden hangilerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla araç kullanıyorsanız, kullanım sıklığına göre, en siktan en aza doğru sıralayınız.)

- Ders kitabı, öğretmen kitabı
 Yazı tahtası
 Zaman ve tarih şeridi, mevsim şeridi
 Resimler ve grafikler
 Harita, atlas, küre
 Slâyt, tepegöz, levha, film şeridi
 Radyo, teyp
 Hareketli filmler, TV, video, bilgisayar
 Başka (Belirtiniz)

D. Bu Bölümdeki soruları programların ölçme – değerlendirme özelliklerine göre cevaplayınız.

15. Dersleri işlerken, öğrencilere her ünite/temanın sonunda kazandırılmak istenen bütün davranışları yoklayan izleme testleri/formları uyguluyor musunuz?

- EVET KISMEN HAYIR

16. Derslerde öğrenci başarısını değerlendirmede, aşağıdaki tekniklerden en çok hangisi/hangilerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla teknik kullanıyorsanız, kullanım sıklığına göre, en siktan en aza doğru sıralayınız.)

- Sınıf etkinliklerini gözleme.
 Yazılı ve ev ödevlerini inceleme
 Grup çalışmalarını değerlendirme
 Sözlü yoklama.
 Objektif testler kullanma
 Öğrencilerin bireysel dosyalarını inceleme.
 Yazılı yoklama
 Öğrencilerin çalışma defterlerini inceleme
 Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerini inceleme
 Başka (Belirtiniz)

E. Bu bölümdeki soruları programların genel özelliklerine göre cevaplayınız.

17. Sizce yeni ilköğretim programı ülke koşullarımıza uygun ve faydalı mıdır?

- EVET KISMEN HAYIR

18. Yeni programda “eğitim yaşamdır” anlayışı gerçekleştirilmiş midir?

- EVET KISMEN HAYIR

19. Yeni programda aksayan ve geliştirilmesi gereken en önemli husus/hususlar nelerdir?

20. Konuya ilişkin olarak, burada sözü edilen veya edilmeyen, araştırmaya katkı getirecek başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK-2

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.0.36.05.00.150.99/

7794

21 Nisan 2011

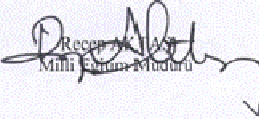
Konu : Araştırma İzni

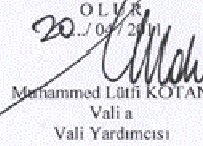
VALİLİK MAKAMINA
KARS

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bulum Dalı Doktora Öğrencisi Nur MALA'nın "Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programlarının Faydacı ve Herlemeci Ekole Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez, Sarıkamış ve Selim İlçe Merkezinde bulunan öğretmenlere uygulanması, İnönü Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 06.04.2011 tarih ve 3116-1507 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Adı geçen tarafından yapılacak tez çalışmasını ekli listede belirtilen İlköğretim Okullarındaki öğretmenlere uygulanmasını, tez çalışması ile ilgili belgeler, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 10.maddesine göre oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş olup, adı geçen araştırmacının Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketin eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak kurumumuza verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Recep Akşın
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
20.../04/2011

Muhammed Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı