

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

KÜRESELLEŞMENİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ (İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI ÖRNEĞİ).

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
TÜRKAN FIRINCI

ANKARA-2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

KÜRESELLEŞMENİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ (İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI ÖRNEĞİ).

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Türkan FIRINCI

Danışman
Prof. Dr. İhsan SEZAL

ANKARA-2006

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Türkan Fırıncı'nın "Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği)" başlıklı tezi 21/12/2006 tarihinde, jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

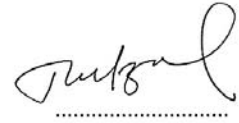
Adı Soyadı

İmza

Üye : Prof. Dr. İbrahim Arslanoğlu



Üye : Prof. Dr. İhsan Sezal



Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahri Ata



ÖNSÖZ

Çalışmanın sonuca ulaşmasında ve karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında yol gösterici olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İhsan Sezal'a; çalışma ile ilgili yeniden okumalarda ve çevirilerde desteğini esirgemeyen arkadaşlarıma; her zaman yanımda olan ve her konuda beni destekleyen aileme ve tüm Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümü öğretim üyelerine ve çalışanlarına içtenlikle teşekkür ederim.

ÖZET

KÜRESELLEŞMENİN ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖRNEĞİ).

Fırıncı, Türkan
Yüksek Lisans, Felsefe Grubu Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İhsan SEZAL
Aralık– 2006

Bu çalışmanın temel amacı, küreselleşmenin etkisiyle gelişen yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımlarının saptanarak, bu görüşler çerçevesinde ortaya çıkan ideal insan tipinin ve onun taşıyıcısı olması beklenen küresel değerlerin, yeni geliştirilen öğretim programlarında yer alıp almadığını araştırmaktır. Söz konusu araştırmanın bir diğer amacı ise örnek olarak ele alınan yeni “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı”nı, temele aldığı eğitim felsefesi görüşü ve yaklaşımı bakımından tanıtmaktır.

Küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisini konu edinen bu tezde, modernist eğitim felsefeleri ve klasik yaklaşımlar, ayrıca küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan postmodernist eğitim felsefesi ile yeni öğretim programı yaklaşımları temele alınarak yeni “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı”nın dayandığı eğitim görüşü ve felsefesinin küreselleşmenin öne sürdüğü yenilik gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı tartışılmaktadır.

Tezin birinci bölümü küreselleşmenin kültürel boyutunu ön plana çıkarırken, diğer taraftan küresel kültür tartışmaları çerçevesinde “enformasyon toplumu”, “çok-kültürlülük”, “insan hakları”, “demokrasi eğitimi” gibi kavramların yeni değerler sistemine etkilerini göstermektedir. Tezin ikinci bölümü eğitim felsefesi temelinde eğitimde yeni eğilimler ve yaklaşımlarını konu edinmektedir. Tezin üçüncü bölümü örnek öğretim programını, temele aldığı eğitim felsefesi ve yaklaşımı bakımından tanıtmaktadır. Son olarak, küreselleşmenin öğretim programlarındaki yeni yaklaşımlar üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

ABSTRACT

GLOBALIZATION’S IMPACT ON CURRICULIA (SAMPLE OF THE CURRICULUM OF THE 4th GRADE OF SOCIAL STUDIES COURSE IN PRIMARY EDUCATION).

Fırıncı, Türkan
(M.A), Department of Teaching The Group of Philosophy
Adviser: Prof. Dr. İhsan SEZAL
December– 2006

The main aim of this study is to survey whether or not the new ideal type of human with global values stemming from globalisation emerges in the new curricula. These values are expected to be carried by these new ideal types of students. The second aim of this study is to introduce the new curriculum, “the 4th Grade of Social Studies Course in Primary Education”, in terms of philosophy of education and the approach which the curriculum is based on.

In this study whose subject is globalization’s impact on curricula, it is debated whether or not the base education philosophy of the new curriculum (the 4th Grade of Social Studies Course in Primary Education) meets the necessities which globalization offers in the ground of postmodernist education philosophy and the new curriculum approaches as well as the classical and contemporary ones.

While the cultural dimension of the globalization is emphasized in the first part of chapter one, the second part of the chapter with the limitations on global cultural discussions, indicates the influences of some different concepts like “information society”, “multiculturalism”, “postmodernism”, “democracy education” and “human rights” on the new value system. The second chapter is about new trends and approaches on the ground of philosophy of education. The third chapter introduces the sample curriculum in terms of its sociological and philosophical background. Finally, the globalization’s impact on curriculum and all other considerable issues are evaluated.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
1. BÖLÜM: GİRİŞ, SORUN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. AMAÇ, SORUN VE SORUNA YAKLAŞIM.....	2
1.3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.3.1. KÜRESELLEŞMENİN TANIMI VE TEMEL KAVRAMLARI...6	
1.3.1.1. KÜLTÜR VE KÜRESEL KÜLTÜR.....	9
1.3.1.2. KÜRESEL KÜLTÜR TARTIŞMALARI.....	14
1.3.1.3. KÜRESELLEŞME VE ENFORMASYON TOPLUMU...20	
1.3.1.4. KÜRESELLEŞME VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK.....	27
1.3.1.5. KÜRESELLEŞME VE POSTMODERNİZM.....	32
1.3.2. EĞİTİM FELSEFESİ YAKLAŞIMLARI VE ÖĞRETİM	
PROGRAMLARI.....	37
1.3.2.1. EĞİTİM FELSEFESİNDE KLASİK YAKLAŞIMLAR...40	
1.3.2.2. EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR.....	45
2. BÖLÜM: YENİ EĞİLİMLER VE BUNLARIN EĞİTİM ALANINA	
YANSIMALARI.....	58
2.1. KÜRESEL EĞİTİM VE YENİ DEĞERLER.....	61
2.2. KÜRESELLEŞMENİN ÖĞETİM PROGRAMLARINA ETKİSİ.....	67
2.3. EĞİTİMDE REFORM VE KLASİK ÖĞRETİM PROGRAMLARINA	
ELEŞTİRELYAKLAŞIM.....	72
3. BÖLÜM: YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ.....	78
3.1. PROGRAMIN SOSYOLOJİK TEMELLERİ.....	78
3.2. PROGRAMIN TEMELE ALDIĞI EĞİTİM FELSEFESİ İLE	
TEMELYAKLAŞIMLARI.....	85
3.3. PROGRAMIN GENEL YAPISI.....	91

4. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	100
KAYNAKÇA	108
EKLER	117
EK 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2005).....	117
EK 2: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (1998).....	125

1. BÖLÜM: GİRİŞ, SORUN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. GİRİŞ

1980’li yıllardan sonra ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan hızla değişen dünyayı anlama ve açıklamada “bilgi çağı”, “enformasyon toplumu”, “sanayi-sonrası toplum”, “küresel dünya”, “küresel kültür”, “çokkültürlülük”, “postmodernizm” gibi yeni kavramlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Söz konusu bu kavramlar en temelde küreselleşme olgusunun ve hızlı bir değişme sürecinin ifadesidirler.

Dünyanın pek çok yerinde küresel bir demokrasi anlayışı yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Çeşitli toplumlarda demokratik ilke ve uygulamaların uluslararası düzeyde yeni küresel değerlerle gerçekleştirilmesi hedeflenmiş, etkili bir vatandaşlık eğitimi anlayışı geliştirilerek, demokratik ideal ve kurumların yerleşmesi üzerinde durulmuştur. Böylece mevcut toplumsal değerler (sevgi, hoşgörü, dayanışma, erdem vb.) yeni yaklaşım ve değerlendirmeleri gerekli kılmıştır. Yeni değerler olarak enformasyon, bilgi, rekabet, verimlilik, nitelik, değerlilik, insan hakları, demokrasi, girişimcilik gibi değerler önem kazanmıştır.

Yeni değerlerin ortaya çıkmasıyla eğitimde de yeni yaklaşımlar söz konusu olmaktadır. Farklılaşma süreçlerinin önemli bir görünümü, günümüzde bazı toplumlarda liselerin, kolejlerin ve üniversitelerin ders programlarının uluslararası ve/veya çokkültürlü çizgiler doğrultusunda gözden geçirilmeye başlanmasıdır (Robertson,1999:55). Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olarak görülmektedir. Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı olarak, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “yaşam boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, uluslararası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri,

eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

XX. Yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirilen ve hızlanarak devam eden teknolojik gelişmeler kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasına ve böylece ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan dünya toplumlarının iç içe geçmesine neden olmuştur. Bu durumun etkisiyle ihtiyaç duyulan insan tipi de değişmektedir. Eğitim bu süreçte gerekli olan yeni değer, inanç, tutum ve bilgi kazandırma gibi işlevleri yerine getirebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle küreselleşmenin öğretim programlarına olan etkisi, göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Robertson (1999:34), küreselleşme olgusuna yönelik ilginin büyük olduğunu vurgularken ayrıca, küreselleşmenin çokkültürlü (aslında postmodern) eğitimle çoğunlukla rekabet halinde bulunduğunu ve pek çok eğitim sisteminde ise, ders programları ele alınırken göz önünde bulundurulmaya başladığını belirtmektedir.

Böylece bu araştırmada, küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkileri, programların temele aldıkları eğitim felsefeleri de dikkate alınarak, küreselleşme sürecinin gündeme getirdiği yeni yaklaşımlar, değerler, kavramlar ile eğitim alanında doğurduğu ihtiyaçlar doğrultusunda tartışılmaya çalışılacaktır.

1.2. AMAÇ, SORUN VE SORUNA YAKLAŞIM

Çalışmanın temel amacı, sanayi sonrası toplum şekillenmesinin ve küreselleşmenin etkisiyle gelişen yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımlarının saptanarak, bu görüşler çerçevesinde öne sürülen ideal insan tipinin ve onun taşıyıcısı olması beklenen küresel değerlerin, yeni geliştirilen öğretim programlarında yer alıp almadığını araştırmaktır. Söz konusu araştırmanın bir diğer amacı ise örnek olarak ele alınacak olan yeni “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı”nı (Bkz. EK 1), temele aldığı eğitim felsefesi görüşü ve yaklaşımı bakımından tanıtmaktır.

Dimmock (2000), dünyadaki birçok okul sisteminin öğretim programlarını yeniden yapılandırma ihtiyacı duymuş olduğunu ve 1980'lerin sonlarında İngiltere ve Galler'de, 1990'ların ortasında Honk Kong'da ve ABD'nin farklı eyaletlerinde, ayrıca Avustralya'da da yeni ilköğretim programlarının hazırlandığı ve uygulanmaya başlandığını aktarır (Gömleksiz,2005:341). Türkiye'de de farklı dönemlerde ilköğretim programlarında yenilikler söz konusu olmuş ve özellikle de 2004 yılında program geliştirmede model arayışlarına devam edilmiştir. İlköğretim matematik (1-5. sınıf), ilköğretim Türkçe (1-5. sınıf), ilköğretim hayat bilgisi (1-3. sınıf), ilköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf), ilköğretim fen ve teknoloji (4-5. sınıf) dersi öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere değiştirilmiştir (Gömleksiz,2005:342). Söz konusu bu yeni programlar yürürlüğe girmeden önce, 2004-2005 öğretim yılı süresince dokuz farklı ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Samsun, Hatay, Diyarbakır, Bolu) pilot olarak 120 ilköğretim okulunun sınıflarında uygulanmış ve başarılı bulunmuştur.

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, programlardaki yeniden yapılanmanın katı davranışçı program anlayışından, zihinsel, yapıcı bir yaklaşıma geçişi sağladığını sıklıkla vurgulamış, ayrıca bu değişimin eğitimde bir paradigma değişimine karşılık geldiğini söylemiştir (Gömleksiz,2005:342-343). Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematiklik ilkelerine dayanan yeni programlarda, çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanması öngörülerek köklü bir değişimin gerçekleştiği dile getirilmiştir. Ayrıca Çelik (2005), bu değişimin temelinde yer alan küresel değişimlere ve bunların eğitim alanındaki yansımalarına da atıfta bulunmaktadır.

Bugüne kadar öğretim programlarıyla ilgili olarak yapılan pek çok araştırmada konu, öğretim programlarının değerlendirilmesinde genellikle, program geliştirmede kullanılan yaklaşımlar, modeller ve daha çok programların yapıları bakımından ele alınmıştır. Söz konusu araştırmaların genellikle, tarihsel bir perspektifle, mevcut programları eskileriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri

ya da programların aksayan yönlerini dikkate alarak onları teknik bakımdan yorumladıkları söylenebilir.

Sosyolojik olduğu kadar felsefi bir kavram da olan eğitim, bilgi aşıl原因 ve bilgiyi yönlendiren değerler sistemi, öğretim programları ve pedagojik teknikler ile bireylerin ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesini sağlar (Marshall,1999:174). Dolayısıyla küreselleşme söz konusu olduğunda, eğitimle ilgili sosyolojik ve felsefi olmak üzere iki yaklaşımdan söz açılabilir.

Söz konusu çalışmada sosyolojik yaklaşımla eğitim, küreselleşmeyle ilgisinde, kültürel çalışmaların odağı olarak konu edilecektir. Immanuel Wallerstein, dünya kültürü diye bir şeyin olup olamayacağını tartışmakta ve son 10-15 yılda kültür üzerine yapılan bu çalışmaların çok sayıda olmasının bir tesadüf olmadığını belirtmektedir (King,1998:136). Robertson’a (1999:80-84) göre kültür, son dönem kültürel çalışmalarda, küresel bir boyutta ele alınmaya başlanmıştır. Kültürün yerel ve küresel boyutlarda ele alınışına benzer biçimde, eğitimin de, ulusal niteliğinin yanında “küresel eğitim” de denen, uluslararası bir boyutuna dikkat çekilmektedir. Bu nedenle küreselleşmeyi yorumlamada bir yandan öteki kültürlerle ve küresel eğilimlere yönelik giderek artan ilgi büyük ölçüde kabul görmektedir ve böylece, öğretim programlarının buna uygun olarak düzenlenmesi için yeni adımlar atılmaktadır (Robertson,1999:300).

Bu çalışmada da, sosyolojik bir olgu olarak küreselleşmenin öğretim programlarına olan etkisine bakılırken daha çok, programların temele aldıkları eğitim felsefeleri, yaklaşımları ve özellikle de ideal olarak ortaya koydukları insan tipi ile kazandırmayı hedefledikleri değerleri konu edilmektedir. Böylece, küreselleşme sürecinin eğitime olan etkileri somut bir şekilde belirlenmeye çalışılacaktır. Başka bir deyişle, öğretim programları, teknik bir perspektifle değil, temele aldıkları yaklaşımlar bakımından felsefi bir perspektifle ve aynı zamanda küreselleşme olgusunun programlara etkileri bakımından ise sosyolojik bir perspektifle değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın konusu, küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisi olarak belirlenmiştir. Fakat, araştırma nesnesi olarak yeni “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı” ele alınmaktadır (MEB,2005). “Sosyal Bilgiler” programının seçilmesindeki temel gerekçe, son olarak uygulanmaya konan ilköğretim müfredatının yenilik iddiası ile ortaya çıkmış olması ve ayrıca, araştırma konusunun sosyal bilimler alanındaki etkilerinin daha açık izlenmeye elverişli oluşudur. Böylece, küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkilerinin saptanmasında, programın ileri sürdüğü amaçları ve öğrenim durumlarının yanında, programın içeriğini oluşturan konularının da değerlendirilmesi yapılabilecektir.

Örnek olarak ele alınacak olan yeni “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı”nın dayandığı eğitim görüşü ve felsefesinin belirlenmesi ve küreselleşmenin öne sürdüğü yenilik gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığının saptanması, söz konusu bu programla ve benzerleriyle ilgili olarak yapılacak olan çalışmalara temel teşkil edebilmeyi hedeflemektedir. Daha önce de söylendiği gibi, programların temele aldıkları eğitim felsefeleri ve yaklaşımlarını tartışan çalışmaların yetersiz oluşu, programların dar bir çerçevede ve sadece teknik yönüyle ele alınmasına neden olmaktadır. Söz konusu araştırmanın bu eksikliği gidermek bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla tüm okullarda uygulanmasına başlanmış olan yeni 4. sınıf “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”nın yukarıda sözü edilen yönleriyle incelenmesi, programın özgünlüğü ve değeri konusunda da fikir verecektir.

Tezin konusuyla ilgili olarak oluşturulan kavramsal çerçevenin de belirli yönleriyle sınırlı tutulduğu söylenebilir. Küreselleşmenin ekonomik ve siyasal boyutları dışarıda bırakılarak, daha çok kültürel özellikleri temele alınmıştır. Ayrıca, Türkiye’de konuyla ilgili bir literatürün oluşmamış olması da tezde kullanılan dil ya da terminoloji bakımından daha seçici olma gerekliliğini beraberinde getirmiştir.

Söz konusu çalışmada, konuyla ilgili olarak dört varsayım belirlenmiştir. Bunlar:

1. Küreselleşmenin ürettiği kavramların etkisiyle, küresel kültürü oluşturan yeni bir değerler sistemi oluşmuştur.

2. Küreselleşmenin etkisiyle eğitimde ve öğretim programlarında hedeflenen insan tipi değişmiştir.
3. Yeni geliştirilen öğretim programı, küreselleşmenin doğurduğu ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.
4. Yeni geliştirilen öğretim programının temel yaklaşımı ile, küreselleşmeyle gündeme gelen yeni yaklaşımlar örtüşmektedir.

1.3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.3.1. KÜRESELLEŞMENİN TANIMI VE TEMEL KAVRAMLARI

Küresel kültürden ne kastedildiğini belirlemek için öncelikle, küreselleşmeyi tanımlamak gerekmektedir. Elbette küreselleşme sadece kültürel boyutuyla sınırlı değildir. Küreselleşme olgusunun ekonomik, siyasal ve sosyo-kültürel olmak üzere başlıca üç önemli boyutu olduğu söylenebilir (Stromquist and Monkman,2000:3). Yine de küreselleşmenin, her boyutunun arkasında yatan ve kültürel küreselleşmeye karşılık gelen daha temel bir yönünün olduğu söylenebilir. Benzer biçimde Watters da, küreselleşmenin üç farklı boyutuyla ele alınabilecek olan bir süreç olduğunu ifade eder (Smith, 2001:229-230;Giddens,2006). Buna göre;

- Ekonomik küreselleşme, dünya finans piyasalarının ve serbest ticari bölgelerin, ürünlerin ve hizmetin küresel düzeydeki değiş-tokuşu ve ulus-üstü (transnational) şirketlerin hızlı büyümesi gibi süreçlerin ortaya çıkmasıyla ilgilidir.
- Politik küreselleşme, ulus-devletin yerini uluslararası organizasyonlara (örneğin, ABD, AB, Dünya Bankası, IMF vb.) bırakması ve küresel politikanın ortaya çıkmasıyla ilgilidir.
- Kültürel küreselleşme ise, enformasyon, simge ve sembollerin dünyanın etrafındaki akışı ve bu akış karşısındaki reaksiyonla ilgilidir.

Watters, küreselleşmenin bu üç ayrı boyutunun, ya da sistemlerinin (ekonomi, politika ve kültür) arasındaki ilişkiyi zaman ve mekan tarafından

belirlendiğini öne sürer. O küreselleşmiş dünyayı, düşünsel olarak olanaklı olsa da ahenkli olarak entegre olması mümkün olmayan bir dünya olarak görür. Tersine, böyle bir dünya daha çok yüksek düzeyde farklılığa (differentiation), çok merkezliliğe (multicentricity) ve kaosa (caos) yol açacaktır (Jones:2000:29). Küreselleşme ve kültür ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır ve bunlar, kültürel çalışmalar temelinde çalışmanın daha sonraki bölümde tartışılacaktır.

Geniş bir perspektifi gerekli kılan küreselleşme, çok temel terimlerle ifade edildiğinde ise; bazılarınca yeni dünya düzeni, post-modernizm, yerelleşme, neo-liberalizm gibi kavramlarla da anılan kapitalist devletlerin dünyayı kendileri için bir ortak pazar durumuna getirme çabaları olarak tanımlanabilmektedir (Kızılcıkelik,2001:3). Kızılcıkelik'e (2001:7) göre, postmodernizm ile neo-liberalizm arasındaki yakın ilgi, her ne kadar tamamen zıt/farklı felsefi temellerden beslenseler de, birbirlerinin temel mantıkları konumundadırlar. Başka bir deyişle postmodernizm neo-liberalizmin felsefi mantığıyken, neo-liberalizm de postmodernizmin ekonomik temeli olmaktadır.

Küreselleşmeye ilişkin yeni yaklaşımlardan söz açan Keyman (1999:18-34)), söz konusu yaklaşımları şöyle aktarır:

1. Tarihin Sonu Tezi: 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliğinin dağılışı ve Doğu Bloku'nun tarihten silinmesi ile alakalıdır. Fukuyama'ya göre, Sovyetler birliğinin dağılışının sonuçlarından çok daha ciddi ve radikal: esas sonuç, kapitalizmin sistematik alternatifi olan sosyalizmin, liberalizmin alternatifi olan marksizmin, ve liberal demokratik sistemin alternatifi olan sosyalist sistemin modernite içinde ortadan kalkmasıdır.
2. Küreselleşme ve Ulus-Devlet: McGrew'e göre küreselleşme, modern ulus-devletin dört temel işleyiş mekanizmasıyla ilişkili düşünülmelidir. Bunlar, devletin sorunları çözme mekanizması, özerkliği ve otoritesi ya da meşruluğudur. Buna karşılık Held, modern egemen devlet kuramı ile günümüzdeki durumu arasında çelişkiler olduğunu söyler. Söz konusu çelişkiler: 1) dünya ekonomisi (sermayenin küreselleşmesi), 2) hegemonik güçler ve iktidar blokları (AB ve NAFTA gibi), 3) uluslararası örgütler (IMF,

Dünya Bankası, AB vb.), 4) uluslararası hukuk (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi), 5) iç politikanın bitimidir (ulusal güvenlik, ulusal çıkar ve vatandaşlık gibi kavramların anlam değiştirmesi).

3. Küreselleşme ve Modern Toplum: Beck, Giddens ve Urry ile Lash tarafından ortaya atılan “geç modernite tezi” ya da “risk toplumu” tezine göre sınıflar arasındaki çatışmalar artık, sektörlerle doğru kaymaktadır. Dolayısıyla çatışma alanını ulusal toplumun sınırlarını aşan bir niteliğe sokmaktadır. Bu çerçevede risk toplumunun üç temel niteliği şöyledir: 1) sorunlar karşısında ulusal sınırlar aşılmıştır, 2) çatışmalar sektörel olarak da mevcuttur, 3) gelecek belirsizdir ve ontolojik güvensizlik söz konusudur.
4. Küreselleşme ve (Ulusal) Kimlik/Fark: Modernitenin küresel hegemonyasının modern benliği ayrıcalıklı kimlik konumuna ve diğer kimliklerin de “öteki” konumuna getirilmesiyle tarihsel olarak kurulması olgusu, sömürgeciliğin sadece ulus-devletin evrenselleşmesi ya da kapitalizmin dünyaya yayılmasını değil, aynı zamanda da bir “ötekileştirme” sürecini de içermektedir. Batı ile doğu ayrımını yapma, doğulu kimliği edilgen ilan ediş, oryantalizmin doğuya atıfları (azgelişmiş, fanatik, romantik, vahşi, medeniyetten yoksun, kültürsüz vb.) gibi gerçeklerden kaynağını alan ötekilik, küreselleşmenin en belirgin niteliklerinden birisidir denilebilir.

Görüldüğü gibi küreselleşme çok boyutlu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşmenin bu özelliği, onun genellikle bir sistem olarak anlaşılmasına neden olmaktadır. Fakat, böylesi geniş bir perspektifle yapılacak olan bir araştırmadan somut sonuçlar elde etmek oldukça güç görünmektedir. Bu nedenle, öğretim programlarına olan etkisini belirlemeye çalışırken, küreselleşmenin kültürel etkisiyle sınırlı kalınacaktır. Bu sınırlılık, söz konusu araştırmanın da sınırlılığını belirlemektedir.

1.3.1.1. KÜLTÜR VE KÜRESEL KÜLTÜR

Kültür kavramı pek çok anlamda kullanılmıştır. Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı, belli bir toplumun kendisi, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi ya da insan ve toplum kuramı olarak anlaşılabilir (Güvenç,1996:95). Kültür sözcüğünün çokanlamlı oluşunu ortaya çıkaran çalışmalarında Kroeber ve Kluchohn, sözcüğün ve kavramın tarihsel evrimine 60 sayfa ayırmışlardır. Buradaki tüm kültür tanımlarının dört ayrı başlıkta gruplamak olanaklıdır. Bunlar: uygarlık olarak kültür (bilimsel alanda); eğitim sürecinin ürünü olarak kültür (beşeri alanda); güzel sanatlar olarak kültür (estetik alanda) ve üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme olarak kültür (maddi ve biyolojik alanda) olarak karşımıza çıkar (Güvenç,1996:101).

Kültür tanımlarının çeşitliliği kavramın gerçekten de tarihsel bir evrimle günümüze geldiğinin kanıtıdır. Kültür kavramına yapılan diğer atıfların bazıları ise şöyledir: Kültür sosyal bir miras ya da gelenekler birliği olarak anlaşılabilir. Bir hayat biçimi olarak ya da idealler, değerler ve davranışlar olarak da kavramlaştırılmıştır. En geniş anlamıyla eğitim olarak anlaşılan kültür, toplumsal olarak öğrenilen ve aynı yönden kuşaklara aşılana davranış örüntüleri ya da kalıpları olarak görülür. Gerçekten de, kültür ile eğitim arasında anlamları bakımından göz ardı edilemeyecek olan bir ilişki söz konusudur.

Ünlü İngiliz Antropoloğu E. B. Taylor (1871) ise kültürü şöyle tanımlar: “Kültür ya da uygarlık, toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı, öğrendiği, bilgi, sanat, ahlak, gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür” (Wells,1972:35; Güvenç,1970:11).

Taylor’un bu tanımı yaygın olarak antropoloji çevresinde kabul görmüştür ve kullanılmaktadır. Buna göre kültür öğrenilmiş, saklanmış ve öğretilen, eğitimle diğer kuşaklara aktarılan bir içeriktir. Ayrıca öğrenilebildiği için, başka bir deyişle eğitimle kazanılabildiğinden kültür, öğrenmenin kurallarına ve ilkelerine de uygundur denebilir.

Kültürün idealleştirilmiş kurallar sisteminden meydana geldiği söylenebilir. Kültürlerin kendilerine özgü idealleştirilmiş değerleri olduğu kabul edilirse, tüm bu kültürler arasında simgesel, düşünsel bazı işlev ve süreçlerin evrenselliğini gösteren benzerliklerin de bulunduğu sonucuna varmak olanaklıdır. Kültürün bu özelliği bizleri kolaylıkla küresel kültür kavramına taşımaktadır.

Robertson (1998:118-119) küresellik söylemini, çağdaş küresel kültürün olmazsa olmaz bir bileşeni olarak görür. Bu söylem dünyanın bir bütün olarak tanımlandığı sürekli değişen, itiraz edilen kavramları barındırmaktadır. Başka bir deyişle, toplumların, uygarlıkların, etnik grupların ve bölgelerin geçmişi, şimdisi ve geleceğine ilişkin yorumlar ve iddiaları da içeren, -dünya düzeni (ya da düzensizliği) imgeleri küresel kültürün merkezinde yer almaktadır. Ayrıca ona göre, tikel toplumların kültürleri, değişen derecelerde, küresel sistemdeki başka toplumlarla karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucudur. Başka bir deyişle, ulusal-toplumsal kültürler başka kültürlerle iç içe geçerek farklı farklı biçimlenirler. Bu nedenle küresel kültürün kendisi de kısmen ulusal toplumlar arasındaki ve içindeki özgül etkileşimlerin ürünüdür.

Robertson (1999:41), Albrow'un, küreselleşmenin doğrudan ulusalcılık ile uluslararasıılığın karşılıklı etkileşiminden doğduğunu düşündüğünü aktarır. Ona göre, farklı kültürlerden gelen konuşmacıların aracılığı ile evrensel bir söylem oluşmaktadır; ortaya çıkan bu gerçeklik en iyi "küresel toplum" terimiyle betimlenebilir.

Böylece kültürel küreselleşme, kültürler arası alışverişin hızlanması, sosyal ve kültürel sembollerin sınır ötesinde tanınır hale gelmesi, giyim kuşam, yemek ve eğlence başta olmak üzere, değerlerin birbirine daha çok benzer hale gelme süreci olarak tanımlanabilir. Raymond William, *Resources of Hope* (1989) adlı kitabında daha hiç kimse küreselleşmeden bahsetmezken, kozmopolitan burjuva yaşam tarzını etkili bir biçimde anlattığı aşağıdaki alıntıda, kültürler arası alışverişin iyi bir örneğini verir:

“Bir İngiliz vardı, Amerika kökenli çokuluslu bir şirketin Londra bürosunda çalışıyordu. Bir akşam Japon malı arabasına binerek eve döndü. Alman mutfak malzemesi ithal eden bir firmada çalışan karısı ondan önce gelmişti. Karısının küçük İtalyan arabası genellikle trafikte daha hızlı hareket edebiliyordu. Yeni Zelanda kuzusu, Kaliforniya havucu, Meksika balı, Fransız peyniri ve İspanyol şarabından oluşan akşam yemeklerini yedikten sonra Finlandiya’da yapılmış olan televizyonlarını seyretmeye koyuldular. Program Fakland Adaları’nı ele geçirmek için başlatılan savaşa ilgiliydi. Bu programı seyrederken kendilerini yurtsever hissettiler ve İngiliz olmaktan gurur duydular” (Tomlinson,2004:157).

Aslında Williams bu örneğini farklı bir amaçla vermiş olsa da, burada açıkça yerel kültürel kimliğin günlük deneyimin küreselleşmesi yüzünden korunmasının ne kadar zorlaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle, hızla değişime uğrayan gündelik yaşam ve alışkanlıklarla içinde bulunulan küresel kültürün etkisi kolaylıkla izlenebilir. Jones (2000:30) ise, kültürel küreselleşmeyi; sınırsızlaştırılmış (deterritorialized) dinsel mozaik, yersizleştirilmiş kozmopolitizm ile çeşitlilik, simülasyon ve temsillerin yaygın tüketimi, görüntü ve enformasyonun küresel dağıtımı, evrensel turizm ya da turizmin son bulması vb. özellikleri ile tanımlamaktadır.

Küresel kültürün ortaya çıkışı elbette bir süreci gerekli kılmıştır. Bu süreçte çok çeşitli toplumsal gelişmeler söz konusu olmuştur. Bunlar (Marshall,1999:449; Tomlinson,2004:158):

- Dünya çapında uydu enformasyon sisteminin varlığı;
- Berlin Duvarı’nın yıkılması ve komünist dünyanın parçalanması, Beyrut, Körfez Savaşı, Somali, Bosna, Raunda, Irak Savaşı, ayrıca küresel çevre kirliliği, basındaki değişimler ve diğer güç ilişkilerinin sonuçları gibi dünya olaylarının baş göstermesi;
- Küresel tüketim ve tüketimcilik kalıplarının ortaya çıkması;
- Kozmopolit yaşam tarzlarının gelişimi; olimpiyat oyunları, futbolda dünya kupası vb. yarışlar;
- Ulus devletin hakimiyetinin gerilemesi;
- Küresel bir askeri sistemin ortaya çıkması;

- AIDS gibi tüm dünyaya yayılan sağlık problemlerinin olması;
- UN (Birleşmiş Milletler) ve Milletler Cemiyeti gibi dünya çapında siyasal sistemlerin kurulması;
- İnsan hakları kavramının kapsamının genişlemesi ve dünya dinleri arasındaki karmaşık etkileşimler vb.dir.

Ayrıca medyanın da kültürel küreselleşmede büyük bir etkisi vardır. Yeni medya teknolojilerinin sağlamış olduğu seçme şansı ve çeşitlilik düşünüldüğünde, bu sürecin kültürel etkileri kolaylıkla görülebilir. Ayrıca buna karşın, CNN ya da BBC gibi haber kanallarının ve Batı kaynaklı haber ajanslarının medyadaki etkinliği ve gücü her geçen gün artmaktadır. Benzer biçimde, Amerikan sinemasının 1980'lerden sonraki yükselişi ile, çok salonlu sinemaların patlamış mısır yenen mekanlarında, kulaklarda Amerikan aksanı daha çok duyulmaya başlanmıştır. Tomlinson (2004:166) verdiği örnekle Amerikan sinemanın yükselişinin etkisini şöyle açıklar: “Bu çok salonlu sinemalara gelen gençlerin giysilerini, küreselleşmiş gençlik kültürünün neredeyse üniforması haline gelen ‘Amerikan-uluslararası’ spor giyim giysilerini düşünebiliriz.”

Bugün, küreselleşmenin kültür üzerindeki etkisi uluslararası düzeyde hissedilmektedir. Yine de günümüz gelişmeleri hakkında karşıt bazı bakış açıları da mevcuttur. Gözlemciler en çok, değerler ile normlar karşısında bir benzeşme görmektedirler. Diğerleri ise bu durumu, yerel/bölgesel kimliklerden kurtulmanın olanağı olarak görürler. Kitleli medya (TV, film, radyo, video) sadece İngilizce'nin küresel bir dil olmasına neden olmakla kalmamış, aynı zamanda özellikle dünya ölçeğinde, tüm seçkin ve orta sınıf insanlar arasında “Amerikan yaşam tarzı” olarak kavramlaştırılabilecek olan bir eğilimin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Stromquist ve Mokman,2000:6-7).

Stromquist ve Mokman'a göre (2000:7), küresel medyada yansısını bulan kültürel güçler rolleri, kimlikleri ve tecrübeleri etkilemektedir. Onlara göre, eski kimlikler ile görme ve olmanın eski geleneksel yollarına karşı konuldu ve artık, günümüzün geleneksel, bölgesel, ulusal ve şimdi de küresel güçlerin çeşitli ve zıt

biçimlerinin dışında inşa edilmektedir. Onlar, küresel güçlerin geleneksel kültür ve kimlikler üzerinde zalim ve yıpratıcı olabileceklerini, fakat yine de bunların geleneksel biçimlerin karşısında daha özgür ve yeni tarzlar yaratma konusunda insanları cesaretlendirmede etkili olduklarını düşünürler.

Tomlinson'ın (2004:29) aktardığına göre Ohmae, küresel pazarın sınırları aşan bir medeniyet ürettiğini öne sürüp, bunu da küreselleşen kot, kola ve spor ayakkabısı markalarını örnek göstererek tüketici zevk ve tercihlerinin giderek benzeşerek birleşmesi iddiasına dayandırır. Ancak bu değişimin daha derin kültürel/nesiller arası farklar ortaya çıkardığını da vurgular. Örneğin Japon toplumunda Nintendo gençliğinin (1990'ların Japon gençleri) anne-babalarından daha farklı toplumsal değerler ve anlayışlar edindikleri, bu yeni neslin geleneksel Japon otoritesini daha zor benimsediklerini, kültürel olarak çok daha açık, sorgulayıcı ve yaratıcı olduklarını ileri sürer.

Burada Williams'ın örneğindeki çift hatırlanacak olursa, çiftin akşam yemeğinin uluslararası kaynaklı olması, bizlere küreselleşen yemek tüketme alışkanlıklarının nasıl oluştuğu konusunda ipucu verecektir. Bu durum günümüze uyarlandığında, bugünkü süper marketlerin raflarının çok daha çeşitli oluşu, ürün ve hizmetlere ulaşım kolaylığı vb. durumlar da dikkate alındığında, alışkanlıklardaki değişimin ne kadar artmış olduğu görülebilir. Hatta pizza ya da spagetti gibi yiyecekler çoktan kitleselleşmiş ve sıradanlaşmıştır.

İzlenebileceği gibi, küresel kültür giyim-kuşam, yemek ve eğlence başta olmak üzere, bunların etkisi ile değerlerin birbirine daha çok benzer hale gelme süreci olarak kendini açığa vurmaktadır.

Bununla birlikte küreselleşme, ulusal piyasalarda beğeni ve tercihlerde, taleplerdeki aynılaşmayı teşvik eder. Böylece bu benzerlik/homojenlik, daha standartlaşmış olanı garantiye almak zorundadır ve ayrıca, boş vakitler ile yurtdışı seyahatler gibi ürün ve hizmetlerin üretilmesi ve sağlanmasında ise kolaylık sağlamaktadır (Stromquist ve Mokman,2000:7).

1.3.1.2. KÜRESEL KÜLTÜR TARTIŞMALARI

Çağdaş küreselleşme tartışmalarının kültürel boyutu büyük ölçüde “Kültürel Çalışmalar”a dayanmaktadır. “Kültürel Çalışmalar” sosyoloji (sosyal bilimler) ile edebiyatın (insan bilimleri) kesiştiği noktada yer alır. “Kültürel Çalışmalar”da esas olarak kitle kültürünün doğası ve kültür endüstrilerinin işleyişi üzerinde durulur. Dolayısıyla bu incelemelerin, popüler kültür, iletişim, tüketim toplumu, medya, boş zaman, postmodernizm ve edebiyat kuramı ile sosyoloji kuramının kimliğin ve ideolojinin kurulmasını ele alan yönleriyle ilgili çalışmaları kapsadığı söylenebilir (Marshall,1999:444).

King’e göre (1998:18), kültür araştırması “Kültürel Çalışmalar”ın özel bir etkinlik alanı olmuştur. Çünkü ona göre, kültürün inşasından bir yaşam biçimi, bir yaşam ve değerler sistemi olarak kaynaklanan ve bu inşaya katılan sanat, edebiyat, film vb. temsil pratikleri anlamındaki kültürün geri dönüp kültürü yaratıcı, temsil edici bir pratik olarak varsayarsak, kültürün farklı anlamlardaki kullanımını ve çelişkileri de ortadan kaldırıabiliriz.

Kültürel Çalışmalar, 1960’larda ortaya çıkmış ve bir disiplin olarak değil, toplumun kültürel boyutlarının araştırılmasında farklı disiplinlerin kesiştiği bir alan olarak görülmüştür. Ürünleri daha çok İngiliz toplumu hakkındaki tarihsel araştırmalar üzerine temellenen Kültürel Çalışmalar’ın, 1970 ve 80’lerdeki bilgikuramsal, yöntembilgisel ve kuramsal ilgileri, yeni eleştirel paradigmlar tarafından sürekli dönüşüme uğramıştır (King,1998:18-19).

Robertson’a göre (1999:83), Kültürel Çalışmalar’ın hem indirgemeci (metinci), hem de yayılmacı (kültür her şeydir) eğilimleri vardır. Ona göre kültürel çalışmalar bir yandan simgesel ifade, metin, retorik, söylem vb. üzerinde yoğunlaştığı için kültürelidir. Öte yandan, Kültürel Çalışmalar kültürü insan yaşamının hemen bütün yönlerini kapsayacak şekilde kullanmaya meyilli oldukları için de kültürelidirler.

1980'lere gelindiğinde küreselleşme tartışmaları sosyal bilimlere girmeye başlamıştır; ancak burada sürecin bin yıla (millennia) doğru ilerlediğini unutmamak gerekir. Örneğin modernist ulus devlete karşı kendi çıkarlarını düşünen ve bir araya gelmiş toplumların oluşum hareketi, küresel topluma doğru giden bir adım olarak görülebilir. Bu nedenle pek çok Ortodoks sosyal ve kültürel teori bu konuyla ilgili olarak ele alınabilir. Durkheim'in, Marx'ın ve Weber'in teorileri zamanın çok büyük bir bölümüne yayılan ve birbirini takiben tarihin en geniş zamanını kapsayan sosyal organizasyonların formlarının açıklama yollarını sağlamaktadır. Geçmiş teorik gelenekleri bu yolla tekrar yapılandırabileceğimiz gerçeğine karşın, yine de küreselleşme konusundaki en yaygın araştırma girişimi çağdaş düşüncelere odaklanır. Kültürel küreselleşme alanında, küreselleşme ile postmodernleşme ve postmodernizm söylemleri kesişmektedir (Smith, 2001:230).

Smith (2001:230-231), Mike Featherstone'un kültürel küreselleşmenin etkisini, iki ayrı hipotez ya da model olarak merkezileştirdiğini aktarmaktadır. İlk model bizlerin yükselen Amerikanlaşma (Americanization), McDonaldlaşma (McDonaldization) ve benzeşme (homogenization) tarafından şekillenen bir dünyada yaşadığımızı öne sürer. Buna göre kültürel emperyalizm ve Amerikan kültürünün yaşam biçimleri serbest-piyasa ideolojisi aracılığı ile dünyanın geri kalanına ihraç edilmektedir. Disney çizgi filmleri gibi Amerikan kaynaklı medyanın ve eğlencenin ihracı için ciddi girişimler yapılmaktadır. En iyi bilinen teorilerden biri George Ritzer'in Marx ve Weber'e dayandırdığı McDonaldlaşma (McDonaldization) teorisidir. Buradaki temel sav, hızlı yemek (fast-food) şirketlerinin yaşamımızı kültürel anlamda kuşattığıdır.

Marshall (1999:482) Ritzer'in aslında, hamburger zincirinin tüketilecek yemek hazırlama biçimini, Max Weber'in modern dünyanın akılcılaşması kuramının bir örneği olarak ele aldığını aktarır: “Şirket, müşterilerine öngörülebilirliği, hesaplanabilirliği, hızlı ve verimli çalışmayı garanti etmek için bilimsel yönetim ve Fordizm yöntemlerini kullanır”.

Ritzer'e göre, bu tür akılcı üretim ve tüketim teknikleri, artan biçimde bütün hizmet sektörüne uygulanmaktadır. Bugün artık, naylon gazetecilik ve kendini tekrarlayan müfredatlardan oluşan, tüm damak tatlarını tatmin etmek için diplomaların hızlı bir karıştır ve seç tarzında verildiği "Mc-Üniversiteler" dahi vardır (Marshall,1999:482). Buradan yaşamımızı kuşatan diğer alanlarda da benzer bir yaşam biçimine gidilmektedir. Yine Ritzer'e göre, eğer dünya daha az McDonaldlaşmış olabilseydi insanlar kendi insanlık potansiyellerini daha iyi yaşama olanağına kavuşurlardı.

Kültürel küreselleşme ile ilgili ikinci modeli ise Smith (2001:231) aktarırken, 1980 ve 90'larda ortaya çıkan bu eğilimin kötümser yönüne dikkati çekmektedir. Bu modelde küresel ile yerel arasındaki karşılıklı etkileşim vurgulanmaktadır. Anlaşılması güç olan bu terimler sıklıkla kullanılmalarına rağmen genellikle yapılan tartışmalarda bu terimlerin açıklanması üzerinde değil de, daha çok farklılıkları üzerinde durulur.

Geniş anlamıyla "küresel", küreselleşmeyle ilgili olan uzamsal olarak geniş kapsamlı sosyal ve kültürel güçlere atıfta bulunur. Örneğin, tüketimcilik, uydur haberleşmesi, kültür endüstrileri ya da göç gibi. Öte taraftan "yerel" ise, dar kapsamlı, coğrafi olarak sınırlı gelenekler ile yaşam tarzlarına atıfta bulunur. Örneğin, etnik gelenekler, dil veya din gibi. Küresel ile yerel kültürlerin sürekli birbiriyle temas ettiğini gören, bu alanda çalışan sosyal bilimciler küreselleşmenin hangi yolla gerçekleştiğini araştırırlar. Buna göre böylesi bir çarpışma, oldukça karmaşık ve önceden tahmini güç olan sonuçları doğurur. Bu sonuçlar bizleri kültürel melezleşmeye (hybridization) ve farklılaşmaya (difference) götürebileceği gibi kültürel benzeşmeye (homogenization) de götürebilir (Smith,2001:231). Böylece küreselleşme ve küresel kültür ile ilgili birbirinden farklı pek çok yaklaşım söz konusu olmuştur.

Küreselleşme ve yerelleşme arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu düşünenler, dünyayı bir toplumlar sistemi olarak görmek yerine ulus devlette odaklanmayı tercih eden geleneksel sosyolojiye eleştirel bir gözle bakarlar.

Stuart Hall (1998:41-45), küreselleşmeyi İngilizlik çerçevesinde değerlendirirken, küresel kitle kültürünün kültürel üretimin modern araçlarının elinde olduğunu vurgular. Buna göre, küresel kitle kültürü başta dil olmak üzere televizyonun, sinemanın ve kitle reklamcılığının sunmakta olduğu tarzlarca belirlenmektedir (Hall,1998:47-48). Ayrıca bu kültür (kitle kültürü), kendine özgü bir benzeşme biçimine sahiptir; özümleyici de olan bu kültür, farklılıkları da içinde eriterek her şeyi kapsayan ve aslında Amerikan tarzı yaşama uydurmak isteyen bir kültürdür (Hall,1998:49).

Robertson, küreselleşmeyi kültür boyutu ve perspektifi ile kavrar. Ona göre küreselleşme, küresel alan olarak kavramlaştırdığı ulus toplumlar (dünya toplumları), dünya toplumlar sistemi (uluslararası ilişkiler), insanlık ve benlik (bireyler) dediği farklı boyutların birbiriyle olan ilişkisinin ürünüdür (Robertson,1999:51). “Robertson için küreselleşme bu düzeyler arasındaki giderek artan etkileşimdir” (Tomlinson,2004:24). Küreselleşmeyi evrenselcilik-tikelcilik bağlamında tartışan Robertson, kültürün küreselleşmesi olgusuna vurgu yaparak küreselliğin yerelliği yaşatabilmek için zorunlu hale geldiğini, yerelliğin ise küresel olarak kurumsallaştığını belirterek küreselleşme ve yerelleşme arasındaki zorunlu gördüğü bağı göstermeye çalışır (Kızılçelik,2001:54).

Robertson’un (1999:111), “uzun süre ‘kültür’ün ikincil bir olgu olarak değerlendirmesi gerektiği” yönündeki düşüncesi nedeni ile eleştiri yağmuruna tuttuğu Wallerstein ise, dünya tarihinin kültürel bir benzeşmeye doğru bir gidişten çok, tam tersine bir gidişi, kültürel farklılaşmaya ya da kültürel derinleşmeye veya kültürel karmaşıklığa doğru bir yönelim gösterdiğini öne sürmüştür (Wallerstein,1998:127). Ayrıca, kültürden daha önde gelen bir gerçeklik vardır ki o da ekonomidir. Dünya sistemi kapitalist ekonomi ile kuşatılmıştır; dünya çapında bir işbölümü ve bunun da gerektirdiği bir emek ve sermaye akışı vardır. Böylece Wallerstein’a göre (1998:129) “tam da, birbirinden farklı ulusal kültürlerin yaratıldığı bir anda, bu akışlar ulusal farklılıkları ortadan kaldırmaktadır”. Böylece bu akışlar yayılcı bir etkide bulunur ve kültürün gündelik yaşamdaki görünümü

olan yemek alışkanlıkları, giyim tarzları, yerleşim mekanları ve sanatlarda bile ciddi bir uluslararasılaşmadan söz edildiğinde de aslında bu kastedilmektedir.

Giddens ise küreselleşmeye ilişkin dört boyuttan söz açar. Bunlar: ulus-devlet sistemi, kapitalist dünya ekonomisi, uluslararası işbölümü ve askeri dünya düzenidir (Giddens,1994:55-65;Robertson,1999:230). Küreselleşme olarak ortaya konan durumu aslında, modernleşmenin dünya çapında yaygınlaşması olarak kavrayan Giddens, bu dört boyutun küresel bazda yayılmasıyla küresel bilgi devriminin ve diğer değişimler aracılığı ile de desteklenerek daha evrensel bir hale geldiğini, başka bir deyişle, küreselleşme sürecini inşa ettiğini düşünür (Kızılçelik,2001:52-53).

Giddens (2006) ayrıca, günümüzde gelenek ve modernite arasında büyük bir savaşın olduğunu, küreselleşme olgusunun neredeyse sadece ekonomik boyutu ile algılanmasının bir yanılgı olduğunu; çünkü Hindistan ve Çin gibi ülkelerin yükselişinin ardından küreselleşmenin sadece Batıdan diğer ülkelere giden bir şey olarak anlaşılamayacağını ve onun sadece Batı kaynaklı olmadığını aktarır. Ona göre küreselleşme, toplumumuzun duygusal yapısını da değiştirmektedir. Bir tarafta küresel çağda yaşayıp önlerinde çok fazla fırsat olmadığını düşünerek mutsuz olanlar, diğer tarafta ise (örneğin AB üyesi ülkeler ile ABD) hizmet ya da bilgi teknolojileri sektöründe dünyadan daha fazla yararlanan, farklı düşünmek, daha farklı giyinmek isteyenler olduğunu söyleyen Giddens (2006), kozmopolitlerin ise daha fazla seyahat etme ve daha fazla kültürle tanışma talepleri olduğunu, geride kalan bir grubunsa bunlar arasında kalarak dalgalandığını ifade etmektedir. Böylece küreselleşme özellikle kültürel yönü ile de tüm dünya toplumlarını etkilemekte ve adeta kuşatmaktadır denebilir.

Janet Wolff (1998:210), küresel kültürle ilgili yapılan tartışmalar ve farklı yaklaşımlar söz konusu olduğunda, çoğunlukla kültürün bir anlamından diğerine bir yorumda bulunmaksızın atlandığını düşünür. Örneğin, Hannerz kültürü yaşam biçimleri olarak açıklarken Wallerstein, daha çok, kültürü sanatlar ve medya olarak; Hall politika ve belki de dinsel kültür; Robertson ise küreselleşme karşısındaki tutumlar olarak açıklar. Wolff'a göre önemli olan, kültürün diğer kullanımlarını

dışlayan dar bir kültür tanımına karşı direnmek ve değerler, inançlar olarak kültür ile sanatlar, medya olarak kültür arasındaki ilişkilerin bir açıklamasını yapabilmektir (Wolff,1998:216).

Genel olarak küresel kültür ile ilgili yapılan tartışmalar ve küresel kültürle ilgili olarak ortaya konan yaklaşımlardan çıkan bir sonuç olarak denebilir ki, gerçekten de, bir dünya sistemi söz konusudur; küresel bir kültürden en azından söz etmek olanaklıdır ve bu da küreselleşme hakkında konuşmayı anlamlı kılmaktadır. Ayrıca, kültürü küresel bir bağlamda ele almak için disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Wolff,1998:207-208). Tek boyutlu olarak ve tek disiplini öne çıkararak yapılacak yorumlar açıklama yapmada yetersiz kalmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, küresel kültürle ilgili yaklaşımlar bazı durumlarda küresel çapta bir kültürel benzeşmenin olduğu sonucuna götürmektedir. Örneğin, gelişmiş ülkelerin orta sınıflarında çok sayıda ortak tercih, tecrübe, beğeni ve yaşam biçiminin olması gibi. Burada “Batı”nın merkeziliği dikkate alınarak modernleşme perspektifi ile, dünyanın geri kalanının da bu kültürü yakalayacağı düşünülür. Bir diğer sonuç görüşü ise, kültürlerin karışımı ve etkileşimleri sonucunda bir melezleşmenin gerçekleşeceği. Buradaki temel varsayım, küresel güç ya da ürünlerin yerel durumlar ve kültürlerce uyumlaşabileceği ya da uyarlanabileceği yönündedir. Küresel kültürle ilgili alternatif bir diğer yaklaşım ise, farklılaşma ya da yerelliğin küreselleşme üzerinden yeniden doğrulanabileceğini savunan yaklaşımdır. Buna göre, etnik uyanışlar, yerli hakların kazanılması ile ilgili mücadele, kökten dincilik, siyasal ya da toplumsal gelişmeler karşısında ortaya çıkan güçlü tepkiler (ırkçılık vb.) gibi farklı görünümünün tümü, küreselleşme karşısında birer koruyucu refleks olarak görülebilirler (Smith,2001:131-132).

Görüldüğü gibi, küreselleşme söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlar ve farklı bakış açılarının ürettiği yeni kavramlar da söz konusu olmaktadır.

1.3.1.3. KÜRESELLEŞME VE ENFORMASYON TOPLUMU

Küreselleşme denen olgu ve küresel kültür beraberinde farklı kavramları da getirmektedir. D. Bell ve A. Touraine gibi yazarlar, yeni bir toplumun yükselişine işaret ederek, “post-endüstriyel” ya da “sanayi sonrası toplum” (post-endüstriyel toplum) kavramını ortaya atmışlardır. Bu yeni “endüstri sonrası toplumlar”ın temel özelliklerinden biri ekonomik dönüşümdür. Bu toplumlarda tarım, sanayi, hizmetler gibi üç sektörün yanında bir dördüncü sektör olarak bilgi üreticilerinin oluşturduğu enformasyon sektörü de yer almaktadır. Bilgi, stratejik bir güç haline gelmiştir. Böylece, teorik bilgiyi eğitim alanı ile araştırma-geliştirme harcamalarında en çok kullanan toplumlar, daha güçlü hale gelmişlerdir (Bozkurt,2002:269-272). Hiç kuskusuz bu nedenle, endüstri sonrası toplumlarda en önemli gereklerden birisi enformasyonu kullanma becerisine sahip kalifiye kadrolar oluşturabilmektir (Moore ve Diğerleri,1998:3).

Enformasyon toplumlarının ortaya çıkışında, enformasyon teknolojileri büyük bir rol oynamaktadır. Bugün, hemen hemen tüm iletişim teknolojilerinin bilgisayar aracılığıyla multimedya ortamında birleştiği söylenebilir. Böylece gündelik yaşamın örgütlenmesinde bilgisayar donanımıyla gerçekleşen toplumsal etkileşim daha ağırlıklı hale gelmektedir. Teknolojinin giderek ucuzlamasıyla kitle haberleşmesi çözülmektedir ve bu durum bireyin konumunun güçlenmesine neden olmaktadır. Böylece Sadler ve Frankel, toplumun otorite, disiplin, bağlılık, tutumluluk, hırs gibi birtakım değerlerinin, post-endüstriyel toplumda yerini, karşılıklı danışma, özgürlük, bireysellik, unisex vb. gibi iyimser bakış açısını ifade eden değerlere bıraktığını öne sürerler (Bozkurt,2002:274).

Günümüzde enformasyon ve bilgi iletişim teknolojilerinin belirleyiciliği yeni bir toplumsal yapıyı da beraberinde getirmiştir. Daniel Bell, geliştirdiği “Bilgi Tabanlı Sanayi Sonrası Toplum” modelinde, sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma geçişin aslında, enformasyonun niteliğindeki değişmeden ileri geldiğini saptamıştır. Bilgi burada merkezi bir öneme sahiptir. Buna göre ekonomik büyüme, bilgiye egemen olmaktan geçmektedir (Törenli,2004:33-34). Sanayi sonrası toplum

aynı zamanda, teknisyenlerin ve profesyonellerin öne çıkmış toplumsal grupları oluşturduğu ve içinde hizmet sanayilerinin imalatıdan daha önemli yer tuttuğu bir topluma işaret eder (Marshall,1999:638).

Bell'in sanayi sonrası toplum tezinden bir tam kuşak sonra Manuel Castells'in "enformasyon çağı" adını verdiği toplum görüşü ortaya çıkmıştır. Ancak Castells'in dünya çapındaki ünü, kavramsal tutarlılığı ve kültürel dönüşümü göstermedeki başarısı onu Bell'den ayırmaktadır (Lyon,2004:104).

Manuel Castells'in ünlü üç ciltlik kitabı "*The Information Age:Economy, Society and Culture*" (*Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür*), enformasyon çağının toplumsal ve ekonomik dinamiklerini göstermektedir. Kitabın ilk cildinde Castells, ağ (network) toplumunun kültürünü, kurumlarını ve örgütlerini ele alırken çalışma ve iş hayatındaki eşzamanlı dönüşüme dikkati çeker. Ona göre gelişmiş ekonomilerde üretim, bugün nüfusun sadece eğitim almış bir kesime dayanmaktadır. İkinci cilt ise çatışan iki eğilim olarak küreselleşme ile kimliğin açıklamasını içerir. Ona göre, enformasyon teknolojisi devrimi sadece ağ toplumuna yol açmamış, aynı zamanda ortak kimlik ifadelerinin de artmasına neden olmuştur. Üçüncü ciltte ise Castells, ağlar ile kimliğin etkileşiminin meydana getirdiği küresel-toplumsal değişim süreçlerini inceler (Armağan,2004:7-9).

Castells'e göre tüm ekonomik, sosyal ve kültürel eğilimler birbiriyle ilintilidir ve tümü "enformasyon çağı" adı altında toplanabilir (Lyon,2004:89). Castells'in belki de en önemli kavramlarından birisi "ağ"dır. İki farklı anlamıyla ağ; 1. Soyut ve dışsal olarak anlaşılan dinamik ve açık sistem, 2. İnsanlar ve toplumsal sistemler arasındaki ilişkiler ağı, anlamına gelmektedir (Calhoun,2004:64).

"Castells, enformasyon çağının toplumsal ağların artmasıyla başladığını düşünmektedir. Bir ağ toplumu, artık sabit zaman ve mekan gerçeklerine dayanmamaktadır. Ağlar birer ilişkiler kümesi olup belirsiz zaman ve mekan alanlarını ihtiva eder" (Giddens,2004:178). Castells ayrıca, daha somut bir biçimde enformasyon teknolojilerinin, hızlı gelişiminin eğitim alanına yeni eğilimleri

doğurduğunu ya da iş piyasasında eğitilmiş, kalifiye elemanlara olan ihtiyaçtaki artış bakımından da etkide bulunduğunu vurgular (Giddens,2004:180;Lyon,2004:91-92).

Alvin Toffler ise, Üçüncü Dalga olarak adlandırdığı enformasyon toplumunda sürekli ve hızlı bir değişimin olduğunu ve bu nedenle sanayi toplumunun bir ürünü olarak gördüğü kitle demokrasisinin üçüncü dalgada ortadan kalkacağını düşünür. Çünkü bu değişimle beraber toplum bir kitle olmaktan çıkacaktır (Bozkurt,2002:274). “Toffler, birinci dalga toplumunda yüz yüze iletişimin, ikinci dalga toplumunda kitle iletişim araçlarının, üçüncü dalga toplumunda (küresel enformasyon toplumu) ise bilgi iletişim teknolojilerinin belirleyici olduğu görüşündedir” (Törenli,2004:34). Burada izlenebileceği gibi, bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimin ve yaygın kullanımlarının etkisiyle değerler de dahil, genel anlamıyla toplumun genel yapısının ve hatta yönetim biçiminin de değişeceği görüşü hakimdir.

Sanayi sonrası toplumun “küresel düşün, yerel hareket et” sloganı pek çok yönüyle postmodernist söylem tarzı ile de örtüşmektedir. Burada standartlaşmaya, homojenliğe karşı takınılan olumsuz tavır dikkati çekmektedir (Bozkurt,2002:281). Örneğin Anthony Smith’e göre, bir yandan yeni iletişim, bilişim ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesinden, öte yandan ise batılı postmodern kültürlerin deneyiminden çıkabileceğimizi söylediği bir kozmopolitan kültür söz konusudur. Fakat Smith, bu potansiyel küresel kültürü özünde yapay, sığ, değişken, akışkan ve şekilsiz olarak betimlemekle birlikte küresel kültürü postmodern bir kategoride değerlendirir (Tomlinson,2004:139-140). Postmodernizm söylemleri ile enformasyon toplumu, ayrıca küresel kültür arasında pek çok bağ ve ilinti söz konusudur. Başka bir başlık altında, küresel kültür ile postmodernizm arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

Günümüzde enformasyon toplumu tartışmaları çeşitli olmakla birlikte bunlar 3 grupta toplanabilirler. Törenli (2004:119-121), bu tartışmaları ve yaklaşımları, enformasyon toplumu ve enformasyon toplumu oluşturmaya dönük politikaları gündemlerine alan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Dünya Bankası (WB), Birleşmiş Milletler (UN), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma

Örgütü (OECD) ve Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITO) gibi uluslararası örgütlerin raporlarını referans göstererek üç farklı grupta incelemektedir:

1. Egemen Yaklaşım (Ana Akım Yaklaşımı): Buna göre OECD ve WB, enformasyon toplumunu, bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak, meta yönelimli bilgi içerimlerinin hızla arttığı ya da teknolojinin toplumu dönüştürdüğü yeni bir toplumsal yapı olarak görmektedirler.
2. Gerçekçi Yaklaşım (Bilgi İletişim Teknolojisi Yaklaşımı): UNESCO ve ITO'nun bu kategoride değerlendirilmesi olanaklıdır. Bu kurumların raporlarında enformasyon toplumu kavramı yerine bilgi iletişim teknolojisi kavramı hakim olmuştur. Buna göre enformasyon toplumu teknolojileri küresel kapitalizmin ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir; üretimde gereksinim duyulan enerji ve malzeme miktarındaki tasarrufun önemi bu nedenle büyüktür.
3. Alternatif Yaklaşım (Bilgi Toplumu Yaklaşımı): Burada UN ve UN çatısı altında bulunan Birleşmiş Milletler Kalkınma İçin Bilim ve Teknoloji Komisyonu (UNCSTD) değerlendirilebilir. Kuruluşun politikası sürdürülebilir kalkınmayı öne çıkarır ve bu kalkınmada bilgi iletişim teknolojisinin insani/toplumsal gelişmenin temel araçlarından olduğunu vurgular.

Yukarıda sıralanan yaklaşımları her birinin önemi büyük olmasına karşın, özellikle UNESCO'nun dahil olduğu gerçekçi görüşün, küreselleşmenin eğitim sistemleri ve yaklaşımları aracılığıyla, yeni eğitim politikalarının üretilmesi, ihracı ve uygulanması konusunda da büyük bir etkide bulunduğu söylenebilir. Günümüzdeki gelişmelere bakıldığında küreselleşmenin kültürel bir süreç olarak etkisinin büyük olduğu ve yeni bir kültürel dönüşüme, değişime neden olduğu kolaylıkla gözlenebilir. Bu boyut UNESCO'nun temel ilgi alanını oluşturmaktadır.

Ayrıca UNESCO, kalkınma ile ilgili önceliklerden olan sağlık ve eğitim ile ilgili olarak, bilginin dağıtımı ve toplumsal iletişim için yeni yollar sunmaktadır. Bilgi iletişim teknolojisinin olanaklarının yeni ekonomik verimlilik gereksinimlerini karşılayabilmesi, öncelikle eğitim altyapısının oluşturulmasına ve bu teknolojiyi

kullanabilecek mesleki bilgi ve tecrübeye sahip insanlar yetiştirilmesine bağlıdır. Bu sayede kalkınmanın da gerçekleşeceği düşünülmektedir (Törenli,2004:146-150).

Bilgi iletişim teknolojileri, iki farklı bakış açısı ile değerlendirilebilir. Bilgi iletişim teknolojileri bir sembol olarak görülebilir, çünkü onlar iletişim, bilgi, eğitim ve ticaret için en güçlü ağ platformunu oluştururlar. Örneğin İnternet bilginin küreselleşmesinde buna uygun zemini verir; ulaşılabilir evrensel ve küresel kütüphaneler gibi. Öte taraftan bilgi iletişim teknolojileri, yeni teknolojilerin, teknolojik değişimin dünya çapında sosyal ve diğer değişimlere neden olan hareketlilik ve iletişime olan etkileri bakımından küreselleşme bakış açısıyla da değerlendirilebilir. Örneğin, endüstriyel kapitalizmden sanayi sonrası topluma olan kararlı geçişte olduğu gibi. Küreselleşmeye ilişkin göz ardı edilemeyecek bir gerçek vardır ki o da, küreselleşmenin bilgi iletişim teknolojileri üzerine kurulduğu ve bilgi iletişim teknolojileri ile güç kazandığıdır (Zembylas ve Vrasidas,2005:81). Bu bakımdan denebilir ki günümüzde eğitim, bilim ve kültür alanlarındaki değişimler, küreselleşmenin ve enformasyon teknolojilerinin de etkisiyle birbiriyle çok daha sıkı bir ilişki içindedir.

Benzer biçimde Sezal (1998:24-25) da, “üçüncü toplum” olarak kavramlaştırılan “enformasyon toplumu”nun oluşma sürecini küreselleşmenin sadece ekonomik değil, bilim, teknoloji, politika, yönetim, hukuk, kültür ve değerler sisteminde de açıkça görüldüğüne işaret ederek, üçüncü toplumun bir diğer özelliği olarak şunları aktarır: Üçüncü toplumun odağında işletmenin değil, okulun; sanayinin değil, eğitimin yer alacağı şeklindeki beklentiye karşın, üçüncü toplumda kurum olarak eğitimi ve mekan olarak okulu kendi dinamiklerine uygun olarak yeniden tanımlamak ve ikinci toplumdaki (sanayi toplumu) gibi düşünmemek gerekmektedir. Gerçekten de, üçüncü toplumu belirleyen ve şekillendiren dinamik olarak karşımıza çıkan enformasyon, klasik anlamları ile emek ve sermayeyi değişime uğratarak, enformasyona dayalı üretim ilişkileri ile belirlenen yeni toplumsal hayatın temelinde yer alırken, küreselleşmenin de etkisiyle eğitim de dahil pek çok alanda büyük değişim ve dönüşüme yol açmaktadır.

Fındıkçı'ya (1998:83) göre de, “bilgi toplumunun oluşabilmesi temelde bilgi insanı ve bilgi organizasyonlarını, bu ise öğrenen bireyler ve öğrenen organizasyonları gerektirir”. Doğal olarak bununla birlikte, eğitim ve okul kavramları da farklılaşmakta ve yeniden tanımlanmaktadır.

David Harvey'in (1999:271) “zaman ve mekan sıkışması” olarak nitelendirdiği küresel gerçeğe, haber ve bilgi ışık hızıyla coğrafyanın sınırlarından kurtarılmaktadır. Uzak mesafelere iletişim hızının, bir iletinin o mesafeyi aşma sürecinin, alıcıya ve göndericiye önemsiz geldiği bir noktaya indirgendiğinde “siber alan” üretimi başlamaktadır. Bu son derece karmaşık olan küresel sistemlerin gelişmesini sağlayan şey, giderek karmaşıklaşan bilgisayarların gelişmesi ve bunların yalnızca ulusal değil aynı zamanda uluslararası noktaları birbirine bağlayan otomatikleşmiş ve dijitalleşmiş bir telekomünikasyonlar sistemiyle desteklenmesidir. Oluşturulan bu iletişim medyaları, uluslararası biçimde kullanıldığında, ayrı coğrafi uzamsallık ile ifade edilen ulus-devlet anlamı küçülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, İnternetin hiper alanı, ulus-devletlerin, ulusal kültür savlarına destek olan coğrafi uzamsal oluşumlarını ortadan kaldırmaktadır (Stratton,2002:81-89). Böylece, ulusal ölçekli kalkınma modelleri ve hedefleri eski önemini yitirirken öte taraftan, söz konusu durumun devletlerin eğitim politikaları üzerinde de önemli etkileri söz konusu olmaktadır.

Moore ve Diğerleri (1998:25), iletişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmaya başlandığını ve enformasyonun ise içinde bulunduğumuz kültürel ortamı derinden etkilediğini vurgularlar.

Küreselleşme sürecinde ulusların kendi geleneksel kimliklerini olduğu gibi korumalarında güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kimliklerin değişmezliği artık şüphe edilen bir konu olmuştur. Ulaşım kolaylıklarının yaygınlaşması, elektronik haberleşme teknolojisinin olağanüstü hızla gelişmesi, nüfus hareketleri gibi etkenler insanların hem kendilerinden çok uzaktaki olaylardan ve değerlerden etkilenmelerini kolaylaştırmakta, hem de onları hayatın her anında farklı kimliklerle yüz yüze getirmektedir. Bu durumda eğitim alanında ve dolayısıyla öğretim programlarının da yeniden yapılandırılması ve bu gerçeğe uyumlaştırılması gerekmektedir.

Enformasyon profesyonelleri için oluşturulacak öğretim programı temelde iyi enformasyon hizmetlerinin verilebilmesi için hazırlık niteliğinde olan teori, prensipler ve pratikleri içermelidir. Bunlar:

1. Enformasyonun doğası,
2. Enformasyonun nasıl kullanıldığı ve yönetildiği,
3. Bu kullanımı kolaylaştıracak sistem, mekanizma, yerleşmiş gelenek ve araçlar,
4. Tüm bu faktör ve yönlerin daha geniş bir sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik toplum bağlamına sokulmalarıdır (Moore ve Diğerleri,1998:4).

Öte taraftan Sezal (1998:25), enformasyon toplumunun bir “mutluluklar ütopyası” olmadığını söyleyerek, olumsuz yönlerine de dikkati çeker ve şunları aktarır:

“Yeni şekillenmekte olan toplumun yeni değerler bütünü ve bu bütünün hayata yansıma biçimleri ile hem bireysel, hem de toplumsal düzlemlerde çok ciddi problemlere, sıkıntılara, anomi ve yabancılaşmalara yol açması, belki de kaçınılmaz olacaktır. Alain de Benoist’in (1998), küreselleşme bağlantısında ekonomide, politikada ve kültürde ‘tek tipleşme’ tehlikesine; yeni bir emperyalizm türüne atıflarda bulunması boşuna değildir”.

Böylece küreselleşen dünyada, yeni enformasyon toplumuna ilişkin kültürel benzeşmeye dikkat çekilmektedir. Söz konusu bu tek tipleşmenin ise eğitim ve programlar aracılığı ile gerçekleştirilebileceği açıkça düşünülebilir. Bu bağlamda Zembylas ve Vrasidas (2005:80-81) daha olumlu bir bakış açısıyla, eğitimcilerin eninde sonunda, daha adil ve barışçıl bir dünya yaratmak gibi önemli bir eğitim vizyonu için, yeni, sömürgeci olmayan bir strateji tasarlamada bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaları gerektiğini ileri sürerler. Böylece 21. yüzyılda küreselleşme ile iç içe geçmiş olan yeni kültürel formların anlaşılmasını ve bireyleri medya, edebiyat ve teknoloji okur-yazarı olmaları konusunda hazırlayacak olan eğitim, eleştirel bir nitelikte olmalıdır.

Bugün eğitime meydan okuma söz konusudur: Çok yönlü okur-yazarlığı geliştirmek, kültürel farklılıklara saygı temelinde bir kültür ya da toplumu oluşturmada teknolojiyi kullanmak ya da toplumdaki zenginlik ile güçten mahrum bırakılmış bireyler ile grupların yüksek katılımını sağlama hedefi vb. özellikler dikkati çekmektedir.

1.3.1.4. KÜRESELLEŞME VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK

Küreselleşme ile birlikte “çokkültürlülük” (multiculturalism) kavramı da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. ABD ve İkinci Dünya Savaşı sonrası Britanya örneklerinde görüldüğü gibi, bugün pek çok toplum, kültürel çoğulculukla karakterize edilmektedir. Bir ideal olarak çokkültürlülüğün, kültürel çeşitliliği (örneğin dilsel ve dinsel çeşitliliği) övmesi nedeniyle erken dönem ırk, etnisite ve göç araştırmalarının pek çoğunda varsayılan asimilasyoncu idealin karşıtı bir modeli yansıttığı söylenebilir (Marshall,1999:126).

Hint kimliğinin Gandici etnosentrik söylemlerinin yanı sıra, çokkültürlülüğün kaprisli, rüzgar gibi gelip geçici olduğu, geçici bir moda olduğu, sadece çeşitli kültürlerin bir grup ya da milliyetin öz kimlikleri üzerindeki çevresel etkisi olduğu yollu bir görüş de söz konusudur. (Amerikan, İngiliz, Avustralyalı, Hintli olmak vb.). Fakat geçici bir moda olarak algılanmadığında çokkültürlülüğe karşın Amerikan bakış açısında üç farklı tepki ortaya çıkmaktadır (Mahalingam ve McCarty,2000:2-3):

1. Reform geçici bir pratik olarak görülmediğinde, çokkültürlülüğe bağlı politik ekonomi, Avrupalı köklerini Amerikan kültüründe açıkça göstermektedir.
2. Çokkültürlü retorik, küreselleşmenin politik ekonomik sonuçlarını gizleyecek biçimde ortaya konur.
3. Çokkültürlülüğün sosyal üretimi, çeşitli azınlık kültürlerinin özleştirilmiş temsillerinde kökleştirilerek eğitimbiliminin (pedagogy) kapsamında değerlendirilir.

Bu farklı bakış açılarından da izlenebileceği gibi, kültürlerin homojen, sabit ve durağan olduğu düşüncesine dayanan çokkültürlülük kavramının, günümüzde yeniden tanımlanması ihtiyacı söz konusudur. Bu bağlamda kültürel farklılıkların anlaşılması ve “öteki”nin ya da farklı olanın tanınmasıyla, kültürler arasındaki diyalogun geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu düşünce her kültürün kendi değerleri, normları ve yaşam biçimleri olduğundan, hiçbir kültürün mutlak görelî ve doğru olamayacağından yola çıkar. Buna uygun olarak, kültürel görelilik olarak adlandırılan görüş, toplumsal olguları sadece söz konusu toplumun kültür ve değerler sistemi çerçevesinde ele alır. Böylece çokkültürlülükle birlikte, öğretim programlarına ilişkin yeni bir değerlendirme yapma zorunluluğu doğmuştur (Mahalingam ve McCarty,2000:1-11). Buna göre, epistemolojik ve pedagojik çalışmalarda, çokkültürlülüğün eşitlikçi hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, yeni bir paradigmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yalçın da (2002:67-68), toplumların genellikle homojen öğelerden oluşmuş bütünlükler olmadığını aktarır. Az ya da çok miktarda kendilerini farklı gören grupların sahip oldukları farklı kültürlerle bir toplum içerisindeki varlığı, çokkültürlü yapıları oluşturmaktadır. Bu nedenle çokkültürlü durum, kısaca aynı ortamı paylaşan birden fazla farklı kültürün varlığından kaynaklanan bir gerçektir. Çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada yaşaması olunca çokkültürcülük de, bu farklı kültürlerin yaşaması ve yaşatılması için, bir toplumdaki farklı kültürleri temsil eden gruplara eşitlik anlayışı şeklinde tanımlanabilir. Nitekim, çokkültürcülüğün sosyal eşitliği vurguladığını düşünenler de vardır. Kısaca, çokkültürlülük bir ülke sınırları içerisinde birden fazla farklı kültürün bir arada olduğu bir durumdur. Çokkültürcülük ise bu farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve bunlara eşit muamele ve serbestlik verilmesini savunan bir söylemdir.

Krysztofek (2002:294-295), küresel kültür karşısında yerel kültürlerin tepkisinin farklı olabileceği üzerinde durur. Buna göre küresel kültür yerel kültürlerce; tamamen kabul görebilir, tamamen reddedilebilir, seçici olarak adapte olabilir, bu karşılaşma melezleşmeye götürebilir ya da kültürel düalizm ve çoğulculuk söz konusu olabilir.

Ladwig (2000:60-62) ise, küreselleşme ve kültürel melezleşme (cultural hybridization) bağlamında dünyanın kültürel bir eğitim kurumunun olduğunu ileri sürerek eğitimsel eşitsizliklerin temelinde, tarihsel-spesifik parametreler kapsamında 7 temel tez ileri sürer: Bunlar:

1. Dünya, içinde yaşadığımız ulus-devlet denen varlıklara bölünmüştür. Bu bölünmenin kendisi, dünya kültürel sisteminin gelişimini temsil etmektedir.
2. Her bir ulus-devlet kendi formel eğitim sistemlerini yapılandırmıştır.
3. Bu eğitim sistemleri kanıtlanabilir biçimde, oldukça benzer bir nitelik gösterirler ve böylece dünya kültürünün ilerlediğini gösterirler.
4. Her bir örneğinde bu modern eğitim sistemleri, kanıtlanabilir biçimde, sosyal eşitsizliklerle ilintilidirler.
5. Söz konusu bu eğitim, kanıtlanabilir bir biçimde, her ulus-devlet kapsamında sosyal eşitsizliğin oluşması sürecinde yer almaktadır.
6. Bilgi (knowledge) okulların ürettiği bu eşitsizlik ortamının aracıdır. Bu durum, daha açık bir biçimde resmi ve gizli öğretim programlarında kendini gösterir.
7. Sosyal eşitsizliğin eğitimsel üretimi güç ve öğretim programı arasındaki ilişkide kendini gösterir.

Ladwig'in yukarıda sıraladığı maddeler ve yaptığı analizle aslında, bugün programlar aracılığıyla üretilen eğitim alanındaki eşitsizliklere dikkati çekmektedir. Buna göre eğitim alanındaki değişimleri yönlendiren Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Dünya Bankası (WB) gibi güçlü kurumlar, toplumları ve ulus-devletleri kendi eğitim politikalarını üretme konusunda eşitsiz bir duruma getirmişlerdir (Ladwig,2000:61).

Ladwig (2000:63) ayrıca, kültürel melezleşme ile beraber ortaya çıkan yeni pedagojilerde de dikkate değer benzerlikler olduğunu ileri sürer. Ona göre kültürel melezlerin içinde yaşadıkları koşullar ve sosyal gerçeklikleri arasında da büyük benzerlikler söz konusudur. Ladwig, bu durumu bilgi teknolojileri ve gençlik kültürünün aşırı öznelleşmesi ile ilişkilendirerek tartışır ve sonuç olarak ise dünya

ölçeğinde gözlenen bu eşitsizliğin, ancak alternatif ve adil pedagojiler üretilerek üstesinden gelinebileceğini söyler.

Çokkültürlülüğe vurgu yapan Quong ise, kültürlerin kendine has değerler üretme konusunda belirleyici olmaları gerektiğini hatırlatır. Buna göre okulların benimsediği birçok değer, sık sık kültürel, bölgesel ihtiyaç ile inançları önemsizleştirmekte ve hatta görmezden gelmektedir. Geleneksel değerler, çeşitli yollarla, okulun kendisi tarafından olmasa da okul dışından gelen bazı değerlerce zayıflatılmıştır. Böylesi değerler çoğu zaman, kültürel ve toplumsal değerleri dikkate almazlar, ayrıca okula ilişkin ekonomik, kültürel olarak sınırlandırılmış ve uzmanlarca tanımlanmış inançlardan meydana gelirler. Örnekleri çeşitlidir. Hong Kong'da örneğin yıllar önceki, temeli Avustralya'da olan, 'okul temelli yönetim' yaklaşımına adapte olma deneyimindeki genel durum ile değerlerin değişimine dayanan yeniliğin bağdaşmadığını ortaya sermiştir. Değerlerce temellenen ve kendileriyle belki de uyuşmayan birtakım ithal inisiyatifler ve pratikleri araştıran pek çok güncel eğitim sistemi mevcuttur. Örneğin, batıdaki bazı eğitim sistemleri, akademik çalışmalarla belirli Asya eğitim sistemlerince alınmıştır ve bazı durumlarda saygın akademisyenlerin desteği ile, böylesi inisiyatiflerin toptan, oldukları gibi ithal edilebileceklerine inanılmıştır (Quong ve Diğerleri,1998:110).

İronik olarak, söz konusu bu etkinin akışı ters yöndedir. Örneğin pek çok Asya ülkesinde, yabancı eğitim girişimleri ve bunların temelindeki değerler bazen, kültüre gerekli dikkat verilmeden ithal edilmektedir. Hatta bazı sistemlerde "En iyisi Batı'dır" gibi, eğitim politikasını ve pratiklerini sadece küresel aynılık/benzerlik bağlamında seçmeyi öneren ilginç bir inanış da vardır (Quong ve Diğerleri,1998:110).

Hallinger ve Leithwood gibi pek çok eğitim bilimci, eğitim politikalarını ve pratiklerini belirleyenlerin, kültürün eğitim politikalarını oluşturmadaki ve pratikleri uygulamadaki önemini gözden kaçırdıklarını düşünürler. Kültürel farklılığın gözden kaçması, şöyle bir sabit fikri yansıtır: "Onlar için bu işe yaradıysa, bizim için de işe yarayacaktır" (Quong ve Diğerleri,1998:112).

Böylece, eğitim yönetimi alanındaki pek çok çalışmada benzer durum söz konusu olmaktadır. Bu anlamda, çeşitli paradigmaların Batı literatürü ve pratiklerine ait olması şaşırtıcı değildir. Bu durum, böylesi teori ve perspektiflerin ortak ticari sektörde oluşması ve bunların hiç düşünülmeden oldukları gibi alınıp eğitime uygulanmalarından kaynaklanır (Quong ve Diğerleri,1998:112).

Kültürel “değerler”in etkisinin yeni söylemi, “aynılık” fenomenini güçlendiren eğitimin küreselleşmesi yönündeki eğilimlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Karşıt kültürle sahip ülkelerdeki eğitim politikalarını belirleyenler, Batılı hükümetlerce kendi kamu sektörleri için seçilen benzer politik eylem planlarını takip etmeye girişmişlerdir. “Politika klonlaması” da denen bu durum, stratejik ve uygulamaya dönük politikalar ile okul planlamasına nüfuz eder. Bu noktada doğal olarak uygulanabilirlik, geçerlilik ve uygunluk bakımından, kültürleri ile olgusal durumları geldikleri sistemden tamamen farklı olan eğitim sistemlerince transfer edilen, uyarlanan ya da klonlanan perspektiflerle ve politikalarla ilgili sorular akla gelmektedir (Quong ve Diğerleri,1998:112-113).

Böylece çokkültürlülük perspektifi ile üretilecek yeni eğitim politikalarına doğan ihtiyaç söz konusu olmaktadır. Yalçın (2002:70) gelecekte, demokratik bir ortamda barış içinde yaşamanın tek yolunun farklı ırk, etnik, din cinsiyet, dil, vb. kimliklere sahip grupların birbirlerine hoşgörü ile bakmayı başardığı durumlar olacağının tartışmasız olduğunu düşünür. Buna göre çokkültürcü eğitim, geçmişleri, cinsiyetleri, sınıfları, ırkları ve etnik kimlikleri ne olursa olsun bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sunmayı hedefleyen bir eğitim reformu hareketidir. Çokkültürcü eğitim sisteminin oluşabilmesi için ilk koşul öğretmenlerin tüm dünyadaki kültürel farklılık ve benzerlikleri kabul edip saygı göstermeleridir. Gerçekten de çokkültürlü eğitim, eğitim sistemi içinde pek çok farklı soyun (race) kültürü için tasarlanan bir eğitim ya da yapıdır denebilir. Bu öğrenme ve öğretme yaklaşımı farklı soylardan oluşan toplumlarda konsensüs ve saygı kültürü oluşturmak ve kültürel çoğulculuğu beslemek üzerine kuruludur.

Yalçın (2002:71), Gay’ın çokkültürcü eğitimin taşıması gerektiğini düşündüğü özellikleri şöyle aktarır:

1. Çokkültürcü eğitim, öğrencilere kesin doğrulara ve ön yargılara meydan okuyabilmeleri için gerekli olan eleştirel düşünür ve sosyo-politik analistler olmalarına yardımcı olur.
2. Çok kültürcü eğitim, demokrasi anlayışına benzer şekilde toplumun yeniden yapılandırılması ve transformasyonunda yol göstericidir.
3. Demokrasi ve çok kültürcülük ulaşılması hedeflenen önemli konulardır fakat, daha tam anlamıyla tamamlanmamışlardır. Tamamlanmak için verilen savaş diyalektik bir savaştır ve birinin tamamlanması diğerinin de tamamlanmasına katkıda bulunacaktır.

1.3.1.5. KÜRESELLEŞME VE POSTMODERNİZM

Kültürün küreselleşmesi, görecelik (relativism), dönüşlülük (reflexivity), farklılık (difference) ve Batı modernizminin eleştirisini de beraberinde getirmiştir. Bunlar ayrıca postmodernizmin de temel yaklaşımlarındandır (Smith,2001:229).

Böylece denebilir ki, yeni bir kültür olarak anlaşılan küreselleşmeye atıfta bulunan bir diğer kavram ise “postmodernizm”dir. Postmodernizmin, küreselleşmenin adeta teorik alt yapısı olarak da anlaşılabileceği düşünülmektedir. 1990’ların başında entelektüellerinin temel ilgisi Francis Fukuyama’nın “Tarihin Sonu ve Son İnsan” adlı kitabındaki düşünceleri olmuştur. Bunun yanı sıra Huntington’un “Medeniyetler Savaşı”, Lyotard’ın “Postmodern Durum”, Beck’in “Risk Toplumu” vb. kavramlaştırmaların da en temelde küreselleşmeye karşılık geldikleri ya da en azından pek çok yönden örtüştükleri söylenebilir (Keyman,1999:15;Kızılçelik,2001:3-9). Böylece küreselleşmenin eğitimsel boyutuna bakarken, postmodernizme bakma gerekliliği söz konusu olmaktadır.

Smith (2002:214-215), postmodernizmin farklı boyutlarından söz açar. Buna göre postmodernizm:

1. Modernizmin estetik ve sanatsal kodlarını reddederek estetik ve sanatsal bir üslup önerir. Ayrıca, postyapısalcılıktan meydana gelen felsefi ve teorik bir tutum gösterir ve modernist düşüncenin prensiplerini reddeder.
2. Modernizmin ardından gelen sosyal bir gelişim aşamasına göndermede bulunur. Eşanlamlı olarak buna ‘postmodern çağ’ denir. Buradaki temel fikir, kültür, tüketim kültürü, medya ve enformasyon teknolojisi çerçevesinde oluşan postendüstriyel ekonomiye kesin ve radikal geçişin gerçekleştiğidir.
3. Postmodernleşme, modernizmden postmodernizme geçişe neden olan sosyal değişime gönderme yapar.
4. Küreselleşme dünyanın, varolan politik, kültürel ve ekonomik sınırların değişimiyle çok daha fazla birbirine bağlı (interconnected) duruma gelmiştir. Bu bakımdan postmodernizm ile ilgili pek çok tartışma küreselleşme hakkındaki tartışmaları da içermektedir.

1980’lerin başından bu yana, “postmodern” terimi, “postmodern sanat” ile “postmodern mimari” gibi çeşitli iş ile uğraşlara uygulandı. Tahminen, modern olanla yer değiştiren şey, postmodern olanı ırılar. Hargreaves’a göre “modernizm” 1960’lara kadar birçok gelişmiş ulusun sosyal durumunu tanımlamaktaydı. Modernizmi ırılayan özellikler şöyle sıralanabilir (Marsh ve Willis,2003:131-132):

- Temel vurgusu rasyonellik, bilimsel yöntem ve doğaya egemen olmak için teknolojiye yöneliktir.
- Üretim yöntemlerindeki uyumsuzluk; aile (özel alan) ve iş (kamusal alan) ayrılığına dayanır.
- Karar almada uzmanlaşmış, hiyerarşik bürokrasilerin gelişimi söz konusudur.
- Sosyal ilerlemedeki başarı, sistematik gelişme ve rasyonel uygulamalarla sağlanır.
- Ekonomik ve sosyal organizasyonlar kapitalist üretimde odaklanırlar.

Modernitenin ilerleme meydana getirme potansiyeli olmuştur. Belirli boyutlarıyla modernitenin, verimli çalışma, üretkenlik, başarı, refah içinde olma ve kitle eğitimi bakımından başarılı olduğu söylenebilir. Buna rağmen, bir sosyal

durum olarak modernitenin, aşağıda belirtilen özellikleri nedeniyle tükenmiş olduğu ve verimsizleştiği söylenebilir (Marsh ve Willis,2003:132):

- İktisadi piyasaların doygun hale gelmesi.
- Çok sayıda Batı ekonomisinin mali krize girmesi.
- Bürokrasilerde verimsiz ve değişmez kararların alınması.

Marsh ve Willis (2003:132) bu durumun, modernizmin başka bir evresine girdiğimiz anlamına gelebileceğini düşünür. Giddens, kararların ve eylemlerin öncekinden daha dağınık, radikalleşmiş ve evrenselleşmiş olduğu sosyal durumu tanımlamak için “yüksek modernite” (high modernity) terimini kullanır. Ona göre postmodernizm gibi bir terimi kullanmak gerekmez; bunun yerine içinde bulunulan durumun yoğunluğunu anlamak için modernizmin kendi doğasını araştırmak gerekir. Yine de pek çok kişi, örneğin Griffin ve Slattey gibiler, modernizmin zayıfladığını ve yerini postmodernizmin alması gerektiğini söylerler.

Marsh ve Willis’in (2003:132-133) aktardığına göre Doll, belirsizliği vurgulayan, büyük anlatıların güvenilirliğini sarsan ve ilerlemenin odağı olan postmodernizmin, belirli açık sistemler olarak toplumda ve eğitim alanında büyük değişimlere yol açacağını ileri sürer. McLaren ve Farahmandour ise, postmodernizmin çoktan, eğitimcilerin gizli rotası olarak iş gördüğünü düşünmektedirler.

Sadece “postmodern”in farklı yorumları arasında değil, aynı zamanda “postmodernizm” ve “postmodernite” arasındaki anlam farklılığından da söz açılabilir. Ayrıca, “post-yapısalcılık”, “yapı-bozma”, post-sömürgecilik”, “post-endüstrileşme” gibi diğer benzer terimlerin de farklı vurguları vardır. Örneğin Hargreave, “postmodernite” terimini toplumsal durumun geçerli formlarına atıfta bulunmak için kullanırken, diğer taraftan “postmodernizm”i ise, akılsal söylemler ya da kültürel formların biçim ve pratikler bütünü olarak anlar. Başkaları, örneğin Slattey, “postmodernizm”i, hem toplumsal durum ve hem de biçimin modeli anlamında kullanırken; Griffin, onu genel bir dizge bütünü olarak değil de dağınık düşünceler olarak anlar. Jenks ise onu, olanaklı tek bir tanımlı yapılamayan sürekli

bir gelişme olarak görür. Atkinson, “postmodern” olanı, kesinlikten kurtarma ya da kesinlik ve kararlılığa karşı bir direniş olarak gösterir; başka bir deyişle bu, hakikatin değişmeyen kategorilerini, bilgiyi ya da yöntemi reddetmek; karmaşıklığı, açıklıktan yoksunluğu kabul etmek; düşüncenin sınırları ile hiyerarşisini kabul etmeye yanaşmamakla aynı şeydir (Marsh ve Willis,2003:132).

Küreselleşme, postmodern kültür zemininde işleyen ve onunla çok yakın ilişkili bir süreçtir. Küreselleşme ve postmodernizm birbirlerini beslerler. Böylece küreselleşme, gelişmiş Batılı toplumlarca azgelişmiş olarak nitelendirilen toplumların aleyhine bir düzen kurar. Böylelikle Batı-dışı toplumların ulaşması gerektiği düşünülen ve etrafında benzeşme/homojenleştirme biçimleri oluşturan Batı-kültürü, özellikle de postmodernizmin temeli olan yerelliği ön plana çıkarır. Küreselleşme ancak yerelleşme ile bir arada varolur (Kızılçelik,2001:13-14).

Hall (1998:57) bu durumu kimlikler bağlamında değerlendirir. Ona göre küresel postmodernler, özgül yerlerin kimliklerini yok etmiştir. Postmodern çeşitlilikler bir karmaşa yaratmakta ve söz konusu bu özgüllük kaosta erimektedir. Robertson (1998:101) da benzer biçimde postmodernizmin temel terimlerinden biri olan göreceliğin, kolektif ve bireysel yaşam biçimleri ile kimliklerinde keskin kopuşlara neden olduğunu düşünür. Öyle ki, küreselleşen dünyada kimlikler öne çıkmaktadır.

Robertson (1999:600-661) ayrıca, olgun modernliğin kültüre yönelik ilgiyi olumsuz karşılamasına karşın postmodernizmin ise, bu ilgiyi özendirdiğini söyler. Bu bağlamda kimlik, gelenek ve yerellik gibi motifler küresel düzeyde yaygınlaşmışlardır denebilir. Kimlik, gelenek ve yerellik benzeri talepler ise artmıştır. Robertson (1999:214-215) çağdaş dünyanın küçülmesini tüm toplumsal ve kültürel oluşumların göreceleşmesine bağlı olduğunu düşünür. Burada postmodernizmin küreselleşme sürecine doğrudan bir etkide bulunduğu düşüncesi hakimdir.

Modernizmin aşılmış olduğu ve postmodernizmin bazı ülkelerde başlamış olduğundan söz edilmektedir. Bu anlamda postmodernizm, kültürel açıdan yeni

biçimsel özelliklere yeni bir toplumsal yaşam tipine ve yeni bir ekonomik düzene işaret eden bir dönemdir denebilir. Ayrıca postmodernizm, hem epistemolojik hem de etik bakımdan farklı bir felsefe önermektedir.

Postmodernizm terimi, Lyotard'ın "Postmodern Durum" isimli eseri ile gündeme gelmiştir. Lyotard'a (2000:16) göre: "Toplumlar post endüstriyel; kültürler de postmodern olarak bilinen çağa girdikçe bilginin konumu değişmektedir. Bu geçiş, Avrupa için yeniden-inşanın tamamlanışını işaret eden 1950'lerin sonundan beri yürürlüktedir".

Diğer yandan Lyotard, söz konusu eserinde, modern çağın meşrulaştırıcı söylencelerine, kendi deyimiyle "büyük anlatılar"a, özcülüğe, nesnelciliğe, evrenselciliğe ve Aydınlanma dönemi ile merkezileşen insanlık ideallerine karşı, yereli, göreliliği, tikeli ve çok sesliliği savunan, "küçük anlatılar"ı merkeze alan bir dünya tasarımı bahseder. Ona göre postmodern toplum, bilgisayar, enformasyon, bilim ve teknolojiye yeni ilerlemelerden kaynaklanan hızlı değişim toplumdur.

Michael Foucault ise temelde iktidar ile bilginin karşılıklı bağımlılığından söz ederek iktidarın gerçekliği üreten ve ona meşruluk veren öge olması bakımından önemini belirtir. Ona göre bilgi iktidarın kararlarına devrim kazandırır. Bilgi temeli olmadan iktidarın uygulanması ve bilginin iktidara yol açmadan var olması olanaksızdır (Tezcan,2002:21). Böylece eğitime olan bakış da büyük ölçüde bilginin gücü temelinde değerlendirilir.

Jacques Derrida, "Yapıbozumu" kavramı çerçevesinde söz ile düşüncenin hiçbir zaman aynı ve tek olmayacağı üzerinde durur. Yapıbozum, postmodern kuramda bir tür metodoloji olarak ortaya çıkmaktadır. Doğru tabiriyle yapıbozum, negatif eleştiri kapasitesini vurgulamaktadır. Postmodernist kuramda yapıbozum bir metnin iç düzensiz hiyerarşisini ve ön kabullerini açığa çıkararak gizemini çözerken o metnin sınırlarını da inceleyerek aslında kendi söylemediğini ve uyumsuzluklarını incelemektedir. Böylece denebilir ki yapıbozum tutarsızlıkları çözmez, bunun yerine bilginin damıtılması için gereken kademelendirmeleri ortaya çıkarır (Magill,1996).

Konuyla ilgili olarak şu örnek verilebilir: İnsanlık tarihi dendiğinde, bu kavramın aynı zamanda insanlık tarihinin erkek egemen özelliğini yansıttığı düşünölebilir. İşte yapıbozumu, bu durumun ortaya konması olacaktır. Derrida ayrıca, mantık, matematikten çok edebiyat, retorik ve metafor üzerinde durarak öğretim programı ve öğretim öncelikleri konusunda birtakım sorular öne sürer (Tezcan,2002:25).

Göröldüğü gibi küreselleşme, küresel kültür ile postmodern söylemler arasındaki ilişki dikkate değerdir. Doğal olarak bu yakın ilişki, en geniş anlamıyla eğitim olarak da tanımlanabilen kültür (özellikle de küresel kültür) söz konusu olduğunda, eğitim alanına da yansımaktadır.

1.3.2. EĞİTİM FELSEFESİ YAKLAŞIMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Bu çalışmanın temelini oluşturacak olan diğer yaklaşım ise felsefi yaklaşım olarak belirlenmiştir. “En genel anlamda bir bütün olarak eğitimin doğasını, özünü, amaçlarını, kapsamını ve içeriğini araştıran ve eğitim sürecini bütün yönleriyle dizgeli bir biçimde anlamaya, bu sürecin iyileştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmeye çalışan felsefe dalına “eğitim felsefesi” denmektedir” (Sarp Erk Ulaş,2002:455).

Topses (1982:59) ise, eğitim felsefesini, insan davranışlarının değiştirilmesine yönelik dünya görüşleri ve yöntemsel çözümlemeler ışığında, yine eğitime dönük bir insan felsefesi yapmaya çalışan, felsefenin axioloji (değerler felsefesi) alanına giren bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Gerçekten de felsefe ve eğitim arasındaki yakın ilişki, eğitimin en temelde kazandırmayı hedeflediği bilgi ile değerler bakımından, felsefenin epistemoloji ve etik dallarıyla olan ilişkisidir. Her eğitim sistemi ile öğretim programının, temele aldığı bir eğitim felsefesi ya da felsefi bir yaklaşımı vardır. Eğitim felsefemiz, eğitimsel kararlarımızı, seçimlerimizi ve

alternatiflerimizi etkiler ve büyük ölçüde ise belirler (Ornstein ve Diğerleri,2003:3;Büyükdüvenci,1991:10-32; Sönmez,1998:54-59).

Öğretim programının seçiminde felsefenin önemi Thomas Hopkins'in şu ifadesinde vurgulanmıştır: “Felsefe öğretim programı ve eğitimle ilgili her önemli kararda etkili olmuştur ve gelecekte de etkili olmaya devam edecektir.” Felsefe, öğretim programının amaçlarını, yöntemlerini ve sonuçlarını belirlemede ölçüt görevi görmektedir. Amaçlar, felsefi inançlara dayanan değer bildiren cümlelerdir; yöntem, felsefi seçimleri yansıtan süreçlere ve sistemlere karşılık gelir; sonuçlar ise, öğrenilmiş bilgi ya da davranışların olgu, kavram ve prensiplerinin ifadesidir (Ornstein ve Diğerleri,2003:4).

Öğretim programı dendiğinde pek çok farklı tanım yapılmaktadır. Örneğin bunlardan bazıları; öğrenme yöntemi; öğrencilerin öğrenmeleri gereken temel konularla ilgili bilgi ya da enformasyon; planlanmış öğrenme deneyimleri; öğretim yöntemlerinden farklı olarak, kasıtlı öğrenme; öğrencilerin okul içi ve okul dışı eğitimsel faaliyetlerinin tümü gibi tanımlardır. Doğal olarak, bunlardan hiçbirisi tek başına doğru bir tanımlı verememektedir. 21. yüzyılda artan ihtiyaçlar ve eğilimler düşünüldüğünde önceki tanımların hiçbirinin yeterli bir öğretim programını karşılayamadığı söylenebilir. Fakat yine de daha kapsamlı olduğu düşünülen Parkay ve Hass'ın (2000:2-3) önerdikleri şu tanım verilebilir:

“Öğretim programı, tek tek öğrencilerin, belirli bazı amaçları ve bunlara ilişkin belirli bazı hedefleri gerçekleştirmelerini amaçlayan, teori ve pratik yapılar bakımlardan ya da geçmiş ile gelecekteki mesleki pratikleri bakımından planlayan bir eğitim programındaki tecrübelerin tümünü kapsamaktadır”.

Öğretim programının kaynağı olarak da felsefeden söz açılabilir. Buna göre, felsefenin işlevi, program geliştirmenin temeli olarak düşünülebileceği gibi felsefe, program geliştirmede diğer işlevlerin bağımsız işlevi olarak da düşünülebilir. Bir düşünce geleneği olarak Dewey (1916), “felsefe, eğitimin genel teorisi olarak tanımlanabilir” ve “felsefenin işi, amaçlar ile yöntem için bir çatı oluşturmaktır” iddiasıyla ilk düşünce okulunu temsil eder. Dewey için, felsefe, hayatımız ile düşünüş şeklimizin genelleştirilmiş anlamını verir. Felsefe sadece okullar için temel

olmakla kalmaz, ayrıca tüm öğretim programı aktiviteleri için de büyük bir öneme sahiptir. Dewey, “Eğitim, felsefi farklılıkların somutlaştığı ve denendiği bir laboratuardır” diye ekler (Ornstein ve Diğerleri,2003:5).

Dewey’den bir hayli etkilenmiş olan Tyler’ın (1949) önerdiği öğretim programı modelinde felsefe, eğitimle ilgili olan amaçların seçilmesindeki beş kıstastan birisi olarak yer alır. Felsefe ile diğer kıstas arasındaki ilişki –öğrenci çalışmaları, çağdaş yaşam çalışmaları, alanında uzman kişilerin önerileri ve öğrenme psikolojisi- okul’un amaçları için temeldir. Felsefe, Tyler’ın modelinde çıkış noktası olmasa da, eğitimle ilgili amaçların geliştirilmesinde felsefeye önem atfedilmiştir. Tyler (1949), “Okulun kendini adanmış olduğu eğitim psikolojisi ile sosyal psikoloji, bizlere sosyal program geliştirmede yol gösterebilirler” der ve şu sonuca varır: “Felsefe iyi bir hayatın ve iyi bir toplumun doğasını belirlemeye çalışır” ve böylece buna göre, “Demokratik bir toplumdaki eğitim felsefeleri de muhtemelen okulda demokratik değerleri vurgulayacaklardır” (Ornstein ve Diğerleri,2003:4-5).

Değersiz eğitim olamayacağı şeklindeki basit nedenden dolayı, değerler hiçbir zaman eğitim alanında eksik olmamışlardır. Reboul (1991:102), ister hoşgörü, ister müzik, ister bilimler, ister mesleki ya da kişisel bir nitelik kazandırma söz konusu olsun, öğrenmenin her zaman daha iyiyi hedeflediğini belirtir. Değerler her öğretim programı kararında devreye girer. Planlanmasından sınıfta uygulanmasına kadar, öğretmenler, değerlerin seçimlerini etkilediği durumlarla yüz yüze kalırlar. Üstü kapalı “İyi insan ne demektir?”, “İyi bir toplum nedir?”, “İyi bir hayat ne anlama gelir?” gibi sorgulamalar onların cevaplarını saptar. Öğretmenler bilinçli bir şekilde bu türden felsefi soruları ortaya koyamayabilseler de, onların öğretim programıyla ilgili tüm düşünce ile çalışmaları zaten değerlere dayanır. Denebilir ki bu bakımdan felsefe, öğretim programı söz konusu olduğunda, bu programın gizli ya da örtük amaçlarının belirlenmesinde, değerler aracılığıyla bir temel oluşturur.

Son olarak şunu söylemek uygun olabilir: Program geliştirme uzmanları, bir öğretim programı seçmek durumundadırlar ve felsefe ise, bu seçimi derinden etkilemektedir. (Ornstein ve Diğerleri,2003:7-8). Bu nedenle eğitimde felsefi yaklaşım büyük bir öneme sahiptir.

1.3.2.1. EĞİTİM FELSEFESİNDE KLASİK YAKLAŞIMLAR

Öğretim programının temelleri çok çeşitlidir. Bir öğretim programının planlanmasında dört temel karşımıza çıkar: Sosyal güçler, insan gelişimindeki teoriler (yaklaşımlar), öğrenmenin doğası ve bilginin doğası (Parkay ve Hass,2000:4).

Ornstein ve Diğerleri'ne göre (2003:4), program geliştirmede, eğitimsel amaçları oluşturmada ve savunmada, içeriği seçmede ve düzenlemede, temel izlek ve aktiviteleri yapılandırmada vb. konularda felsefe ne kadar önemliyse, aynı şekilde felsefe, program geliştirmede de önemli bir işlev görmektedir. Ancak öğretim programı teorisyenleri, eğitim felsefesinin öğretim programı yaklaşımını nasıl etkilediği konusunu genellikle gözden kaçırmışlar. Daha önce de vurgulandığı gibi, bu çalışmanın temel hedeflerinden biri de söz konusu bu ilişkiyi vurgulamaktır.

Tüm uygar toplumlar, çocukları ve gençleri var olan kültürün içine çekmek ve toplumun kültürü ile yaşam biçimini gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla okullar ve eğitim programları hazırlama yoluna giderler. 21. Yüzyılın başlarında K-12 okulları, yüksek öğretim ve okul dışı ortamlar için hazırlanan eğitim programları sürekli değişmekte olan sosyal güç ve eğilimlerin işlerlik kazanmasında kullanılmıştır. Böylece, program geliştirmede sosyal amaçlar, kültürel özellikler, kültürel düzenlilik ile farklılık arasındaki gerilim, sosyal baskı, sosyal değişim ya da gelecek planlaması gibi öğelerden oluşan sosyal güçleri de göz ardı etmemek gerekir (Parkay ve Hass,2000:4).

Son altmış yılda ise, program geliştirmecileri ve eğitimcileri temelde etkileyen dört felsefi duruş söz konusu olmuştur: “Daimicilik (Perennialism), Özcülük (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism), Yeniden-yapılandırmacılık (Reconstructionism)” (Parkay ve Hass,2000:6; Ornstein ve Diğerleri,2003:5-6). Bunlar aynı zamanda, klasik eğitim felsefesi yaklaşımlarıdır.

Sönmez (1998:75,97,100,112), Daimiciliğin büyük ölçüde Realist felsefede;

Özcülüğün İdealizm ve Realizmde; İlerlemecilik ve Yeniden-yapılandırımacılığın ise Pragmatik felsefede temellendiğini aktarır. Her bir yaklaşımın kendine has eğitim amaçları, öğretilecek bilginin niteliğine ilişkin görüşleri, öğretmenin rollerine ilişkin tanımları, öğretim programlarına yönelik odakları ile öncelikleri ve ayrıca ilgili oldukları başka öğretim programı yaklaşımları/eğilimleri ile benzerlikleri vardır. Tüm bu özelliklerin belirtildiği TABLO 1’de izlenebileceği gibi, tüm bu sayılan özellikler en başından, söz konusu eğitim felsefesinin/ akımının temelinde yer alan felsefeden etkilenmiş ve bu felsefenin ilkelerine göre amaçlarını, yapısını ve öğretme yöntemini belirlemiştir.

Ornstein ve Diğerleri (2003:6-9) yukarıda adı geçen eğitim felsefelerini ‘geleneksel’ ve ‘çağdaş’ olarak iki karşıt kategoride değerlendirirler. Geleneksel felsefe Daimicilik ve Özcülük’le anılırken çağdaş felsefe ise, İlerlemecilik ve Yeniden-yapılandırımacılık’la temsil edilmiştir. Buna göre geleneksel felsefe geçmişe odaklanır; kesin ve değişmez değerleri vurgular ve kültürel mirası yüceltir. Buna karşılık çağdaş eğitim felsefesi ise, şimdiyi ve geleceği vurgular, olayları değişebilir olarak görür; hiçbir şey sonsuza kadar korunamaz, tüm çabalara rağmen değişim kaçınılmazdır.

Gelenekçiler, akıllı eğitmeyi isterler, öğrenilecek konuları ön plana çıkarırlar, ayrıca öğrenciyi bilgi ve enformasyonla yüklerler. Çağdaş felsefelere atıfta bulunanlar ise, daha çok problem çözmeyle ilgilenirler; ayrıca öğrencinin ilgi ile ihtiyaçlarını vurgularlar.

Gelenekçiler, akıllı eğitmeyi isterler, öğrenilecek konuları ön plana çıkarırlar, ayrıca öğrenciyi bilgi ve enformasyonla yüklerler. Çağdaş felsefelere atıfta bulunanlar ise, daha çok problem çözmeyle ilgilenirler; ayrıca öğrencinin ilgi ile ihtiyaçlarını vurgularlar. Öğrenilecek konular (içerik), gelenekçiler tarafından kendi amacına uygun olarak önemli görülürken, yine de belirli konular diğerlerinden daha önemli bulunur.

TABLO 1: Eğitim Felsefelerine Genel Bakış

Kaynak* : (Ornstein ve Diğerleri,2003:6).

Eğitim Felsefeleri	Felsefi Temel	Eğitim Hedefi	Bilgi	Öğretmenin Rolü	Öğretim Programı Odağı	İlgili Öğretim Programı Trendleri
Daimicilik	Realizm	Rasyonel bir insan eğitmek; akli geliştirmek.	Geçmiş ve kalıcı çalışmalara odaklanmak; gerçek ve ebedi bilgide ustalık.	Öğretmen öğrencilere rasyonel düşünceleri konusunda yardımcı olur; Sokratik yöntem ve düz anlatım; geleneksel değerlerin açıkça öğretimi.	Klasik konular; literatür çözümlemesi; değişmez-sabit öğretim programı.	Büyük Kitaplar Eğitimi / <i>Paideia Önerisi</i> .
Özcülük	İdealizm ve Realizm	Bireyin entelektüel gelişimini ilerletmek; yetkin bir kişi eğitmek.	Özel beceriler ve akademik konular; ilgili konunun kavramları ve prensiplerinde ustalık.	Öğretmen kendi alanında bir otoritedir; geleneksel değerlerin açıkça aktarılması.	Temel beceriler ve temel konular (Matematik, tarih, yabancı dil vb.).	Temellere dönüş; eğitimde üstünlük.
İlerlemecilik	Pragmatizm	Demokratik ve sosyal bir yaşam geliştirmek.	Büyüme ve gelişmeyi sağlayan bilgi; yaşayarak öğrenme süreci; aktif ve ilginç öğrenmeye odaklanma.	Öğretmen problem çözmede ve bilimsel araştırmada rehberdir.	Öğrencilerin ilgilerine dayanır; insanın problemleri ve işlerinin uygulamasını içerir. Disiplinlerarası bir konu alanı; aktiviteler ve projeler.	Konuyla ilgili öğretim programı; insancıl eğitim; alternatif ve özgür eğitim.
Yeniden-yapılandırıcılık	Pragmatizm	Toplumu düzeltmek ve yeniden yapılandırmak; değişim ve sosyal reform için eğitim.	Toplunun problemlerini tanımlayacak ve iyileştirecek beceri ve konular; öğrenme aktiftir ayrıca, çağdaş ve gelecek toplumla alakalıdır.	Öğretmen değişim ve reformun bir ajanı olarak hizmet eder; proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket eder; insanoğlunun karşı karşıya kaldığı problemleri fark ettirir.	Sosyal bilimler ve sosyal araştırma metodlarına vurgu; sosyal, ekonomik ve politik problemleri sorgulama; ulusal ve uluslararası konulara olduğu kadar şimdiki ve gelecekteki trendlere odaklanma.	Eğitimde eşitlik; kültürel çoğulculuk; uluslar arası eğitim; gelecekçilik (futurizm).

*(Source: Allan C.Ornstein ve Francis P. Hunkins, *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*, 3th ed.(Boston: Allyn and Bacon, 1998), p.56.)

Çağdaş eğitimciler için öğrenilecek konular öğrenme becerisi ve tutumu bakımından araç niteliğindedir; pek çok konu aynı amaca yöneliktir. Gelenekçilere göre, derse açıklama ve konferanslarla hâkim olan öğretmen, öğrenilecek konu için otoritedir; buna karşılık çağdaş görüşün yandaşları açısından öğretmen, değişimin bir aracı olduğu kadar öğrenmede rehberdir; öğrenci ile öğretmenler sık sık diyalogla bir aradadırlar.

Okul programlarının sürekli ve hızlı değişen bilgi karşısında her yıl değişme zorunluluğunun söz konusu olduğunu hatırlatan Büyükdüvenci (1991:56-57), tüm zamanlarda ve çağlarda aynı kalacak değerleri aktarma iddiasının geçersiz olduğunu düşünür. Ona göre otonom/ özerk bireyler olarak insanları eğitmek ve değerler arasında kendi konumlarını belirlemeye onları hazırlamak gerekir. Bu ise ancak yaratıcı özellikleri ön plana çıkaran çağdaş eğitim felsefeleri ile temellenen öğretim programları ile mümkün görünmektedir.

Öğretim programlarının yaklaşımları büyük ölçüde temele aldıkları eğitim felsefeleri ile belirlenir. Programlara ilişkin yaklaşımların çeşitli olduğu bilinmektedir. İlk olarak “Derslere Göre Düzenlenen” program yaklaşımından söz edilebilir. Bu yaklaşımda dersler birbirinden tamamen bağımsız olarak ele alınır ve içeriğin ise en iyi anlaşılacak şekilde konu uzmanı öğretmen gurupları tarafından hazırlanması söz konusudur. Bu yaklaşım büyük ölçüde “bilgi kuramı”nı temele almasından kaynaklanan problemleri de beraberinde getirir. Öğrenci, programın içeriğindeki yoğun bilgi kütlesini ezberlemek zorunda kalmakta ve eleştirci, yaratıcı, girişimci bir kişilik geliştirememektedir. Ayrıca bu yaklaşım, modern öğretim anlayışının geliştirdiği yöntem ve tekniklerin kullanımını güçleştirmektedir (Varış,1988:93-105; Demirel,1999 :53). Ülkemizde de en yaygın olarak kullanılan yaklaşım “Derslere Göre Düzenlenen” program yaklaşımı olmuştur. Bu tasarım felsefi temellerini idealizm ve klasik realizmden alır (Gürkan,2004:24).

Bir diğer yaklaşım ise “Aktivite İlkesine Dayanan Program” yaklaşımıdır. Çocuk merkezli olan bu yaklaşıma göre öğrenme ancak öğrencinin öğrenmeye katılmasıyla gerçekleştirilebilir ve bu uğurda içerikten fedakarlık edilebilmektedir. Bu yaklaşıma göre, aktivite ilkesine göre işleyen bir okulda, peşinen hazırlanmış bir

eğitim programı yoktur. Program faaliyet süreci içinde gelişir. Burada çağdaş öğretim anlayışının öğretim yöntemleri, örneğin “problem çözme” yöntemi sıklıkla kullanılabilir (Varış,1988:105-111). Bu türden programların felsefî temeli ise pragmatizmden gelir (Gürkan,2004:25).

“Problemlere Göre Düzenlenen Program” yaklaşımı daha çok sosyal değerlere önem verir ve bunlara vurgu yapar. Söz konusu değerler toplumun üzerinde birleştiği ya da birleşmesi beklenen değerlerdir. Bu program, bütün öğrencilerin öğrenmeleri gereken ortak öğrenim tecrübelerini merkeze alır (Varış,1988:111-116; Demirel,1999:55-58). Bu programlar aracılığıyla toplumda varolan sorunların çözümünde yetenekli, fikir sahibi bireylerin yetişmesi ve sonuç olarak sağlıklı bir toplum yaratılması amaçlanmaktadır. Bu türden tasarımların temelinde ise Yeniden-yapılandırımcılık eğitim felsefesi yer almaktadır (Gürkan,2004:25).

Türkiye’de ise Avrupa’da uygulanan “Taba-Tyler” yaklaşımına uygun bir program geliştirme modeli uygulanmaktadır. Bu yaklaşım Avrupa’da yaygın olarak kullanılmakla birlikte bu yaklaşımın sonucunda üç ayrı program geliştirme modeli ortaya çıkmıştır. Bunlar: “Rasyonel Planlama Modeli”, “Süreç Yaklaşımı Modeli” ve “Yenilikçi /Durumsal Model” dir. İlk model “Yeniden-yapılandırımcılık” felsefî akımının etkisi ile düzenlenirken ikincisi, “Hümanist” akımından, sonuncusu ise “İlerlemecilik” felsefesi akımından etkilenerek düzenlenmiştir (Demirel,1987:63-64). Bu modellerin özellikleri TABLO 2’de bir arada gösterilmektedir.

Her üç modelin de başlangıç öğelerinin farklı olmasına karşın, özellikle “Rasyonel Model” ile “Durumsal Model” arasında önemli farklar bulunmamaktadır. “Süreç Yaklaşımı” ise diğerlerinden oldukça farklıdır, ancak son aşama olan değerlendirme boyutu her üç modelde de görülmektedir (Demirel,1987:63-64).

Özgen ve Gönentürk’ün (1998), Türkiye’de bulunan program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları bir araştırmaya göre ise; programın temel öğeleri; amaçlar (hedefler), içerik (muhteva), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olarak belirlenmiştir

(Demirel,1987:64-65). Bu çalışmanın 3. Bölümünde incelenecek olan öğretim programı da, yukarıda sıralanan temel öğeleri bakımından değerlendirilecektir.

TABLO 2: *Program Geliştirme Modellerinin Karşılaştırılması.*

Kaynak: (Demirel,1987:63).

Rasyonel Planlama Modeli	Süreç Yaklaşımı Modeli	Yenilikçi /Durumsal Model
Genel Amaçlar	İçerik /Bağlam	Durum Çözümlemesi
Amaçlar	Öğrenme Durumları	Amaçlar
Öğrenme Durumları	Genel Amaçlar	Öğrenme/Öğretme Programı Desenleme Programı Uygulama
Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme

1.3.2.2. EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Küreselleşme sürecinin eğitim alanında doğurduğu yeni ihtiyaçlar ve hızlı dönüşümün ortaya çıkardığı gereksinimleri karşılamada, yeni yaklaşımlar da söz konusu olmaktadır. Açıktır ki, hızlı ve süregelen değişim, enformasyon toplumunda bizlerin öğrenme ve yapma yollarımızda meydana gelir. Zamanda ve mekandaki sınırlar büyük bir rahatlıkla aşılmaktadır; insanlar, çok uzak mesafelerdeyken bile daha önce olduğundan çok daha hızlı bir biçimde sonuçlardan haberdar olmaktadır. Böylece eğitimdeki zaman ve mekan kavramları da değişime uğramaktadır.

Günümüzde bilginin doğası ve bilme (cognition), öğretim programının en özsel temellerinden biri olarak görülmek durumundadır. Böylece öğretim programının içeriğini oluşturmada neyin nasıl öğrenileceği sorusu yanıtlanmalıdır. Bu dört temelini yanında bir öğretim programında temel amacı belirlemede bir ölçüt de gerekmektedir. Söz konusu bu ölçütü belirlemede pek çok farklı perspektiften bakılabilir (Parkay ve Hass,2000:5-6). Bu perspektifler aslında felsefe ve eğitim felsefeleri tarafından belirlenir. Günümüzde insanoğlunun nasıl öğrendiğiyle ilgili ya da öğrenmenin doğasıyla ilgili bilgide bir artış sağlanmıştır. Bu yönde ortaya atılan yeni teori ve yaklaşımlar, programların planlanmasında yol gösterici niteliktedir.

Böylece, öğrenmenin küreselleşmesi, bilgisayar yoluyla çok kısa sürede bilgiye ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Birey, kütüphaneye gitmeden kendi kişisel bilgisayarında, internet aracılığıyla istediği her bilgiye ulaşabilme olanağına sahiptir. Bu nedenle enformasyon toplumunda, “**yaşam boyu eğitim**” yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Yaşam boyu eğitim, örgün ve yaygın eğitimin sistem bütünlüğü içinde entegrasyonunu ve eğitimin sürekliliğini sağlayan bir yaklaşımdır. Söz konusu bu yaklaşım, enformasyon toplumuna uygun bir insan tipi yetiştirmeyi amaçlar.

Öğrenmenin küreselleşmesi ve yaşam boyu eğitimin kurumsallaşması, geleceğin eğitiminde üç temel vizyon oluşturmaktadır (UNESCO,1996:17): Bilmek için öğrenmek; yapmak için öğrenmek ve olmak için öğrenmek. Böylece birey, öğrenmeden zevk alacak, bildiklerini uygulama becerisi geliştirecek ve kendi kişiliğini anlama sorumluluğu duyarak dış dünyaya karşı daha güçlü görünecektir.

Yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkati çeken Thornburg (2002:56-68) de, yeni çağda teknolojinin gelişmesi ile iletişim becerilerine bakışın da değiştiğini söylemektedir. Buna göre, okulun işlevi tamamen değişmektedir. Öğretim programlarının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kısa vadeli becerilerin (short-life skills) yanında, uzun vadeli (long-life skills) becerilerin de kazandırılması hedeflenmelidir. Örneğin buna göre, öğrencileri hazırladıkları bir sunumda yaratıcılıklarını kullanabilecekleri teknolojik araçların kullanımı da öğretilmelidir.

Daha önce de vurgulandığı gibi, program geliştirmede temel başlangıç noktası değer, amaç ve politikanın belirlenmesidir ve bu temeli büyük ölçüde eğitim felsefesi vermektedir. Yaşadığımız çağdaki eğilim büyük ölçüde yaşam boyu eğitime vurgu yapmaktadır. Yaşam boyu eğitimle ilgili olarak şunlar söylenebilir: “Batı-tipi gelişmiş ülkeler bireysel uygulamalarla ilgili değerlere daha büyük bir önem atfederken, gelişmekte olan ülkeler ya da popüler demokrasiler ise, ulusal birlik ile ekonomik gelişme gibi konuları temele alarak politik ve sosyal, ortaklaşa hedeflere ulaşmayı amaçlayan değerleri ön planda tutarlar” (D’Hainaut ve Diğerleri,1981:105-106).

Hangi değerlerin öncelikli olacağı konusunda farklılıklar söz konusu olsa da, bu farklılıkların özsel değil durumsal olduğu düşünülmektedir. Örneğin (Unesco/NIER, 1970) Japon eğitim sisteminde, bireysel değerler başta yer alırken, aileyle ilgili olanları bunları izler ve sonra da toplumsal değerlerle ulusal değerler gelir. Afganistan’da ise tam tersine (Unesco/NIER, 1970), ilk olarak İslam dinine ait değerler vardır, sonra sırasıyla ekonomik ve sosyal gelişmeyle ilgili, modern dünyayla ilgili temel kapasiteler ve kişinin kendini gerçekleştirmeyle ilgili değerler gelir (D’Hainaut ve Diğerleri,1981:106).

Uluslararası boyutta (UNESCO 1975b, Annex I, p.3), eğitimcilerin yaşam boyu eğitimle ilgili olarak tartışması gereken değerler ise; hoşgörü, sorumluluk ve katılım, boş vakit, iş devingenliği, yeni toplumsal modeller, içebakışta (introspection) yeni boyutlar ve yeni bir ahlak olarak belirlenmiştir. Ancak bu değerlerden hangilerinin ve hangi düzeyde empoze edilmeleri gerektiği konusu burada bir problem olarak belirir. Yaşam boyu eğitim öğretim programında, genellikle eğitim politikalarını oluştururken değerlerin gelişmesi adına, onların empoze mi edilecekleri ya da sadece önerilmeleri mi gerektiği konusu tartışmalıdır (D’Hainaut ve Diğerleri,1981:107).

John Halliday de dikkati, yaşam boyu öğrenme kavramına çeker. Halliday, küreselleşmeye dayanan bazı temel ekonomik savları sorgulamak yoluyla yaşam boyu eğitimin yüceltilmiş iddialarına tepki gösterir. Ayrıca, pek çok değer, toplumun ve ekonomik sistemin, küreselleşmenin doğrudan etkisi dışında kaldığını

ve kalacağını göstermeye çalışır. Değerler, toplum ve ekonomik sistemlerden kasıtlı Halliday, ekonomik faaliyet ile küresel ekonomiye hazırlanırken elde edilen bir beceri türü olarak anlaşılan yaşam boyu öğrenme arasında evrensel bir bağlantı görür (O'Loughlin,2003:177).

Avrupa konseyi Mart 2000'de Lizbon'da Avrupa Politikalarını belirlemek için toplanmıştır. On yıllık süre için tasarlanmış bir girişim olan Lizbon Stratejisi'nin somut hedefleri arasında, araştırma ve geliştirmeye (ARGE) gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) yüzde 3'ü oranında kaynak ayırmak, girişimciliği kolaylaştırmak için bürokratik işlemlerin yükünü hafifletmek, istihdam oranını erkeklerde yüzde 70, kadınlarda yüzde 60'a çıkarmak sayılabilir (MEB,2006). Toplantının bir diğer amacı da, "Eğitim ve Öğretim" başlığı altında, yaşam boyu eğitim stratejisinin bireysel ve kurumsal düzeylerde uygulanmasını ve günlük hayatta uygulama yöntemleri üzerinde Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatmak olarak belirlenmiştir. Avrupa Birliği'nin söz konusu yaşam boyu eğitim stratejileri bu toplantıda belirlenmiştir (Gülcan,2005:46). Buna göre Avrupa Birliği üyeleri, yaşam boyu eğitim stratejilerini şöyle belirtmişlerdir:

- Bilgi toplumu oluşturmak ve bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için sürekli ve evrensel bir eğitime ulaşımı garanti etmek;
- İnsan kaynağına yatırım yapmak ve onun düzeyini sürekli yükseltmek;
- Etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek ve yaşam boyu eğitimin içeriğini belirlemek;
- Yaygın ve örgün eğitim dışında bireysel olarak eğitime katılmayı desteklemek;
- Herkesin nitelikli bilgiye kolayca ulaşabilmesini sağlamak;
- Yaşam boyu eğitim olanaklarını, bireylere mümkün olduğunca yakın olmasını, toplumla iç içe ve bilgi teknolojisi ile desteklenmesini sağlamak.

Bu stratejiler doğrultusunda Avrupa, bazı ilkeler belirlenmiştir. Bunlardan ilki bilgi toplumu olmaktır. Buna göre insanlar, bilgi toplumunun yol gösterici aktörleridir ve bireyler kendi yaşam tarzlarını seçmekte özgürdürler. Eğitimin yaşam

boyu sürekli olması ilkesi ise, “Beşikten mezara eğitim” sloganı ile ifade edilmektedir (Gülcan,2005:46-47).

Ancak Şubat 2004’te Lizbon kararlarını değerlendirme toplantısı gerçekleştirilmiş ve toplantının raporunda başta istihdam ve sosyal güvenlik olmak üzere ciddi sorunların devam ettiği ve elde edilen başarıların yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Böylece AB Komisyonu Lizbon stratejisine tekrardan işlerlik kazandırabilmek amacıyla güçlü ekonomik büyüme ve daha fazla, daha kaliteli istihdam olanakları yaratma hedeflerine odaklanılmasını önermiştir (MEB,2006).

Mart 2005'te yapılan Bahar Zirvesi'nde, AB Komisyonu'nun önerisi benimsenerek güçlü ekonomik büyüme ve istihdam, AB'nin en önemli siyasi öncelikleri olarak kabul edilmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için üye ülkelerin sürece katılımının önemi vurgulanarak, AB kurumları ile üye ülkelerin ortak çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Öncelikli eylem alanları arasında ise bilgi, girişim, istihdam ve yaşlanan nüfus ile enerji sayılırken, bilgi başlığı altında 2006 sonuna kadar üye ülkelerin kapsamlı Hayat Boyu Öğrenme stratejilerini belirlemesi hedefi konmuştur (MEB, 2006).

1970’lerde başlayan yaşam boyu eğitim kavramı üzerinde başta UNESCO ve OECD olmak üzere uluslararası örgütler de odaklanmışlardır. Ancak bugün terim “yaşam boyu öğrenme” olarak ifade edilmektedir. Çünkü günümüzde eğitimde fırsat eşitliği belli ölçülerde sağlanmakta ve öğrenme okulla sınırlı gerçekleşmemektedir. Bilgideki artış büyük boyutlarda olmasının yanında ona ulaşmanın da yolları çoğalmıştır. Bu nedenle “**öğrenmeyi öğrenme**” yaklaşımı eğitimde ön plana çıkmıştır. Buradaki vurgu bireyin hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için nasıl öğreneceğini öğrenmesi gerektiğine işaret eder ve bu yaklaşımla yapılan öğretim programlarının amacı da bu beceriyi kazandırmak olacaktır.

Günümüzde yaygın olarak öğretim programlarındaki reform hareketlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik amaçlar belirlenmektedir. Fakat öğrencinin refahı için söz konusu bu amacın ne olduğu tanımlanmamıştır. Okullar ve hükümetler arasında okulların gençleri demokratik bir yaşama hazırlamakla yükümlü

olduklarına dair yazılı olmayan, ancak kolaylıkla gözlenebilecek bir anlaşma söz konusudur. Ayrıca okulun, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlaması ve yaşamda kendilerini gerçekleştirmeleri konusunda onları hazırlamak gibi bir yükümlülüğü de vardır (Hurd,1997:79).

“Demokrasi ve insan hakları eğitimi” ile ilgili yenilikler yine programlar aracılığı ile eğitim alanına yansımaktadır. Giddens (2006), küreselleşmenin aynı zamanda demokratik bir çağa karşılık geldiğini düşünür. Ona göre küresel çağda demokrasi küresel bir fikir haline gelir, dünya çapında yaygınlaşır ve sadece birkaç toplum dışında her toplum demokrasiyi yaşamak ister. Oturmuş demokrasileri olan toplumların belirleyici bir özelliği ise, bilginin ve enformasyon teknolojilerinin yaygın olarak kullanılıyor olmaları ve özellikle de medyanın etkisi ile yurttaşlarının daha fazla diyalog istemeleridir.

Eğitimin çağımızdaki en temel sorunlarından biri, birlikte yaşamayı öğrenmektir. Şiddet kültürünün de yaygın olduğu günümüzde ötekine, onun kültürüne ve değerlerine saygı duymayı öğretmek ancak demokrasi eğitimi ile sağlanabilir (Büyükdüvenci,1991:53-54). Ancak demokrat yurttaşlar yetiştirmenin koşulu ise demokrasiyi oluşturan değerlerin özümlemesidir. Bunun için de demokrasinin değerleri ve işleyiş biçimleri uygulanmalıdır; katılma, danışma, tartışma, açıklık; adalet, nesnellik, dürüstlük, özerklik, tüm bunlar sadece kitaplardan öğrenilemez. Dolayısıyla okulda birebir bunu öğretmeye çalışan eğitimin de benzer nitelikleri taşıması ve hatta bu değerlerle yüklü bir eğitim ortamını sağlaması gerekmektedir.

İnsan Hakları eğitimi tarihsel ve felsefi olarak uluslararası insan hakları hareketiyle doğrudan ilişkilidir. Çocukların eğitim haklarını garanti etmek için uluslararası hareketten ayrılan insan hakları eğitimi öğrencilere insan hakları sistemini tanıtan ve gittikçe bağımsızlaşan küresel dünyanın vatandaşları olmada üzerlerine düşen görevleri anlatan bir sistem olarak anlaşılmıştır. Modern insan hakları sistemi Birleşmiş Milletler (UN) tarafından başlatılmıştır ve II. Dünya Savaşı'nın kötü sonuçlarına dünya çapında gerçekleşen reaksiyonu temsil etmektedir. Çocuk haklarıyla ilgili ilk ciddi sözleşme ise, 1989'da imzalanan Çocuk

Hakları Sözleşmesi'dir (Convention on the Rights of the Child-CRC) ve tarihte uluslararası ölçekte en yaygın olarak kabul gören anlaşmadır (Forest,2004:340).

Forest (2004:341) 1993 yılında, temelde eğitimin, insan haklarını ve uluslar arasındaki barışçıl ilişkileri desteklemesi gerektiği düşüncesini ön plana çıkaran "Dünya İnsan Hakları Konferansı"nın, eğitim hakkını genişletmek ve detaylandırmak için Birleşmiş Milletlere ve uluslararası topluma baskı yaptığını aktarır. Dünya Konferansı Delegeleri, tüm çocukların insan hakları eğitimi olarak adlandırılan hakka sahip olduklarını tartışarak, dünya çapında eğitimin uluslararası anlayış ve işbirliğini desteklemesi gerektiğinde ısrar ederek bazı öncü belgelerin/metinlerin yazılmasında rol almışlardır. Özelde delegeler, tüm çocukların insan hakları sistemi bilincine sahip olma hakkına sahip oldukları ve kendi uluslararası hakları, özgürlükleri ve sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği konusunda ısrar etmişlerdir. Böylece demokrasi ve insan hakları eğitimi, öğretim programlarında ve derslerin içeriklerinde konu edilmeye başlanmıştır.

Savitt (1993:4), küresel gelişmeyle birlikte öğretim programları konusunda iki yaygın yaklaşımın ortaya çıktığından söz açar. Her iki yaklaşımın da ilgili olduğu terim "**dünya vatandaşlığı**"dır (global citizenship). Bunlardan ilki çokkültürlülük (multiculturalism) hareketi, diğeri ise uluslararasılaştırma (internatinalization) hareketidir. Öğretim programı alanındaki uluslararasılaştırma sadece, diğer uluslarla, kültürlerle ve insanlarla ilgili aratan bilginin başarısıyken; çokkültürlülüğün etkisi de benzer biçimde sınırlandırılabilir. Kültüre olan vurgusu nedeniyle çokkültürlülük, gelişim probleminin özündeki güç ilişkilerini, politik ve ekonomik adalet konularını görmezden gelebilir. Çokkültürlü bakış açısı, nasıl baş kaldırdığına bakmaksızın, karşılıklı dayanışma anlayışını garanti etmez ve bazı durumlarda, örneğin kıtlık ve kronik açlık gibi küresel krizlerin boyutlarını açıklamadığı gibi bunlar konusunda bir ilgi de aşılamaz.

Bu nedenle Savitt (1993:4-5) dünya vatandaşlığının başarısının -hem küresel aidiyet duygusu hem de küresel vatandaşlık değerleri dizisinin gelişimi- öğretim programı geliştirme girişimlerinin temel amacını oluşturduğunu düşünür. Bu küresel vatandaşlık değerleri ise, en azından paylaşılan ilgiye ve paylaşılan bağlara ilişkin

duygunun varlığını; yaşadığımız dünya gezegeni toplumuyla ilgili bireysel ve ulusal sorumlulukların uyuşmasını; tüm kültürlerin ortak refah için katkıda bulunacakları yolların kabulünü gerektirir. Kısaca, katılım, ortaklık, saygı; her biri, demokratik bir rejimin altını çizen bir vatandaşlık erdeminin altını çizer.

Savitt (1993:5) ayrıca, dünya vatandaşlığı kavramının, “eğitim gelişimi” olarak adlandırılan öğretim programı alanındaki görünürlüğü ve sürdürülebilirliği artırmak için, çokkültürlülüğü ve uluslararasılaştırmayı aynı potada eritme olanağını verdiğini düşünür ve bu iki yaklaşımı bir arada ele almanın yollarını araştırır.

Açıkça görülebileceği gibi, eğitim felsefesi günümüzde pek çok etkiyle karşı karşıyadır. Sadece oluşturulması ve meşruluğu ile ilgili etkiler değil, bunun yanı sıra diğer disiplinlerden aldığı etkiler ve özellikle de disiplinlerarası yaklaşımın etkisi büyüktür. Tüm bu baskılara rağmen bugün eğitim felsefecilerinin daha geniş, canlı ve birbirleriyle sosyal ve politik bakımdan her zamankinden daha kaynaşmış olduğu söylenebilir. Ayrıca, eğitim felsefesinin bugün ulusal sınırları da aştığı açıktır. Öyle ki, Eğitim Filozofları Uluslararası Ağı (International Network of Philosophers of Education) gibi örgütler, bu durum karşısında öncü bir rol üstlenme olanağına sahiptirler (O’Loughlin,2003:175).

Örneğin, Eğitim Filozofları Uluslararası Ağı’nın 7.Bienal Konferansı "Yeni Binyılda Eğitim Felsefesi" adını taşımaktaydı. Konferansın konuları arasında 21. Yüzyılın başında eğitim felsefesi geleneklerinde çoğulculuk, çeşitlilik, metotlar ve ön çalışmaların yanı sıra, özellikle de postmodern dünyada nihilizm konusu da yer almıştır. Bert Lambeir ve Paul Smeyers, "Beyond Optimism and Pessimism: Threat or Blessing for Education at the Turn of the Century" adlı yazılarında, günümüz gençlik kültürünü şu soruları sorarak sorgulamışlardır: Bu kültür bir kazanç mıdır yoksa bir kayıp mıdır?, Koyu nihilizmin bir göstergesi midir?, Bu kültürde hangi değerler rol alır? Verdikleri cevaplarda, Nietzsche'nin değer anlayışı ve Foucault'un son dönem çalışmalarında ortaya koyduğu, bir bireyin yaşamının bir çeşit sanat olduğu yollu görüşleri analiz edilmektedir. Buradan yola çıkarak vardıkları sonuç, gençlik kültürünün hazzın popüler biçimleri olarak karşımıza çıkan "birinin kendine iyi bakması" durumunun yaşam sürecinin bir aşaması olduğudur

(O'Loughlin,2003:176).

İzlenebileceği gibi, son dönemde sıklıkla tartışma konusu edilen eğitim felsefesi ise **postmodernist** bakış açısının ıraladığı eğitim felsefesi görüşüdür. Postmodernizm, özellikle de çoğulculuğu ön plana çıkarması bakımından küresel kültür, çokkültürlülük ve bilgi toplumu yaklaşımlarıyla da örtüşmektedir.

Postmodern çoğulculuğu hem felsefi hem de sosyolojik (örneğin Gehlen, Berger, Bell, Habermas, Jameson) temellerle değerlendirmek mümkündür. Son dönemde sosyolojik bakış açısıyla postmodern çoğulculuk bilgi iletiminin teknolojik gelişimine atıfta bulunularak tartışılmaktadır. Beck'in belirlediği gibi, böylece bir yanda evrenselcilik/standardizasyon diğer yanda ise çoğulculuk/bireyselleşme artmıştır. Bu durum, iletişim toplumunun diyalektiğini, başka bir deyişle yüksek derecede gelişmiş toplumların ve yüksek derecede karmaşıklaşmış (complex) toplumların durumlarına işaret eder. Söz konusu bu paradoks, küreselleşme, iletişim ve enformasyonun yoğunluğu ile ivmesi arttıkça artar, ayrıca ilgili bilgi -yani pratik bilgi- artık gerçek deneyime değil, daha çok ikinci-elden deneyime dayanmaya başlamıştır (Reichenbach,1999:238).

Reichenbach (1999:239) postmodernizmin, etik göreceliği ve teorik kargaşayı öne çıkardığını; “ne istersen onu yap!” buyruğunun ise bunu verdiğini söyler. Denebilir ki Feyerabend, Goodman ve Kuhn'un çalışmalarına dayanılarak yeni bir bilim anlayışı ortaya çıkmış, bu yorum ise beraberinde doğruluk ve akılsallık kavramlarının kabulüne ilişkin pek çok sorunu ortaya çıkarmıştır.

Postmodern çoğulculuk sosyolojik bir bulgu ve felsefi bir problem olarak 3 ayrı bakış açısıyla ilişkilendirilebilir. Bunlar 1. bilginin statüsü, 2.öğretme yöntemi ve 3.normatif boyuttur. Bu boyutların özellikleri sırasıyla şöyledir:

1. Postmodern bilgi konsensüsü yakalamayı sağlayacak yüksek prensipler bakımından evrensel kriterleri vermez, fakat yine de, katılımcıların ilgili temel ön kabullerinin olduğunu hallerde bir içsel (insight) anlaşmanın olması gerektiğini ve olabileceğini öne sürer. Postmodern öğretim programının

iddiaları daha mütevazı olmuştur: Konsensüs burada yereldir.

2. Postmodern bilgi, bilgiyi etkileyen bir paradokstur: Bir yandan küresel bir standardizasyon geliştirirken, diğer yandan yerel (bölgesel) bir heterojenlik (farklılaşma) ve bireyselleştirme geliştirir. Bu paradoks iletişim eyleminin yapısıyla ilgilidir: İletişim özneyi kültürler ve aynı zamanda saf pragmatik (yararcı) bilgi de artar. Bu, demokrasinin çoğunluğu kuralı olmadığı durumlarda, demokrasinin potansiyel işlevsellik sorunlarından biridir. Bilgiyi öğretmek (postmodern dünyada), bilginin kalitesi ile işlevsellik konusunda duyarlı olmak anlamına gelir. Öğrenenlerin bağıntısız olduğu dünyadaki bilgi yığını (daha çok bilgiyi) onlara öğretme eğilimi, öğretmen bilimsel oryantasyonundan ve bilimsel dünyanın problematik çoğulluğundan kaynaklanıyor olabilir. Yaşanmış dünyadan ve öğrenenlerin gerçek tecrübelerinden başlamak, öğretme söz konusu olduğunda, modern inanç ve kabulleri yasadışılaştırma (delegitimation) süreci olarak karşımıza gelir. Yaşanmış dünyalar heterojen ve çoğulcudurlar; fakat bu, bazı sosyologların, (örneğin Berger'in abartmış olduğu gibi) postmodern bireyin sürekli bir kimlik krizinde bulunacağı anlamına gelmez. Okul ile öğrenmeye zıt (karşıt) yönden bakmaya çalıştığı için postmodern durum, yaşanmış dünyaya vurgu yapar.
3. Normatif boyut söz konusu olduğunda, postmodernizm, çoğulculuk ve tolerans (hoşgörü) karşısındaki yansıyan tutumu sorgular. Çoğulcu tolerans, söylem tarzlarının heterojenliği ve dil oyunları ile ilgili içsel görüş (insight) tarafından beslenir. Böylece zamanımız gereği bu gerçeği kabullenmek ve şiddete başvurmadan birinin kendi kişisel görüşü için savaşılabileceğini olanağını geliştirmek, başka bir deyişle, az ya da çok uzlaşmazlıklar ya da farklı görüşlerle bir arada yaşamayı öğrenmek gerekir. Bu, yüksek ve kesin bir idealin, rasyonel bir uzlaşma sağlamak için araştırılmasından çok daha önemli görünmektedir (Reichenbach, 1999:241-242).

Böylece postmodernist bakış açısı öğretim programlarının planlanması ve oluşturulmasında da yeni bir yorumu beraberinde getirmiştir. Bu yeni yaklaşım mevcut eğitim felsefelerine eleştirel bir gözle bakar. Daha sonra başka bir başlık

altında, eleştirel bir yaklaşım olan postmodernist eğitim felsefesinin öne çıkardığı öğretim programlarının niteliklerinden söz açılacaktır.

Yine de bu konuda şunlar söylenebilir: Farklı postmodernistler mevcut gizli politik, sosyal ve kültürel eleştirilerinin belirli detayları üzerinde anlaşılmazken, geleneksel öğretim programcılarının öğretim programını tanımladıklarından, eğitimin daha karmaşık ve belirsiz bir anlama sahip olduğu konusunda birleşirler. Onlar, modernist standart öğretim programlarının mevcut durumla, içinde bulunduğumuz zamanla uyummadığını düşünürler. Böylece, öğretmenlerin belirsizlikler, kaygılar, kuşkuyla ve öğretim programının seçimi ile yasalaştırılması gibi eğitimi kaplayan sorularla diyalog kurması gerekmektedir. Buradaki çaba, öğretim programındaki geleneksel ve pozitivist yaklaşımları aşmak ve onun gelişmesini sağlamakla ilgilidir. Öğretmenlerin gündelik öğretimlerinde çeşitli postmodern söylemleri geliştirme ve kullanmada işe yarayacak metotlar geliştirmeleri gerekir. Bu türden bir çabanın nasıl gerçekleşeceğiyle ilgili olan bazı örnekler şöyledir (Marsh ve Willis,2003:133-134):

- Öğretmen ile öğrencilerin, yaşam öykülerini anlatmaları konusunda cesaretlendirilmeleri ve özellikle de gizli ya da unutulmuş olan fikirler üzerinde iyice düşünmeleri gerekir.
- Okullardaki öğretim programı uygulamalarının düşünölmeye (reflection) açık olması gerekir; çünkü postmodernist bakış açısında her şey, yeniden başvurulabilen yorumları gerektirmektedir. Böylece, resmi özet ve öğretim programı dokümanları edilgin bir biçimde kullanılamazlar, örneğin öğretmen-etkisiz (teacherproof) öğretim programında.
- Diyalog ve tartışma aracılığıyla öğretmen ile öğrenciler, ırk ve toplumsal cinsiyet hakkındaki norm ile değerleri yapı-bozuma (deconstruct) uğratmalıdırlar; özellikle de dinsel bağnazlık, politik baskı ve kültürel seçkinciliği sürekli kılanlarını.
- Öğretmenlerin öğrencileri, onlara bedenleri, ruhları ve evrenle ilgili özgün bir tutarlılık verecek olan estetik düşünceyle hayata bakmaları konusunda onları yüreklendirmeleri gerekir.

- Öğretmenlerin, kendi öğrencileri konusunda sınıf ortamı, daha geniş doğal çevre ve onların kişisel içsel çevreleriyle ilgili bütüncül bir soruşturma geliştirmeleri gerekir.
- Öğretmenler ve öğrencilerin kendi inanç ve yargılarının (ve başkalarının yargılarının) temelsiz statüsünü görmeleri; bunları yaratma, geliştirme ve savunmaları konusunda istekli olacakları şekilde ise onları şüpheli (ironic) olmaları konusunda cesaretlendirmek gerekir.

Postmodern teorinin kendisi çeşitli ve eklektiktir. Bu ise onun hem güçlü hem de zayıf bir yanı olarak görülebilir. Geleceğe işaret eder, fakat geleceğin ne olacağı konusundaki kesinlik iddialarını reddeder. Örneğin, Giroux, kültürün, gücün ve bilginin toplum içinde devamlı surette kımıldanan yapılandırmalarını (configuration) gösterir; sınır pedagoji terimini, bu yapılandırmaların sınırlarının onayını göstermek için kullanır. Böylece, öğretmenlerin öğrencilere sınırları aşarak dinlemede, düşünmede, yazmada ve konuşmada yetenekli özgür bireyler olmaları için yardım etmeleri gerekmektedir (Marsh ve Willis,2003:134).

İzlenebileceği gibi, postmodernist eğitim felsefesi büyük ölçüde bireyselleşmeyi ön plana çıkarırken diğer taraftan ise küreselleşmenin öne çıkardığı bazı değerleri ise desteklemektedir. Ne var ki postmodernizmin kendine has söylemine paralel olarak belirsizlik ve sürekli değişime olan vurgusu nedeniyle belirlemeler yapmada ve programlar söz konusu olduğunda ise planlar çıkarıp hedefler koymada yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle programlarda büyük ölçüde öğretmenin öğrencisi ile olan ilişkisinde telafi edilmesi beklenen bir boşluk söz konusu olmaktadır. Ayrıca postmodernist yaklaşımın gelecekle ilgili planlar ve hedefler koymada da yetersiz oluşu, programlar söz konusu olduğunda bazı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir.

Saldırgan eleştirmenler, postmodernist eğitim felsefesinde gelecekle ilgili ortaya konan bu açıklığı gösterme çabasındadırlar. Green'e göre, postmodernizmin sadece kendine özgü olması bakımından ya da teorik alandaki başarısından söz edilebilir ki bu da çok sınırlıdır; ayrıca postmodernizmin son noktada, sadece nihilizme götürdüğü ile ilgili yorumlar da söz konusudur (Marsh ve

Willis,2003:134). Tüm bu eleştirilere karşın, kısmi de olsa, postmodern öğretim programlarında tanımlanan pek çok özelliğin küresel eğitim amaçlarında vurgulandığı söylenebilir.

2. BÖLÜM: YENİ EĞİLİMLER VE BUNLARIN EĞİTİM ALANINDAKİ YANSIMALARI

Küreselleşme ile birlikte eğitim alanında pek çok yenilik söz konusu olmuştur. Eğitim alanındaki değişimler genellikle Amerikan ve Anglophone denen İngilizce'nin konuşulduğu ülkelerin üniversiteleri ve bilim çevrelerince üretilen eğitim politikaları ile eğilimler tarafından belirlenmektedir.

Eğitim bakımından 1980'lerin Amerika'sı, dil yönetimini, rekabeti, deneyimi, seçimi ve özgür girişimi destekleyen tutucu söylemin kontrol ettiği gibi yönlendirdiği eğitim alanındaki reformun kirlenmesiyle ırılanabilir (Priestley,2002:122). 1980'lerde Amerika'daki durum aynı şekilde İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda'da da 1990'ların başına kadar genişletilebilir.

Pek çok yorumcuya göre söz konusu bu değişim durumu dünya çapında gerçekleşmemiştir. Priestley'in (2002:122) aktardığına göre, Levin, birçok ülkedeki okul sisteminde ortak olarak görülebilecek altı ayrı fakat birbiriyle ilintili konu ya da söylemi şöyle tanımlamıştır:

1. Eğitimdeki değişmeyi ekonomik terimlerle ifade etme eğilimi: Örneğin, insan kaynakları gelişimi gibi.
2. Eğitim ve öğretimde eleştirel düşünceye verilen önemin artması.
3. Eşzamanlı olarak kaynaklarda artış olmaksızın gelişme talebinde bulunma eğilimi.
4. Yönetimsel değişmeler yoluyla eğitimdeki değişimin desteklenmesi.
5. Eğitimin pazarlaştırılması (marketization).
6. Standartlar, ölçülebilirlik ve deneyler üzerindeki artan vurgu.

Yine de bu söylenenler eğitimdeki küresel değişim tablosunun tam bir resmini vermez: bir yandan İngilizce konuşulan ülkelerde (Anglophone) politika ve pratiklerle ilgili bir odak noktası varken, diğer yandan küreselleşme sürecinden gelen küresel eğilimler (trendler) ile birleşen/uyuşan ve gelenekler ya da etkiler olarak ortaya çıkan önemli heterojenliklerin de olduğu söylenebilir

(Priestley,2002:122).

Diğer bir deyişle, küreselleşme sadece homojenleştirici bir güç olarak değil, aynı zamanda parça parça varolabilmeleri için kültürel geleneklerin heterojenliği için de önemli olanaklar sağlar. Dale'e göre, eğitim sistemi, öğretim programı kategorileri ve hatta devlet kurumunun kendisi bile modernizmin merkezi fikirlerine dayanan dünya kültürünün birer ürünüdürler (Priestley, 2002:123). Küreselleşme bu anlamda devlet ve ulus-üstü güçler arasındaki ilişkide ortaya çıkan yeni ve farklı bir değişimi ifade eder. Böylece küreselleşme, eğitimi de çeşitli yollarla etkilemektedir. Bu nedenle eğitim politikalarının nasıl ve ne yolla, sözü edilen küresel güçler ve eğilimlerin bütününe karşılık gelen küreselleşmeden etkilendikleri sorusunu sorma gerekliliği ortaya çıkar (Priestley,2002:123-124).

Günümüzde eğitimdeki söylem, politika ve pratiklerindeki değişimler küreselleşmenin etkisiyle gerçekleşmektedir. Birçok milli eğitim sistemi yaygın olarak son 30 yılda değişimlere uğramıştır. Bu inisiyatifler, bu sistemlerin arasındaki benzerlikler bakımından kayda değerdir. Priestley'in (2002:124) aktardığına göre Edwards bu durumu "politika göçü" olarak adlandırır. Öğretim programları ve çeşitli fikirler asıl reformun konusu haline gelmekle birlikte, bunların küresel eğilimleri ve benzerlikleri anlamada oldukça işlevsel oldukları da söylenebilir. Çok sayıda milli öğretim programı yapıları bakımından, kullanılan dil bakımından ve onlara nüfuz eden araçsal güç bakımından (ekonomi vb.) birbiriyle benzeşir. Sözü edilen genel eğilimlerle ilgili şunlar söylenebilir (Priestley,2002:124-125):

1. Öncelikle eğitim reformları, merkezi hükümetlerin okulların gündelik yönetimlerine karşı olan sorumluluklarını bir kenara bırakmaları eğilimiyle ıralanır. Böylece okullar kendi finansal yönetimlerini geliştirme gücüne sahip olmuşlardır. Örneğin İngiltere'de 1988 yılı Eğitim Reformu, yerel finansal bir yönetim biçimini ortaya çıkarmıştır.
2. İkinci türden eğilimler, hükümetlerin, kendi eğitim sistemleri üzerindeki merkezi kontrollerini göstermek için öne sürdükleri zıt eğilimleriyle ilgilidir. Bu eğilimin örneklerini Avusturya ve İngiltere'de izlemek mümkündür. Teknik bilgideki artış nedeniyle yeni ve karmaşık gözetim /kontrol

mekanizmaları ortaya çıktıkça, ayrıca öğretmenler önceden belirlenmiş kurumsal hedeflere ulaşmada daha fazla sorumluluk aldıkça; bu yönetsellikteki (managerialism) gelişme, öğretmenlik mesleğinin radikal bir biçimde yeniden yapılanmasına neden olmaktadır. 1970 ile 80'lerde birçok uzman tersini imgelemiş olsa bile, kendi öğretim programını araştırmak ve geliştirmek şansına sahip olmayan öğretmen, öncelikli olarak öğretmen-etkisiz (teacher-proof) olarak adlandırılan öğretim programını yapan işçileştirilmiş bir teknisyene indirgenmiş olması nedeniyle mesleki anlamda hiç de profesyonel olamamakla suçlanmıştır. Güçlü ve teknik-mantıksal olan bu türden yönetsel yaklaşımlar, eğitim kurumlarında, güvenin artık mesleki etikte bir temel olarak görülmediği bir kültürün gelişmesine yardımcı olmuşlardır.

3. Temel eğitimle ilgili bu çeşit eğilimlere eşlik eden bir diğer yaklaşım ise iki boyutlu olarak karşımıza çıkar: İlk boyut, yeni yönetim terminolojisine vurgu yapar. Buna göre, yeni yönetsel terimler küresel bir vokabüler ortaya çıkarırlar. İkinci boyut ise, Arnold'un belirlemiş olduğu gibi marjinalleştirilmiş söylemlerle örtüşür: Günümüzde, öğrenme teorisi, öğretim programı teorisi ya da pedagoji gibi geleneksel eğitim söylemleriyle olan bağlantısallık, eğitimdeki yeni şekillenme bakımından önemsiz olarak görülmektedir. Tüketici, satıcı, sorumluluk, değer biçme, performans gibi sözcükler, birer yenilik olarak eğitim sözlüklerindeki yerlerini almışlardır. Böylece gücün yapılanmasında öğretmenlerin etkinliği de artmış ve başarılı bir öğretim programı yeniliği ortaya çıkabilmiştir.

Söz konusu eğilimlerin küresel çapta bir etki yarattığı ve böylece, küresel eğitim olarak kavramlaştırılan, eğitimin kurumsal yapısının uğradığı değişime atıfta bulunan yeni bir eğitim alanının ortaya çıktığı söylenebilir.

2.1. KÜRESEL EĞİTİM VE YENİ DEĞERLER

1960’larda özellikle de Amerikalı eğitimcilerin, eğitimle ilgilenen diğer eğitimcilerle etkileşime özel olarak hiç yer vermeyi düşünmeden, öğretim programlarında küresel konulara değinme eğiliminde oldukları gözlenebilirdi. Küresel eğitimin günümüzdeki konumu söz konusu olduğunda ise, eski etnosentrik karakterin kaybolduğu ve yerini küreselleşmenin etkisiyle eğitim alanında etkileşime ve değişime açık bir yapıya bıraktığı söylenebilir. Eğitimin küreselleşmesi başta ekonomik ve kültürel etkilerle gerçekleşmektedir.

Kenneth A. Tye, küresel eğitimle ilgili olan çalışmasında, dünyada küresel eğitimle ilgili hangi çalışmaların ve nelerin yapıldığını araştırmak için farklı ülkelerde bulunan ve küresel eğitim konusunda bilgili 100 farklı eğitimciye bir anket göndererek, bunların 52’sinden cevap almıştır. Küresel eğitimin tanımı olarak ankete katılanlara verilen tanım şöyledir: “Küresel eğitim ulusal sınırları aşan problemlerle konuları, ayrıca birbirine bağlı olan kültürel, ekolojik, ekonomik, politik ve teknolojik sistemleri öğrenmeyi içerdiği gibi, bizden farklı kültürel geçmişleri bulunan komşularımızı anlamak, araştırmak ve onların değerini bilerek dünyayı başkalarının gözünden görebilmeyi, algılamayı ve benzerlik ile ortaklıkların farkına varılmasını da içerir” (Tye,2003:19). Çalışmada bulgularan şeyler ise şunlardır (Tye,2003:18):

Bulguların en önemlisi Tye’ye göre, bölgesel ve uluslararası ortaklığa rağmen, eğitimin hala ulusal bağlılık bilinci yaratmada en büyük güç olarak değerlendiriliyor olmasıdır. Eğitimde altı çizilen çok sayıda ve çeşitteki küresel konu, ülkelerin öğretim programlarında farklılık göstermiştir. Bunlar arasında çoğunlukla, ekoloji, çevre, gelişme, sürdürülebilirlik, kültürlerarası/ kültürler-üstü ilişkiler, barış, teknoloji, insan hakları, uluslararası organizasyonlar, nüfus, sağlık (AIDS de dahil), ırkçılık ve toplumsal cinsiyet gibi konular yer almıştır.

Bunların arasında bulunan 14 ülkenin cevaplarında küresel eğitimin, eğitimde önemli bir role sahip olduğu söylenmiştir. Bunlardan 6'sı şöyledir (Tye,2003:19-21):

1.Avustralya: Küresel eğitim Avustralya'da Chatolic Relief, Oxfam, UNICEF, Communities Abroad gibi sivil toplum örgütleri tarafından, öğretmenlere yönelik talimatlar geliştirmek yoluyla desteklenmektedir. En çok üzerinde durulan konular ekoloji, sosyal adalet, insan hakları ile ekonomik, teknolojik ve politik bağımsızlıktır. Avustralya Uluslararası Kalkınma Ajansı beş farklı ülkedeki ve bölgedeki küresel eğitim kaynak/eğitim merkezlerine fon sağlamaktadır. Birçok ulusal eğitim bölümü, gençlerini küresel toplumda yaşam konusunda bilinçlendirmek üzere öğretim programlarını yeniden yazmaktadır. Güney Avustralya'da örneğin, yeni benimsenen öğretim programı 5 farklı öğrenmeye yer vermektedir: Gelecek, kimlik, bağımsızlık, düşünme ve iletişim.

2. Kanada: 1995'ten önce, Kanada Uluslararası Kalkınma Ajansı (CIDA) ülkedeki birçok eğitim derneğini, küresel eğitimin profesyonel gelişimini sağlayacak bir merkez kurulması için finanse etmiştir. Bu sermaye tükendiğinde pek çoğu kapanmış olmasına rağmen Alnerta, İngiliz Kolombiya ve Ontario gibi yerel kaynaklarla desteklenenler ise hala aktiftirler. Ayrıca, pek çok üniversitede küresel eğitim dersleri verilmektedir. Toronto Üniversitesi'nin Ontario Eğitim Çalışmaları Enstitüsü uluslararası düzeyde küresel eğitim çalışmaları yapmakta ve Kanada okullarıyla, atölye çalışmaları yoluyla işbirliğini sürdürmektedir. CIDA'nın sponsorluğunu yaptığı yeni Küresel Sınıf (Classroom) İnisiyatifi, öğretmenlere ve eğitimsel varlık gösterenlere, temel olarak eğitime küresel perspektif kazandırılmaları ve küresel vatandaşlık duygusunu oluşturmaları yönünde cesaretlendirmek için bağışlar yapmaktadır ve ayrıca, bireysel ya da kolektif eylemlerin küresel düzeyde önem taşıyan konularla ilgili olarak farklı etkiler yapabileceği konusunda bir farkındalık yaratmıştır.

3.Japonya: 1980'ler ve 90'larda büyük kuruluşlar, "küresel rekabet için eğitim" yapılması hususunda, eğitimde uluslararası anlayışı ilerleten ve yabancı dilde öğretimi geliştiren çeşitli türden uluslararası eğitim değişimlerini destekleyen

bazı resmi politikalara yön vermek suretiyle, Japon Hükümeti'ne baskı yapmışlardır. Japon Küresel Eğitim Konseyi, küresel eğitimi geliştirmede liderdir ve bununla ilgili yararlı yayınlar üretmektedir. Birçok öğretmen yetiştiren enstitü, temelini küresel eğitimde bulan yapılandırmacı pedagojiye odaklanmıştır.

Aynı zamanda, büyük oranda geleneksel bir yapı sergileyen Japon eğitiminde, karar vermedeki merkezîyetçilik ve öğretim programı materyalleri ile sınavlardaki baskıcı tutum gibi unsurlarıyla küresel eğitimin hızlı yayılımına engel teşkil etmiştir. Belki de en umut verici programlar, Japon öğrencilerin Amerika hakkında daha fazla şey öğrenmelerine olanak sağlayan öğretim programı materyallerini geliştiren okullara finansal destek veren ABD-Japon Vakfı'nın programları olmuştur.

4. Güney Kore: Kore'de 2001 yılının Ulusal Öğretim programının revize edilmesiyle “Uluslararası Anlayış İçin Eğitim” dersi liselerde seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Eğitim Bakanlığı bu dersi öğretmek için kısa vadeli bir eğitimi önermektedir. Bakanlık ve diğer bölgesel eğitim mercileri ayrıca, ders kitapları ve öğretmen rehberleri de çıkarmaya başlamışlardır. Diğer branşlarda ya da ilköğretimde olan pek çok öğretmen de küreselleşmeyi öğretim programına aşlamak istemektedir. 2000'de göze çarpan bir gelişme ise; Güney Kore Hükümeti ve UNESCO ortaklaşa, temelde araştırma yapmak, okul öğretim programını genişletmek, sivil toplumdan destek almak, profesyonelleri eğitmek, uluslararası değişimleri ilerletmek, eğitimsel araç ile bilgiyi geliştirip yaymak ve uluslararası ortaklığı ve işbirliğini cesaretlendirmek için Asya-Pasifik Uluslararası Eğitim Merkezini kurmuşlardır.

5. Rusya: Ulusal çaptaki, her biri pedagojik üniversiteler, ilk ve ortaokullar için kurulu olan 10 ayrı küresel eğitim merkezi ağı ve bir de hizmet içi eğitim için kurulan merkezden oluşmaktadır. 1994'ten 1996'ya kadar, ABD Enformasyon Ajansı, Indiana Üniversitesi, Florida Uluslararası Üniversitesi ve Amerikan Küresel Eğitim Forumu'na, Rusya Eğitim Bakanlığıyla ortaklaşa kuracakları eğitim ağı için bağışlar yapmıştır. Kurulan bu ağın içinde yer alan programlardan biri, öğrenci ve öğretmen değişimine, küresel içerikte olan öğrenci-aile ve öğrenci-toplum

konularına ve küresel öğretim programı konusuna odaklanan St. Petersburg'taki okul programıdır.

6. İngiltere: 1980'lerde eğitim otoritelerinin yarısından fazlası "Dünya Çalışmaları"nı ilerletmeye odaklanmışlardır. Fakat 1988'de Muhafazakâr hükümetin ulusal öğretim programı küresel eğitimin karşısında düşmanca reformlarla uygulanmış, İngiliz kültürünü yücelten, belirli içeriği öne süren, test tekniğini öne çıkaran ve grubun tamamını vurgulayan bir öğretim programı geliştirmiştir. 1997'de İşçi Partisi hükümeti de benzer uygulamaları sürdürmüştür. Fakat 2000 yılındaki coğrafya öğretim programı küresel vatandaşlığı (dünya vatandaşlığı) kavramını temel öge olarak ihtiva eder. "Vatandaşlık Eğitimi" öğretiminde de benzer biçimde, pek çok küresel eğitimle ilgili özelliği barındırmaktadır. Ayrıca, ders kitaplarının ve öğretmen kitaplarının pek çoğu Eğitimi Geliştirme Vakfı (Oxfam) ve diğer eğitimi geliştirme merkezleri tarafından geliştirilmiştir. İskoçya'daki mevcut eğitim sistemindeki değişim ise 2001 yılında, eğitim bakanının küresel çalışmaları destekleyen bir öğretim programı geliştirme çabalarıyla hız almıştır.

7. Çin Halk Cumhuriyeti: Çin'de "küresel eğitim" terimi, küresel eğitimle alakalı konularda artan ilgiye rağmen (uluslararası farkındalık, uluslararası anlayış, küresel çevre, nüfus, ekonominin küreselleşmesi, internet çağı gibi) yaygın olarak kullanılan bir terim değildir. Çin'de eğitim devrimi, toplumsal ölçekte meydana gelen ekonomik, politik ve kültürel değişimlere karşılık 1980'lerde başlamıştır. 1990'lar ise uluslararası çalışmalara bir yönelmeyi beraberinde getirmiştir. Dünya tarihi ve coğrafyası şimdi güncel dünya meselelerine odaklanmaktadır. Bilimsel çalışmalar bugün, bilim etiği ile yeni Enformasyon Çağı'nda bağımsızlık konularında olduğu kadar insanlarla küresel çevre arasındaki ilişkiyle de ilintili olmuştur. Pekin'de Uluslararası Anlayış İçin Eğitim Projesi adlı yeni projede, K-12 sosyal çalışmalar öğretim programı, ders kitaplarına uluslararası konular kapsamında geliştirmek yoluyla güncellemeyi amaçlamaktadır. Öğretim programının entegrasyonu, öğretmen yetiştirmek ve araştırma temelli yapılandırma gibi konular da ayrıca proje kapsamında yer almaktadır.

Yukarıda sıralanan tek tek ülkelerdeki küresel eğitim programlarına ek olarak, çok sayıda iletişim ağı da çeşitli ülke okullarıyla birleşim içerisindedir. Çok uluslu projeler kapsamında birçok okul ve eğitim kurumu bir araya gelerek küresel kültürün etkisi altında, çokkültürlülük, insan hakları, sürdürülebilirlik, dünya vatandaşlığı gibi konular ve kavramlar çerçevesinde yeni öğretim programlarının oluşturulması, eğitim alanındaki diyalogun sağlanması ve ortak hedefler üretmede işbirliği içerisindedirler (Tye,2003:22-23). Bu iletişim ağlarından bazıları; Associated Schools Project (ASP) of UNESCO: (Birleşik Okullar Projesi), COMENIUS (Socrates), Europe-Wide Global Education Congress (Avrupa Kapsamında Küresel Eğitim Kongresi), Classrooms Across Borders Project (Sınırların Ötesindeki Sınıflar Projesi), İEARN- International Education and Resource Network'tür (Uluslararası Eğitim ve Kaynak Ağı).

Örneğin İEARN; 6-19 yaş arası gençleri küresel iletişim ağıyla birbirine bağlayan bir organizasyondur. Amaçları; sağlıklı ve refah düzeyi yüksek insanlar ve evren için çalışmak olarak belirlenen bu kuruluşa, 90 ülkeden okullu 400.000 öğrencinin üye olduğu söylenebilir (Yıldız,2001:57;Tye,2003:23). Bu ve bunun gibi işbirliklerinin temelinde küresel eğitimin yer aldığı söylenebilir.

Eğitimin söz konusu bu küresel görünümü beraberinde küresel çapta yeni bir değerler sisteminin oluşturulmasına da aracılık etmektedir. Yukarıda sözü edilen program ve projeler, küresel kültürün taşıyıcısı olacak ve küresel dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetiştirmede eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili ipuçları vermektedir. Başka bir deyişle, küresel eğitimin yeni görünümü, geleceğin eğitiminin temele aldığı/alacağı değerler sistemini de belirlemektedir.

Sezal (2001:11-12), 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimin bir kavram ve içerik olarak yeniden şekillenmeye başlamış olduğunu belirtmektedir. Söz konusu bu değişim, küreselleşme bağlamında, büyük ölçüde bilgi toplumu ve enformasyon teknolojilerinin etkisi ile gerçekleşmektedir. Bu konuda Sezal (2001:11) şunları aktarır:

“Daha şimdiden temel eğitim çağındaki çocuklar kendi referans kodlarını enformasyon ve enformasyon teknolojisi üzerine oturtmuş bulunuyorlar. Bütün bunlar yeni bir zihniyet (düşünce bütünlüğü, gestalt) değişimini ve oluşumunu haber vermektedir. Bugünün temel eğitim çağındaki çocukları ile başlayan bu ‘yeni zihniyet’ oluşumu tıpkı sanayi devrimini yaratan zihniyet oluşumu gibi, bireyin hayata bakışını ve dolayısıyla bütün bir fizik ve sosyal dünyayı algılayışını kökünden farklı kılmaktadır. Bu sebeptendir ki, sanayi devriminden sonra en büyük zihniyet dönüşümü gelmekte olan ‘yeni bin yıl’ın ‘yeni toplumu’ ile yaşanacaktır. Yeni zihniyetin öncekinden tamamen farklı ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yapılar oluşturacağı kaçınılmazdır. Bu yeni yapıların farklı insanını (enformatik insanı) yetiştirecek olan ise hiç şüphesiz ‘eğitim sistemi’ olacaktır”.

Sezal’ın sözünü ettiği “enformatik insan”, geleceğin eğitiminde hedeflenen insan tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerçekten de, çağın gereklerini yerine getirmede geleceğin eğitiminin nasıl olması gerektiğini belirlemek önemlidir. Geleceğin eğitime giden yolda, ihtiyaçlar temelinde bir felsefe değişiminin de gerekli olduğu açıkça görünmektedir.

Morin (2003), UNESCO’nun isteği üzerine kaleme aldığı “Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi” adlı kitabında, geleceğin eğitimi için ne gibi amaçlar konması gerektiği konusunda önerilerde bulunmaktadır. Buna göre Morin, geleceğin eğitimi için, “*Bilmenin Kötülükleri: Hata ve Yanılsama, Akla Uygun Bir Bilginin İlkeleri, İnsanlık Durumunu Öğretmek, Dünyalı Kimliğini Öğretmek, Belirsizlikleri Göğüslemek, Anlamayı Öğretmek, İnsan Türünün Etiği*” olarak kavramlaştırdığı yedi ilke önermektedir.

Morin (2003:1-15) enformasyon çağına ve postmodernizme vurgu yaparak, bilginin belirsizliği bağlamında, insanın bilme yetisinin zihinsel ve kültürel biçimlerini konu alan incelemeleri öğretime dahil etmek ve geliştirmek gerektiğini düşünür. Ona göre, küresel temel sorunları yakalayabilecek, ayrıca kısmi ve yerel bilgileri de içerecek bir bilgiyi geliştirme gerekliliği söz konusudur. Bunun için de, karmaşık bir görünüm sergileyen küresel dünyada, bölümler ve bütün arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimleri kavramaya elverişli yöntemlerin öğretimi gereklidir (Morin,2003:15-24).

Morin (2003:33) “Haklı olarak kültür, yine haklı olarak kültürlerden söz edilir” diyerek, çokkültürlülüğe atıfta bulunarak, eğitimin, bireyin hem kendi kimliğinin niteliğinin hem diğer tüm insanlarla ortak kimliğinin bilgi ve bilincine sahip olması gerektiğini öğretmesi gerektiği üzerinde durur (Morin,2003:23-37).

Dünya vatandaşlığı kavramını, dünyalı kimliğine sahip olmak olarak kavramlaştıran Morin (2003:39-52), küresel kültüre dikkati çekerek, küresel çağın gelişmelerinin bilinmesi gerektiğini belirtir. Yine Morin (2003:51-64), postmodernizmin savlarına uygun olarak, geleceğimizi önceden bildirebileceğine inanan insanlık tarihine ilişkin determinist görüşlerin terk edilmesi gerektiğini söyleyerek, beklenmeyenin beklenmesi, beklenenin de beklenmemesi gerektiğini vurgulayarak, içinde bulunulan zamanın belirsizliklerinin kabul edilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca, enformasyon çağında önem kazanan iletişimin kendisi, anlamayı, özellikle de küresel çapta, farklı kültürlerden gelen kişiler, kültürler ve halkları anlamayı garanti etmediği gibi, bireysel olarak da karşısındaki kişiyi anlama bakımından da yeterli değildir. Bu nedenle anlamayı öğretme geleceğin eğitiminin ürünü olmalıdır (Morin,2003:63-75).

Son olarak Morin (2003:77-87), demokrasi eğitime vurguda bulunarak, öğretimin sadece bireyin dünya/vatan bilincini kazandırmada değil, aynı zamanda bu bilincin dünya vatandaşlığını gerçekleştirme iradesine dönüşmesine yardımcı olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Hiç kuşkusuz eğitimle ilgili ortaya konan ihtiyaçların karşılanması ve eğitim alanındaki değişimin gerçekleştirilebilmesi, ancak öğretim programları aracılığı ile mümkün olmaktadır. Bu bakımdan küreselleşmenin öğretim programlarına olan etkisine bakmak yerinde olacaktır.

2.2. KÜRESELLEŞMENİN ÖĞETİM PROGRAMLARINA ETKİSİ

Rekabetçilik prensibi eğitime, daha önceki on-yıllarda, teknolojik gelişme yeteneğine bağlı olduğundan bu yana daha çarpıcı hale getirmiştir. A.B.D.’deki

eğitimsel reform “iş alanları için daha iyi öğrenciler yetiştirmek” prensibine dayanır ve bu durum çağdaş kültürel müfredat programına ek olarak ulus-üstülük konseptine de vurgu yapar (Stromquist and Monkman,2000:12).

"Küreselleşme", "uluslararasılık" ve bunlarla ilişkili olarak "daralan dünya" gibi klişeler en azından iki görünüşe sahiptirler: Ulus-üstü haberleşme süreçleri ve bu türden süreçlerin artan önemine karşı duyarlı olma ihtiyacını kavrama. Ulus-üstü (transnational) imgeler küreselleşmeyi anlatmada kullanılan bir terimdir. Buna göre küreselleşme, çağdaş kültürel üretimle, politik bağlılığın ve ekonomik düzenin ulusal kimliğinin çözülmüş olduğu ve modernitenin tasarlanmış toplumlarının makropolitik (küresel) ve mikropolitik (kültürel) düzeyde yeniden biçimlendirildiği bir durum olarak değerlendirilir (Gough,2000:334).

Buna göre, küreselleşmenin ekonomik boyutuna bakıldığında, hem ulusal hem de bölgesel öğretim programı politikalarının, örneğin mikro-ekonomik reformda okulları ve eğitim sistemlerini etkilediği söylenebilir; diğer taraftan, Gough’a göre, yine de küreselleşme, öğretim programları teorisini –akademik öğretim programı çalışmalarındaki kavram ya da yöntemleri- çok az etkilemiştir. Örneğin Jackson ve Pinar’ın, son yıllarda öğretim programı alanında ortaya koydukları önemli çalışmalarında küreselleşmeyle ilgili bir atıf söz konusu olmamıştır. Öğretim programı teorisindeki bu ilgili sessizlik açıkça postmodernist yaklaşımı benimseyen çalışmalarda da görülebilir. Örneğin, Fredric Jameson’u referans almalarına rağmen, ne William Doll’un (1993) “*A Postmodern Perspective on Curriculum*” adlı çalışması ne de Patrick Slattery’nin (1995) “*Curriculum Development in the Postmodern Era*” adlı çalışması, geç kapitalizmin küresel sermaye güçlerinin, öğretim programı teorisi ile pratikleri üzerindeki olası etkisini kabul etmezler (Gough,2000a:79).

Gough, küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirici bazı tahminler yapmanın olanaklı olmasına karşın, yine de öğretim programlarındaki değişimler karşısında bu konudaki bilginizde boşluklar olduğunu hatırlatır. Başka bir deyişle, ulus-üstü öğretim programının dinamikleri hakkındaki çalışmalarındaki mevcut bilginiz, yaşanabilecek olan problemleri ya da çıkabilecek

olan fırsatları belirlemede yetersizdir. Gough'un bu konudaki çözümlemesi, postmodern yöntem olarak kendini gösteren yapı-bozmaya (deconstruction) dayanır (Gough,2000a:79).

Gough, öğretim programlarında, küreselleşme öncesi bazı küresel bakış açılarını ele alır. Ona göre, küresel konular ve ilgilerin belirli öğrenme alanlarında – örneğin coğrafya ile tarih- problem ya da izlekler olarak daha fazla yer almaya başladığı söylenebilir. Örneğin 1980'ler boyunca pek çok küresel izlek, öğretim programı geliştirmede ilk adımlar olarak ele alınmıştır. Barış, çevre ve endüstrileşme gibi konuların küresel boyutlarının ve öneminin, gelişmekte olan ülkelerde kabul edilmesi, aralarında UNESCO'nun da bulunduğu pek çok Birleşmiş Milletler (UN) kurumunun, ulus-üstü öğretim programı geliştirme girişimlerinde bulunmasına neden olmuştur (Gough,2000a:80-81). Böylece bu türden pek çok öğretim programı geliştirme yaklaşımı bildik bir slogan üzerinde yükselir: “Küresel düşün, yerel davran” (Gough,2000:81). Fakat Gough'a (2000a:81) göre, öğretim programındaki ulus-üstü sosyal hareketler şüphesiz küresel konuların bir başarısıyken, bunların ulus-üstü tasarımda okul temelli öğretim programı düşünce ile tartışmalarında iş gören anahtar kavramların/anlamaların belirli değişmelerinde katkıda bulunduklarına dair çok az kanıt bulunabilir.

Gough ayrıca, küresel medya teknolojilerinin öğretim programları üzerindeki etkisine de dikkati çeker. Küreselleşmeyle ilgili popüler anlayışın, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında onun sonuçları ve önemine dair aşırı ilgide olduğu gibi, göze çarpan çelişkilerle dolu olduğunu vurgulayan Gough (2000a:83), küreselleşme kavramına yoğunlaşan yazarlar olduğu gibi, küreselleşmenin örneğin postmodernizmden daha az tartışmalı olduğunu savunanların da olduğunu hatırlatır.

Böylece, daha önceki iletişim devrimlerinde (televizyon kullanımının yaygınlaşması) görülmeyen, medya teknolojilerindeki devrimin (internet kullanımının yaygınlaşması), örneğin okuldaki ders saatlerinin kısaltılması ya da daha sonra fiziki anlamda okul çevresinin ve eğitim ortamının değişmesi gibi nedenlerle, eğitimi kökten etkileyeceği düşüncesi tartışmalıdır. Modern okul, kültürel ve araçsal bakımdan matbaa-temellidir (print-dominated). Fakat matbaanın

egemenliği, sosyal ve kültürel değişimlere neden olan elektrik ve elektronik medya teknolojilerince aşındırıldığında, bu durum okulların inşasında, organizasyonunda ve işleyişinde sadece yüzeysel olarak görülebilecek değişimlere yol açmıştır. Sosyal ilişkilerimiz ve kültürel değerlerimiz telgraf, telefon, radyo yayını, sinema ve özellikler de televizyon hayatlarımıza girdiğinde, geri döndürülemez (tersinemez) biçimde değişmiştir. Fakat bunların hiçbirisi toplumu değiştirdiği boyutta eğitim kurumunu değiştirmemiştir (Gough,2000a:87).

Artık matbaa-egemen bir kültürde yaşamadığımızı belirten Gough (2000a:87), televizyonun egemen olduğu kültürü bir nesli aşkın bir süredir taşıdığımızı söyler. Fakat politikacılar okur-yazarlık standartlarından söz açtıklarında, McLuhan'ın tüm toplumların birbirleriyle bir çeşit makro kapsamlı jestlerle iletişim kuracakları “küresel köy”ündeki elektronik kültüre katılmadaki etkili bilgi ve becerilerden çok aslında, matbaa temelli okur- yazarlıktan söz etmektedirler.

Gough'un bir diğer tartışma odağı ise yerel bilgi geleneklerinin küreselleşmesiyle ilgilidir. Ona göre, öğretim programı bilginleri için alanın “uluslar-arasılığı”ndan söz etmek daha ortak bir tavır olmasına rağmen, küreselleşmenin “ulus-üstü tasarımı”nı vurgulamak ve üzerinde anlaşımak olanaklı olduğundan, öğretim programı çalışmasının kendisi çağdaş, kültürel bir ürün olarak görülebilir. Öğretim programı araştırması da, beraberinde ulus-üstü imgelerin vurgulanabileceği, söz konusu bu çağdaş kültürel üretimlerden birisidir (Gough,2000:335;Gough,2000a:78). Örneğin pek çok yazar için rehberlik etmekte olan “*Journal of Curriculum Studies*”te bir yazının yayınlanması için sözü edilen bazı öneriler şöyledir (Gough,2000:335):

“Her yazar, *Journal of Curriculum Studies*'te aktif olan bir izleyici hesabı açtırmak durumundadır. Sadece yerel izleyici ya da sadece ulusal izleyiciler için anlamlı olan terimler açıkça belirtilmediği takdirde bunların kullanımından çekinilmelidir. Bununla birlikte, *Journal of Curriculum Studies*'in, McDonalds'ın restaronları ya da Hilton Otelleri'nin olduğu anlamıyla bir uluslararası olma amacı yoktur. Derginin tercih ettiği yazılar daha çok, uygun olduğu yerde, her bir yüksek öğretim sistemini yansıtan yazılardır.”

Bu tavsiye, küreselleşmeye karşı koyan özellikte gibi görünen küresel/yerel ilişkiler görünümünü vurgular.

Gough'a göre (2000:339), öğretim programı çalışmalarının uluslararasılaşması, yereldeki örneklerinin uluslararasılaşan söyleme tercümesi olarak anlaşılmamalıdır, daha çok, öğretim programı araştırmalarındaki yerel bilgi geleneklerinin bir arada uygulanabilecekleri bir ulus-üstü boşluk (spaces) yaratan bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Gough, aynı zamanda editörlüğünü yaptığı *Journal of Curriculum Studies* adlı yayında dikkati çeken bazı stratejilerden söz açar. Ona göre söz konusu bu yayın, ulus-üstü boşluklar olarak adlandırdığı başarıyı öğretim programı alanına taşımıştır. Örneğin Güney Afrika ile ilgili olarak, kendi tecrübelerine dayanarak Gough (2000:339) şunları aktarır: Burada, birçok yerel bilgi geleneği sömürgeci söylem ve pratiklerin uluslararasılaşması nedeniyle görülmezden gelmiştir. Zimbabwe ve Malavi gibi ülkelerde örneğin, çoğunluğu kırsaldan gelen ve zorlukla geçinen büyük bir orandaki Afrikalı öğrenci için "iyi eğitim" kavramı, Cambridge Üniversitesi'nin İngilizce yapılan O_level sınavını geçmeyle eş değer tutulmaktadır. Gough (2000:341), öğretim programı çalışmalarının uluslararasılaşmasında, öğretim programı bilginlerinin, ticari değiş-tokuş değerini (Cambridge'in O_level sınavı ya da Silikon Vadisi software gibi) bilginin küresel ekonomisine uygulamak yerine, onların daha yaratıcı, sanatsal ve diplomatik davranmaları gerektiğini söyler. Ona göre, dünya henüz yerel bilgiyi evrensel bilgiymiş gibi görünenlerle eşit sayılabilecek denli küçük değildir.

Öğretim programı çalışmaları alanındaki küreselleşmenin ve endüstrileşenin etkilerini homojenleştirilmesine karşı çıkan Gough (2000a:91), bu karşı duruşun, öğretim programı tasarımıdaki temsili yaklaşımdan çok uygulamalı yaklaşımın benimsenerek, bu alandaki çalışmaların kolaylaştırılabileceğini düşünür. “Öğretim programlarının ‘uluslararasılaştırılması’ böylece, yerel program temsillerinin evrenselleştirilmiş söyleme çevrilmesi bakımından değil de, daha çok, öğretim programı araştırmasında yerel bilgi geleneklerinin de birlikte bulunabileceği bazı ulus-üstü ‘boşluklar’ın yaratım süreci olarak anlaşılabilir” (Gough,2000a:90). Gough’ın bakış açısı bu yöndedir. Başka bir deyişle o, öğretim programı

çalışmalarında yerel bilgi geleneklerinin söz konusu bu ulus-üstü boşluklarda barınabileceği bir yaklaşımı benimser (Gough,2000a:90-91).

Küreselleşmenin öğretim programlarına etkisi konusunda yapılan tartışmalarda, izlenebileceği gibi iki boyut öne çıkmaktadır. Bunlar ulus-üstülük ve uluslararasılaşmadır. Buna göre, bir taraftan öğretim programlarının yerel ve özgün kültürü öne çıkarması beklenirken, diğer taraftan programların evrensel olarak bu yerelliği barındırabilecek yapılar olarak tasarlanması beklenmektedir. Gough'ın da vurguladığı gibi, günümüzde pek çok yerel bilgi ve bunlarla ilgili olan pratikler, ayrıca yerel kültürler, öğretim programı üreticilerinin (Amerikan ve İngiliz Üniversiteleri, UNESCO vb. örgütler) belirledikleri eğilimlerin etkisi ile göz ardı edilmektedir.

2.3. EĞİTİMDE REFORM VE KLASİK ÖĞRETİM PROGRAMLARI NA ELEŞTİREL YAKLAŞIM

Küreselleşmenin eğitimdeki etkisinden söz ederken, okulların küreselleşme açısından öğretim programlarında değişiklik yapmalarını anlıyoruz. Bu bağlamda daha okul döneminde küresel düşünen öğrenciler yetiştirilir. Küresel boyutta sorumluluk üstlenen, tutum oluşturabilen bir gençlik yetiştirmek amaçlanır. Ama bu gençlik, aynı zamanda yerel boyutta da sorumluluk üstlenecektir (Tezcan,2002:57).

Kapitalizmin sanayi bakımından genişlemesi ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile ekonomik, siyasal ve kültürel düzeyde dünya toplumlarının iç içe girmesi gerçekleşmiştir. Bu durumda yeni bir insan tipi ortaya çıkacaktır. Küresel gelişmeler için gerekli olacak yeni tutum ve değerlerle donanmış bireyler, eğitim yoluyla sağlanacaktır (Tezcan,2002:57-58). Bu bakımdan eğitim alanındaki reformlar, geleceğin eğitimi için önem taşımaktadır.

Coulby (2000:107), öğretim programlarını teorisini oluşturmada Amerika ve Batı Avrupa'da en çok etkilenilen eğilim olarak postmodernizmden söz açar. Postmodernizmin merkezinde kültürel görecelik vardır ve Feyerabend'in ileri

sürdüğü gibi hakikatin (truth) tek olmadığı yollu görüşünden yola çıkar. Böylece eleştirel bir yaklaşımla, öğretim programlarının sosyal, kültürel ve epistemolojik içeriği ile yapısına ilişkin alternatif bir içerik önermektedir. Modernist yaklaşımın ürünü olan öğretim programlarına yönelik eleştirilerin temelinde ise, onların ileri sürdüğü değerlerin, günümüzün değişen sosyal gerçekliğinin ihtiyaçlarına uygun değerleri üretmedikleri yollu düşünceden kaynağını alır.

Macdonald’a göre (2003:140), öğretim programcıları artan anakronist reform projeleriyle meşgul olmaya devam etmek yerine, yeni bazı eğilimlere ilgi göstermelidirler. Ona göre, öğretim programlarının reformuna ilişkin projelerinde uzmanlar, önemli olmasına karşın postmodern olguya gerektiği kadar yer vermemektedirler. Kontrol edilen, sistematik, okul temelli ya da ortaklığa dayanan öğretim programı reformları anakronizme neden olmaktadır. Birleşmiş, kontrol edilen ve paylaşılan öğretim programları –tıpkı okulların kendileri gibi- modernist projelerdir.

Öğretim programlarının reformuyla uğraşmanın uzun bir tarihi geçmişi vardır. Reform normal, yaygın, değişmez ve iyimser niteliktedir. Öğretim programının reformunun temelini oluşturan şeyler; hangi süreçte, kim tarafından, hangi kasıtlarla ve hangi sonuçlar için nelerin yapılması gerektiği sorularının yanıtlanmasıyla açığa çıkar. Fakat genellikle, öğretim programı ile öğretim programının yönetimi arasındaki mücadelede, eğitimin ne için olduğu ya da kimin bilgisi daha öğrenmeye değerdir (ebeveynlerin, öğretmenlerin ya da öğretim programı uzmanlarının bilgisi) gibi sorulardan dolayı, gençlerin bakış açısı ve yorumu ihmal edilmektedir (Macdonald,2003:140).

Güney Amerika ile İngiltere’de 1960’lar ile 1970’lerin başlarında gerçekleşen öğretim programı reformunda, “top-down” (tavandan tabana) denen öğretim programı paketi, reformun merkezi ögesi konumundaydı. “Teacher-proof” (öğretmen-etkisiz) terimi, öğretim programı reformunda, eğitimle ilgili konuları, program içeriği ve değerlendirme araçları arasındaki ilişkiyi daraltarak, öğretmenin öğretim programlarına olan etkisini en aza indirmeyi amaçlıyordu (Macdonald,2003:140-141).

1970’ler ile 1980’lerin başı ise, “teacher-proof” reformlarının gerçekleştirilmesi girişimlerinde birtakım sorunlarla karşılaşılan bir dönem oldu. Öğretim programı yenilikleri, fikir ile uygulama arasındaki sürekli dönüşmüşlerdi; öyle ki öğretmen ile okul çevresi de dahil yerel otoriteler, teori ile pratik arasındaki uyumsuzlukta kilit bir role sahiptiler. Böylece öğretmenlerin öğretim programları reformunda ve yeniliklerindeki önemi konusu gündeme gelmiştir; öğretmenin bakış açısının önemi vurgulanmış ve 1970’lerin sonunda, 1980’lerde, öğretim programı reformuna yeni bir yaklaşım söz konusu olmuştur: “bottom-up” (tabandan tavana) yaklaşımı. Okul-temelli öğretim programı ile bu defa, okullar ile öğretmenlerin öğretim programlarının merkezinde yer aldıkları yeni bir eğilim baş göstermiştir (Macdonald,2003:141).

1980’ler ile 90’larda ise, değişim için öngörülen okul-temelli stratejilerle ilgili araştırma, eleştiri ve yeniden-değerlendirmeler, “bottom-up” olarak kavramlaştırılan öğretim programı reformuna ilişkin aşırılıkları düzeltici bir rol üstlenmiştir. Önceki deneyimler ve “bottom-up” yaklaşımı göstermiştir ki, öğretmenlerin bir değişim aracı olarak iş görüldükleri okul-temelli öğretim programında da, teori ile pratikler arasında uyumsuzluklar olmuştur. Böylece, yöneticiler, öğretim programcıları, uzman kurumlar, araştırmacılar, öğretmen yetiştirenler, öğretmenler ve ebeveynler arasında işbirlikçi ilişkileri öne çıkaran yeni bir öğretim programı reformu modeli oluşturulmuştur: “Partnership” (ortaklık) modeli (Macdonald,2003:141).

Yukarıda sözü edilen modeller Miller’a göre, modernist eğitim sisteminin oldukça katı varsayımlarına dayanır. Başka bir deyişle, öğretim programı reformu problemi, şu türden bir eğitim anlayışına dayanır (Macdonald,2003:142-143):

- 1 Yer ve zaman kavramlarına dayanır.
- 2 Bilgiyi rasyonel, doğrusal, ayrı ve farklı bir yığın olarak planlar.
- 3 Öğrencileri resmi okula ait öğretim programlarının tüketicileri olarak kavrar.
- 4 Düzenli, demokratik ve eşitlikçi bir toplumsal düzeni amaçlar.

Macdonald (2003:143), modernist öğretim programı reformunun (top-down, bottom-up ya da partnership) yönlendireci, sistematik, amaçlı ve kasıtlı değişimle ilgilendiğini söyler. Kimlik teorisi gibi çağdaş teori ya da pedagojik söylemler bile ona göre, öğretim programlarının değişimi için modernist bir tarzda kullanılmıştır. Yine de, Giddens'ın (1991) ortaya koyduğu gibi bu türden düşünceler yüksek modernitenin çağdaş konumunu ya da postmodern dünyayı anlamada başarısız olmuşlardır.

Macdonald, postmodernizmi farklılık ile çeşitlilik olarak anlamakta ve eğitimcilerin bütün çabalarıyla postmodern söylemle ilgilenmeleri gerektiğini düşünmektedir. Örneğin Macdonald (2003:143), McLaren ve Farahmandpur'un, postmodern durumun, kimlik politikalarına, çoğulculuğa, tüketime ve seçime olan vurgusundan dolayı "hiper-bireyselci" (hyper-individualistic) olduğunu vurguladıklarını aktarır. Postmodernizmin bir teori olmaktan öteye geçemeyeceği düşüncesine karşılık onlar, bilgi ile kültürün küreselleşmesi ve eğitimin nasıl günümüze kadar erkeği ön planda tutan (masculinist) bir kültürel hikâyesinin olduğunu göstermeye çalışırlar. Böylece postmodernist bir öğretim programının özellikleri şöyle düşünülebilir (Macdonald,2003:143):

- 1 Sürekli bir akışla ve karmaşık bir etkileşimle açık bir sisteme doğru hareket eder.
- 2 Öğrencilerin bilgi-tüketicisi olmaları yerine bilgi-üreticisi konumunda olacakları, etkileyici ve bütüncü eğitim yapılarına ihtiyaç duyar. Doll (1989), postmodernist bir öğretim programında öğrencilerin düzenleyici, yapılandırıcı ve şekillendirici olabilecekleri şekilde düşünüleceğini ve bu niteliklerin öğretim programının odak noktaları olacaklarını söyler.
- 3 Değişim bakımından çoğalmacı (incremental) olmak yerine değiştirilebilir (transformative) nitelikte olmalıdır. Böylesi bir değişme yanlışları, karmaşayı ve öğrenci eylemleri yüzünden kesin olmamayı gerektirir ve ezici yollarla iş gören bürokratik kontrolü aşmalıdır.

Üniversitelerdeki disiplinler ve onların okuldaki ders içeriklerine olan etkisi 1960'larda başarıyla uygulanmıştır. Eğitim filozofları, ilköğretimdeki entelektüel

disiplinlerden meydana gelen bilginin geçerli form ve alanlarının daha çok üniversitelerdeki bilim adamlarınca okuldaki ders içerikleri olarak planlandığını öne sürmüşlerdir. Fakat Goodson, çağdaş öğretim programı çalışmalarının artık akademik disiplinlerin ve bir grup akademisyenin önerdiği şekliyle pedagojik bir tarzda tasarlanıp kullanılan ders içeriklerine dönüştürülen dokümanlar olmadığını düşünür. Bernstein ise, bilimsel bilginin yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durur ve bilginin uygulanmasında pek çok yenilik olduğundan söz açar (Macdonald,2003:144).

Modernist bir proje olarak okulun görevi her bir öğrencinin bireysel potansiyellerini bulmada yardımcı olmaksı, bu açıkça gerçekleşmemiştir. Okul ve öğretime yönelik öğretim programı reformları, öğrencilerin okula getirdikleri şeylerin –komşulukları, sosyal ve ekonomik statüleri, cinsiyetleri ve etnik kimlikleri gibi- üstesinden gelmede başarısız olmuştur. Macdonald (2003:145) bu nedenle öğretim programı reformunda modernist bakışın yetersiz kaldığını ileri sürer.

Macdonald, gençlerin küresel teknolojiler sayesinde, serbest öğrenme denen okul-dışı öğrenmelere uygun bir yaşam tarzları ve yetenekleri olduğunu ileri sürer. Burada da açıkça enformasyon toplumunda yetişen gençlerin özellikleri vurgulanmaktadır. Giroux, bilgi devrimi ve kamusal eğitimin, hem gençlerin hem de yetişkinlerin talep ettiğı yeni öğrenme yollarıyla ve eleştirel ustalıkla, bilgi üreten teknolojilerle ve alanlarla eklemlenmesi gerektiğini söyler. Küresel medya ve küresel teknolojiler gençlere fikirlerini kullanma hakkı ile yeni fırsatları beraberinde getirir. Dünyanın en büyük teknoloji firmalarından birinin danışmanı olan Kurzweil, Macdonald'ın aktardığına göre, ileriye dönük öngörülerinde, eğitim ile teknolojiadaki değişimlerini paralel olarak değerlendirir ve 2030'larda ise insana ait öğrenme pratiklerinin aslında gayri resmi öğretmenlerce gerçekleşeceğini ileri sürer (Macdonald,2003:145).

Lyotard'a göre de, öğrenme bilgisayar diline dönüştürülebilecek, geleneksel öğretmenin yerine hafıza bankaları geçebilecektir. Ona göre, bilim adamları, aydınlar ya da üniversite kurumu, toplum içinde ayrıcalıklı bir yere sahip bulunmaktadır. Üniversite, toplumun gereksinimlerini karşılayıcı becerilerle

toplumsal sistemi desteklemeye devam edecektir (Lyotard,2000:63-64). Buna göre lider durumundaki bilimler, dille ilgili değişmelere dayanırlar.

Tüm bu öngörülere karşın, postmodernizm ile postmodernitenin öğretim programları üzerindeki etkisinin kısıtlı olduğu; daha çok, farklılık ve çeşitlilik olarak anlaşıldığında postmodernizmin, küresel medya ve küresel teknolojilerin yaygınlaşması, ayrıca bilgi ile kültürün küreselleşmesi gibi etkenlerle, öğretim programı reformu söz konusu olduğunda, kimlik politikaları, çoğulculuk, tüketim ve seçime olan vurgusu bakımından dikkate değer olduğu söylenebilir.

3. BÖLÜM: YENİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

3.1. PROGRAMIN SOSYOLOJİK TEMELLERİ

Bu bölümde daha çok yeni programın geliştirilmesini gerekli kılan nedenler üzerinde durularak programın sosyolojik temelleri ve yaklaşımları tanıtılmaya çalışılacaktır. Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca denebilir ki eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardandır (Ulusal Programlar,2001).

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışının da hızla değiştiği vurgulanmaya/gösterilmeye çalışılmıştır. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte, tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte ise bazı sıkıntıları yaşanmaktadır. Söz konusu bu değişim sosyal ve kültürel alanlarda ve doğal olarak eğitim alanında da değişimlere neden olmaktadır (Ulusal Programlar,2001). Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumunun oluşumu sürecini de başlatmıştır. Böylece, nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı olarak kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme”yi esas alan bir yaklaşımla, çağın rekabet eğilimine uygun olarak, eğitimin her kademesinde yeni yaklaşımlarla insan kaynağına yapılan yatırımın önemi artmıştır.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (2000) açıkça ülkemizde de eğitime olan talebin tüm bu değişimlerin ve gelişmelerin doğrultusunda artış gösterdiği belirlenmiştir (Ulusal Programlar,2001):

“Ülkemizde demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında,

siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlenmektedir. Doğal olarak, bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerekmektedir.”

Buna göre, eğitimin kendinden beklenen fonksiyonlarını şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması.
2. Çocuğun okul kurumu vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitimin demokrasi ilişkisinin kurulması.
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hâle gelmesi
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması.

Eğitimin yukarıda belirtilen fonksiyonlarını yerine getirilebilmesinin belli başlı ön şartları da şöyle sıralanabilir:

1. Öğretim programlarının yenilenmesi.
2. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde niteliklerinin arttırılması.
3. İnternet alt yapısının tüm okullarda sağlanması.
4. Tüm okullarda normal öğretime geçilmesi.
5. Öğretmen statüsünün yükseltilmesi.
6. Anne-babaların bilinçlendirilmesi.
7. Okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi.
8. Bilgi teknolojilerinin okullarda hayata geçirilmesi.

Sözü edilen ön şartların eş zamanlı olarak etkileşimsel bir yaklaşımla ele alınması kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmış ve öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından öncelikli olarak görüldüğünden, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, dünyada ve Türkiye’de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışmalar başlatmıştır. Buna göre temelde iki referans noktası gösterilmektedir (Ulusal Programlar,2001).

Bunlardan ilki: Yeni öğretim programlarının ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görmesi ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığının sağlanması ilkesi iken ikincisi: Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmelerini öne çıkarmaktadır. Örneğin son yıllarda Uzak Doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.

Ayrıca bir diğer referans noktası olarak yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları da dikkate alır. OECD tarafından 41 ülkede gerçekleştirilen PISA II. Dönem (2000-2003) projesinin sonuçları da Türk Eğitim Sistemi'nin bilimsel ve ekonomik bakımdan dünyadaki konumunu ortaya koyan önemli bulgular sunmuştur. Örneğin bu araştırmada ölçülen olasılık, ilişkiler, örüntü, metinler arası ilişki kurma gibi boyutlar ile problem çözme becerisinin önceki programlarda gereken şekillerde yer almadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası araştırmaların bulguları da yeni öğretim programlarının oluşturulması sürecinde bu çerçevede ele alınmıştır (MEB,2004b).

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB,2005:43) da değişim gereksinimi vurgulanmıştır. Buna göre, ülkemizde de dünyadaki genel eğilime paralel olarak yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde yaşanmakta olan değişimin açıkça görülebileceği vurgulanmaktadır.

Eğitimin temelinde yatan hususları değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak özetlemek mümkündür. Bunlar, nasıl bir toplumda yaşayacağımızı belirler ve yetiştirilecek insan tipini de büyük ölçüde şekillendirir. Toplumun sahip olduğu veya gelişmesi için olması gereken değer, amaç, tutum ve yaklaşımların, toplumun geleceğini etkileyecek olan eğitime yön vermesi beklenir.

Eğitimle etkileşmesi gereken bu özellikler eğitimin bir katmanı olan programlarda yer alarak ideal olanı belirler. Eğer programlar; değerleri, tutumları, amaçları ve yaklaşımları içselleştirmemişse ezbere dayalı kuru bilgi yığınlarından oluşan bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak kalmaya mahkumdur. Söz konusu yeni programda da değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar; ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirmede izlenecek yolu vermektedir. Böylece programın sosyolojik temellerinden söz açmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Programın toplumsal temelleri şöyle sıralanabilir (MEB,2004a):

1. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.
2. Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.
3. Toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlıdır.
4. Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterir.
5. Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.
6. İnsan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir.
7. Kişilik gelişimi eğitimi konusunda çaba gösterir.

Burada açıkça, özellikle de 5. ve 6. maddelerde küreselleşme ile gündeme gelen yeni yaklaşımlarla örtüştüğü görülebilir. Programlar, demokrasinin bir hayat biçimi hâline gelmesi için çaba gösterir. Ayrıca, demokrasinin insanlara sunduğu haklar kadar bireylerin de sorumlulukları olduğunu dikkate alır. Bununla beraber programların, felsefe ve uygulama bağlamında, temel insan hakları olarak kabul edilen kişi dokunulmazlığı (Hayat hakkı, seyahat özgürlüğü vb.), düşünce hakları (Din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, iletişim özgürlüğü vb.), hakların güvence altına alınmasına ilişkin haklar (kişi özgürlüğü ve güvenliği,yargılanma hakkı, sanık hakları vb.) sosyal ve ekonomik haklar (çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı vb.), siyasal

hakları (seçme ve seçilme, vatandaşlık hakları vb.) dikkate aldığı vurgulanır. Ayrıca programlar, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet, köken, siyasal görüş, toplumsal sınıf ve kişilerin fiziksel/zihinsel sağlık durumları gibi farklılıklara karşı ayrımcılığa izin vermez.

Programların bir diğer temel yaklaşımı olarak bireysel temellerden söz açılabilir. Programlar, hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul ederek çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır. Buna göre şu ilkeler belirlenmiştir (MEB,2004a):

1. Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder
2. Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarma zevkini sağlamak için çaba gösterir.
3. Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.
4. Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır.
5. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.
6. Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
7. Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.
8. Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.

Yukarıda izlenen bireysel temellerden özellikle 3, 4, 6 ve 7. si küreselleşmenin eğitim alanındaki etkileri paralelinde daha önce vurgulanmış olan yeni yaklaşımlarla örtüşür görünmektedir. Programlar, öğrencinin sadece eğitim dönemindeki ihtiyaçlarını değil, onun hayat boyu gereksinim duyacağı her alandaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere düşünülmüştür. Bu sayede öğrenci, öğrenmenin kendine getirdiği yararı açıkça görecek, bu da öğrencinin öğrenme arzusunu uyatarak mutluluk sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilerin gelecekte sahip olması gereken özellikleri önceden belirlemek her zaman mümkün değildir. Ancak gelecekte karşılarına çıkabilecek ortamlara uyum sağlamak için gerekli becerilerin

kazandırılması mümkündür. Burada geleceğe yapılan vurgu dikkati çekmektedir. Küreselleşme ile ortaya çıkan yeni eğitim gereksinimlerini karşılamak için öğrencilerin yaratıcılıklarını, girişimciliklerini, liderlik özelliklerini, sorun çözme, bilimsel düşünme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayan motive edici ortamlar sunması amaçlanan programların belki de en önemli amaçlarından biri de, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmelerini” sağlamaktır. Yeni bir yaklaşım olarak ortaya konan “öğrenmeyi öğrenme” yaklaşımını uygulamak amacıyla, öğrenmeyi külfet değil, sevdirmeyi hedefleyen, bu sevginin kalıcılığını garanti altına alarak, öğrencinin hayat boyu öğrenme arzusunu ve merakını uyandıran yapılar hazırlanması hedeflenmiştir. Son olarak enformasyon toplumu ve bilgi anlayışındaki değişim de dikkate alınarak programların, veri, bilgi, bilgelik gibi farklı bilgi katmanlarının öğrencilere kazandırılması ve hissettirilmesi hususu vurgulanmıştır. Tek tip bilgi ve tek doğru anlayışından kaçınılır. Burada da postmodernist bakış açısının programlar üzerindeki kısmi etkisinden söz açılabilir.

Programların ekonomik temelleri ise istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomi anlayışını ön plana çıkararak öğrencinin ekonomik hayatın içinde olmasını amaç edinir. Böylece yeni program da, öğrencinin yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz. Böylece yeni programların ekonomik temelleri şöyle sıralanabilir (MEB,2004a):

1. Sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimser.
2. Programlarda, yöresel ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurur.
3. Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak amacıyla gerekli önlemleri alır.
4. Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.
5. Üretim odaklı olmayı ön plânda tutar.

Burada dikkati çeken husus sürdürülebilir ekonomik yaklaşımla beraber her bir maddenin küreselleşmenin ortaya çıkardığı yenilik gereksiniminin

vurgulanmasıdır. Buna göre programlar, yöresel ekonomik niteliklere duyarlıdır. Bu amaçla Türkiye'nin yöresel farklılıkları göz önünde bulundurulur, her yörenin özelliklerine göre gerekli değişikliğin, o yörede yapılabilmesi için yeterli esneklik sağlanır. Küreselleşme ve yerelleşme söylemine uygun olan bu yaklaşımda, özellikle de küreselleşmenin ekonomik boyutu dikkati çekmektedir. Öyle ki programlar ülke ekonomisinin gereksinim duyduğu yetişmiş insan gücünün karşılanması için gerekli düzenlemelere açıktır ve konuyla ilgili değişimlere duyarlı bir yapıdadır. Girişimci insanlar ülke ekonomisinde önemli roller üstlenir ve yeni dünya koşullarında girişimci insanlara talep eskisinden çok daha fazladır. Bu nedenle programlar öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser, bunun için gerekli önlemleri alır. Üretim kalkınmanın ön koşullarından biridir. Böylece programlar, üretim odaklı olmayı ön plânda tutar, kaliteli ve dünya standartlarında üretim yapmanın gerekliliği konusunda bilinç kazandırmayı amaçlar ve sınıf içi etkinliklerinden başlayarak tüm çalışmaların üretime dönük olmasını bekler.

Programların tarihsel ve kültürel temelleri ise yeni programlarda şöyle belirlenmiştir (MEB,2004a):

1. Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.
2. Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.
3. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.
4. Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.
5. Kültürel ve sanatsal değerlerimizi , kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.
6. Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür.

3.2. PROGRAMIN TEMELE ALDIĞI EĞİTİM FELSEFESİ İLE TEMEL YAKLAŞIMLARI

Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nın (MEB,2005:43) vizyonu şöyle belirlenmiştir:

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

Yukarıda belirlenen vizyon çerçevesinde Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nın (MEB,2005:43) temel yaklaşımı ise, bilgi teknolojileri ve enformasyon toplumunun gereksinimlerini ön planda tutarak, iletişim olanaklarının artışıyla “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan” donanımdaki insanları yetiştirme hedefine uygun olarak öğretim programlarının yeniden düzenlenme ihtiyacına vurguda bulunarak, özellikle de dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, küreselleşmenin eğitim alanındaki etkisiyle, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımın doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirmeye çalışmaktadır.

Yeni öğretim programı “öğretmek”ten çok “öğrenme”yi merkeze alan bir anlayışı esas alır. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan “Çoklu Zeka Kuramı”nın da yeni programın geliştirilmesinde büyük bir etkisi olmuştur (Gültekin, 2005:519). 8 farklı zeka türünü öne çıkaran bu kuramda eğitimin amacı, sadece öğrencilerin akademik başarılarını artırmak değil, aynı zamanda onların

sözel-dil, mantıksal-matematiksel, görsel-uzaysal, müziksel-ritmik, bedensel-kinetik, sosyal, içsel ve doğacı zeka gibi çoklu zeka potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları geliştirmektir (Gömleksiz,2005:349). Bu yaklaşım sayesinde de, bireysel farklılıklar vurgulanarak her öğrencinin yeteneğine uygun yönde ve en üst düzeyde gelişmesini sağlamak hedeflenmektedir. Bu türden yaklaşımların temelinde ise hiç kuşkusuz Yeniden-yapılandırmacılık felsefesi vardır.

Yapısalcılık akımının etkisi ile yeni eğitim felsefesi yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Yapısalcılık akımı köklerini eskiden beri gelen felsefi bir gelenekten alır. Her ne kadar eğitimde yapısalcılık bilişsel bilimlerin bir dalı olarak görülebilecekse de, yine de Charles S. Pierce, William James ve John Dewey’in pragmatizmiyle yakından bir bağı vardır. Dewey’in “laboratuar okulu”nda öğretim, çocuğun şimdiki deneyiminden örgütlü hakikatler bütünüyle temsil edilen dersler olarak sürekli yeniden yapılanma süreci haline gelirler. Benzer okul türlerine Batı Avrupa’da da rastlamak mümkündür. Örneğin Maria Montessori’nin (1870-1952) düşüncelerine dayanan, Belçikalı psikolog Ovide Decroly’nin (1871-1932) ya da Fransız reformcu eğitimci Celestin Freinet’in (1896-1966) düşüncelerine dayanan okullar gibi. Bu türden okulların kurulmasının ardında yatan felsefe bu yüzyılın başlarına kadar geri gider. Amerika’daki “ilerlemeci akım” ve Batı Avrupa’daki “pedagoji reformu” öğrenme ve öğretme sürecinde büyük bir etki yaratmıştır (Terwel,1999:195).

Vygotsky ve Wertsch yeni bilişsel psikolojideki yapısalcı akımın öğrencilerin bilgi edinmelerindeki aktif rolünü yeniden vurgulamış ve bilginin sosyal yapısı, sosyo-kültürel yapıda önemli bir hale geldiğini söylerler. Batıya uyarlanmış “ilerlemeci akım” ile “pedagojik reform” arasında ve Doğu-Avrupa “sosyo-kültürel teori”si arasında teorik birtakım farklılıklar olmasına rağmen, her ikisi de “yapılandırma” kavramını anahtar kavram olarak kullanırlar (Terwel,1999:195-196).

Amerika’da birçok öğretim programı yapısalcı fikirler temelinde tasarlanmıştır. Sonradan bu inisiyatifler okul programlarıyla birleştirilmiştir. Bilgi edinme burada aktif ve stratejiktir, ayrıca anlama problemleri, uzmanlıktaki farklılıklar, öğrenme biçimleri ve ilgiler, öğrenci ve öğretmenler arasında çıkarılmış

yasa işlevi gören öğretim programı ve soruşturan toplumda işbirliği ile derin düşünce de dâhil olmak üzere, pek çok faktör üzerine odaklanılır. Bu türden projeler, yapısalcılık ile durumsalcılığın ıralayıcı özelliklerini taşırlar. Bu programlardan elde edilen sonuçlara göre bunların bilginin gelişiminde, eleştirel düşüncede, ayrıca tartışma yeteneğinde olduğu kadar yüksek derecede okuma ve yazma becerisi kazandırmada da etkili oldukları ortaya çıkmıştır (Terwel,1999:196).

Vygotsky, Leont, Bruner, Geertz, Piaget ve Dewey gibi yapısalcılığın ikonları, eğitim programlarının tasarımlarıyla ilgili düşünüşte önemli bir yer edinmeyi başarmışlardır (Terwel,1993:196;Gömleksiz,2005:343;Özden ve Şimşek,1998:77). Böylece küreselleşmenin eğitim alanına, dolayısıyla öğretim programı yaklaşımlarına etkisi söz konusu olduğunda, büyük ölçüde Yeniden-yapılandırımcılık eğitim felsefesine vurguda bulunmaktadır. Tüketimci öğrenme, durumlu öğrenme ve gerçek/otantik öğretim, postmodern ders programı ve eğitimsel semiotik gibi yaklaşımları kapsayan yapılandırımcılık, öğrenme-öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada oldukça başarılıdır. Böylece “sosyal-yapılandırımcılıkta; bilginin sosyal etkileşimle paylaşılarak gelişmesine önem verilir” (Gömleksiz,2005:343). “Radikal yapılandırımcılık ise, her bireyin kendi doğrusunu bilimin ışığında ve gerçekliği doğrultusunda kendi yaşantısı yoluyla edindiği bilgileri sentezleyerek bulmasını öngören bir yaklaşımdır”. Ayrıca yapılandırımcı görüşte aktif öğrenme, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenme gibi üç önemli boyut vurgulanmaktadır. Buna göre yapılandırımcılar, bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün olduğunu belirtirler.

Söz konusu Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı’nın da temelinde, pragmatik bir temelde yapısalcı bakış açısının izlenebildiği, değişimi ve sosyal reformu hedefleyen, öğrenmenin aktif olduğu, çağdaş ve gelecek toplumu yapılandırmayı ilke edinen, ulusal ve uluslararası konulara olduğu kadar şimdiki ve gelecekteki eğilimlere odaklanan, ayrıca eğitimde eşitlik, kültürel çoğulculuk, uluslararası eğitim ve gelecekçiliği (futurizm) ön plana çıkaran Yeniden-yapılandırımcılık eğitim felsefesi yer almaktadır. 1998 tarihli eski İlköğretim Okulu

Sosyal Bilgiler Programı'nın (Bkz. EK 2) ise temel yaklaşımının Davranışçılık olduğu bilinmektedir.

Bir öğretim programında dikkati çeken farklı boyutlar olmakla birlikte amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmede verilecek/kazandırılacak olan bilgi/beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bir öğretim programının temele aldığı eğitim felsefesi yaklaşımının, epistemolojik ve etik karakteri ile büyük ölçüde programın niteliğini belirlediği vurgulanmıştır. Böylece denebilir ki en temelde yer alan epistemolojik düşüncelerimiz, pedagojik düşüncelerimizi de dikte eder. Yeni programda da, öğretme/öğrenme için gerçekleşecek sonuçlar şöyle sıralanabilir (MEB,2005b):

- Epistemolojik bir teori olarak, yapılandırmacılık doğrudan öğretme ile değil, bilgi ile ilgilidir.
- Biz bilgiye ilişkin bu teoriden öğrenmeye ilişkin mantıki çıkarımlarda bulunuruz.
- Öğrenmeye ilişkin düşüncelerimizden de öğretmeye ilişkin çıkarımlarda bulunur ve düşünceler üretiriz.

Programın temele aldığı Yapılandırmacı yaklaşımı epistemolojik hatlarıyla tekrar vurgulamak bu bakımdan anlamlı olacaktır. Buna göre, Yapılandırmacı yaklaşım “öğretme”nin nasıl yapılacağına açıklanması yerine, “öğrenme”nin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya odaklanır. Bu nedenle bu yaklaşımın etkinlik temelli olduğu sıklıkla vurgulanır (MEB,2004).

Yapılandırmacılığın epistemolojik temeli bilginin çevreden pasif bir şekilde alınmadığı, aktif biçimde yapılandırıldığı anlayışına dayanır. Bilgi, öğrenen kişinin zihninin dışında olan bağımsız bir süreç değil, bireyin kendi deneyimlerinin söz konusu olduğu bir süreçle edinilir (Gömlüksiz,2005:347). Aktif öğrenme de denen bu yaklaşımda öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin önemi büyüktür (MEB,2005b):

- Öğrenmede aktif rol alan-aktif olarak katılan birey, bilgiyi fiziksel olarak yapılandırır.
- Eylemleri kendine göre yorumlayan birey, bilgiyi sembolik olarak yapılandırır.
- Kendi oluşturduğu anlamı başkalarına aktaran birey, bilgiyi sosyal olarak yapılandırır.
- Tam olarak anlamadığı bir bilgiyi açıklamaya çalışan birey, bilgiyi teorik olarak yapılandırır.

Değerler söz konusu olduğunda ise ülkemizde daha çok, eski programların duyuşsal amaçları çerçevesinde değerlerin, teorik bilginin aktarımı yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. 1998 tarihli eski İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programı (Bkz. EK 2) da bu bakımdan eleştirilebilir. Eski programda, yeni programdaki becerilerin kazandırılması esassından farklı olarak içeriğin fazlasıyla ön planda tutulduğu söylenebilir. Fakat bu yöntemin işlemediği ve duyuşsal amaçların bu kapsamda gerçekleşmesinin oldukça güç olduğu bilinmektedir.

Yeni Sosyal Bilgiler programının da içinde olduğu program reformu ile konuların nihayet öğrencilere aktif bir süreç içerisinde, gerçek yaşantılarla ilişkilendirilerek öğretilmesi amaçlanmaktadır (Yüksel,2005:324). Öğrencilere kazandırılacak ahlaki değerlerle doğrudan ilgili olan sosyal bilgiler dersinin programında da, öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulama, problem çözme, karar verme, girişimcilik, katılım, paylaşım, iş birliği, öz güven, hoşgörü, saygı, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük gibi becerilerin kazandırılması amaçlanarak bunların öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin yapabileceği etkinlikler verilmektedir.

Programda dikkati çeken bir diğer yaklaşım ise, öğrenci merkezli eğitim gereksinimini vurgulayan eğitimde İlerlemecilik akımının öncüsü Dewey’in görüşlerine dayandırılan ve 1990’larda Yapılandırmacı görüşleri “yaparak öğrenme” yöntemi ile etkileyen “Proje Tabanlı Öğrenme” modelidir denebilir. Öğretmen ve öğrencilerin rolleri bakımından 1998 tarihli eski İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler

Programı ile karşılaştırıldığında yeni programın, öğretmenin içeriği aktaran ve öğrencinin pasif bir aktarım aracı olarak görüldüğü anlayıştan öğrenciyi bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan aktif bir öğrenen konumuna taşıdığı söylenebilir. Yeni programda yer alan proje tabanlı öğrenmede, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları istenir. Bu nedenle bu öğrenme biçiminde bir şey hakkında öğrenme yerine, bir şey hakkında yapma üzerinde durulur. Bu modelin özellikleri şöyle sıralanabilir; öğrenci yönelimlidir, yönlendirici soru ya da problemler üzerinde odaklanır, geniş bir zamana gereksinim duyar, genellikle birçok disiplini ilgilendirir, gerçek dünya ile bağlantı kurmaya yardım eder, bir ürün, sunu ya da performans geliştirmeyi içerir, işbirliği içinde gerçekleştirilir, çoklu ortamdan yararlanmayı sağlar, programın merkezinde yer alır. Tüm bu özellikler dikkate alındığında proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenciyi kendine özgü bir birey olarak gördüğü ve ayrıca, yeni Sosyal Bilgiler programının öngörülerini uygulamaya dönüştürmede etkili olduğu görülebilir (Gültekin, 2005:519-528).

Buna karşın yapılandırmacı teorisinin bazı eksik yönlerine dikkati çeken Terwel (1999:197) şu eleştirilere dikkati çeker: Yapısalcılık yüz yüze etkileşim miktarına olan vurgu ile karşıt olarak etkileşimin kalitesine olan vurgunun yerlerini değiştirmiştir. Son yıllarda öğrencilerin de dâhil edildiği etkileşimin kalitesindeki süreçlere yönelik ilgi artmıştır. Bu türden çalışmalar göstermiştir ki öğrenme, öğrencinin etkileşim sürecine katılımına göre değişiklik göstermektedir. Başka bir deyişle, derse katılan öğrencilerin öğrenme düzeyleri yapılandırıcı bir biçimde artarken pasif olanların ters yönde yıkıcıdır (destructive).

Sosyal etkileşimle ilgisinde, burada, aşırı yapısalcılığın esinlendirici bir teori olduğu fakat diğer taraftan, sosyal araştırmalarda yön gösterecek pratik ana hatları vermekte ise başarısız bir teori olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, prensipte hiçbir teori tek başına iyi bir öğretim programı hazırlamada yeterli temeli veremez. Eğitimciler çok yönlü perspektiflere, çok yönlü bulgulara ve özellikle de pratik deneyimlere ihtiyaç duyarlar ki bütün bular soruşturmaya-sorgulamaya açık gruplar olarak sınıfları değiştirmede de etkili olacaktır (Terwel,1999:197).

Benzer biçimde Brooks ve Brooks da, yapılandırmacı görüşün eğitim faaliyetlerine katkısının yanında, iki farklı boyutu ile eleştirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu eleştiriler; yapılandırmacılığın öğrencilere aşırı bir hoşgörüye vurgu yapması ve bunun sonucunda ise öğretmenlerin öğrencileri ile uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıklarına yöneliktir. Ayrıca, bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin olması gerekenden fazla bir sertlik gereksinimi duydukları da belirlenmiştir (Gömleksiz,2005:347).

Sonuç olarak denebilir ki Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı, tümüyle davranışçı olan program yaklaşımlarından farklı olarak, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini teşvik edici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır.

3.3. PROGRAMIN GENEL YAPISI

Söz konusu programın yapısına ilişkin belirlemelere geçmeden önce, programın ve dersi nasıl tanımlandığına bakmak yerinde olacaktır.

Sosyal Bilgiler programı şöyle tanımlanmaktadır (MEB,2005:44):

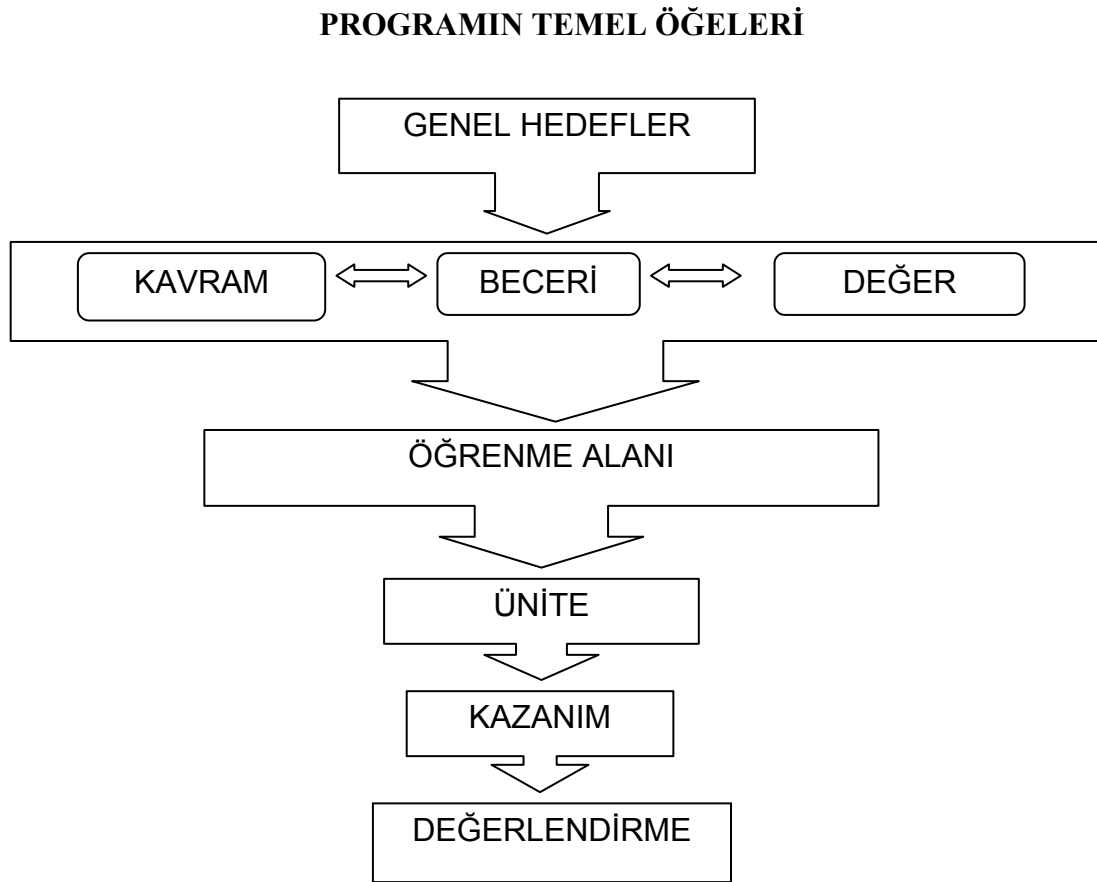
“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında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

Sosyal Bilgiler dersi ise, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nı oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar olarak sıralanabilir. ŞEKİL 1'de söz konusu bu öğeler ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Bu öğeleri tanımak için uygulanmaya konan ilköğretim 1. kademe programlarının genel özelliklerini belirli yönleri ile tanıtmak gerekmektedir.

ŞEKİL 1: Programın Temel Öğeleri

Kaynak: (MEB,2005a).



İlköğretimde uygulanmaya konan yeni programların öğelerine bakıldığında bazı özellikler dikkati çekmektedir. Küreselleşmenin neden olduğu yeni eğitim gereksinimleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak programların genel hedeflerinin arasında yer alan aşağıdaki ilkeler belirlenmiştir (MEB,2004a):

1. En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma.
2. Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma.
3. Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme.
4. Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme.

1. Madde dikkate alındığında şunlar söylenebilir: Küreselleşen dünyada yerel diller ve kültürler beklenilenin aksine çok daha önemli hâle gelmektedir. Ancak, küreselleşme dünyayı küçültmekte, uzakları yaklaştırmakta, iletişimi ise kolaylaştırmaktadır. Dünyada yaşanan güçlü iletişim bağları yabancı dilin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle programlar en az bir yabancı dilin etkin bir şekilde kullanılmasını amaçlar. Ayrıca bireyler, 3. maddede izlenebileceği gibi, küreselleşen dünyada yakın çevresinde ve/veya uzak ülkelerde fırsatlar olduğunu düşünmeli ve bu fırsatları yakalamak için çaba içerisinde olmalıdır. Programlar, bu özelliği bireyin kendi ülkesine ve dünya gelişimine katkıda bulunmasını gerekli görür ve gerçekleşmesi için çaba harcar. Programların bir diğer amacı, 2. maddede ifade edildiği gibi, bilişim teknolojilerini kullanmak değil, bilişim teknolojilerini bir amaca ulaşmak gayesiyle etkin ve verimli kullanmaktır. Programlar bunu gerçekleştirmek için hangi derste bilgi teknolojilerinin nasıl yerleştirileceğine ilişkin sistematik düzenlemeler yapar.

1998 tarihli eski İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programları'nın (Bkz. EK 2) 34 tane genel amacı bulunmaktadır. Yukarıda verilen özelliklere karşın, küreselleşme ve küreselleşme ile birlikte anılan yeni kavram ve yaklaşımlarla örtüşen Yeni Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nda ise 17 farklı genel amaç bulunmaktadır. Söz konusu bu genel amaçlardan bazıları şunlardır (MEB,2005:95):

Öğrenci;

1. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

2. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
3. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
4. Farklı dönem ve mekanlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
5. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

Programların dikkati çeken bir diğer özelliği ise, içerik söz konusu olduğunda öğrenmeye ilişkin yaklaşımının bütünsel bir yaklaşım olmasıdır. Buna göre “öğrenme, hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar” ve ayrıca “her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir” (MEB,2004a). Böylece Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı da ŞEKİL 1’de izlenebileceği gibi kavram, beceri ve değerler olmak üzere üç öğeyi bu amaçla kullanmaktadır. Programda açıkça, bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrencilerin bilgiyi problem çözmede, anlamlı ortamlarda eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Beceri ise, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir. Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB,2005:45). Zamanın gerektirdiği beceriler ortaya koyan programda yer verilen beceriler arasında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım vb. becerileri bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Programı, bireyin kendinden yola çıkarak yaşadığı topluma ve dünyaya kabul edilebilir bir anlam yükleyebilmesinin yollarını belirlemeye çalışmaktadır. İnsan hayata, dünyaya veya kendine verdiği anlamı dil aracılığı ile yapılandırır. “Kavram, nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (MEB,2005:78). Eğitim çoğu zaman kavramların öğretilmesi ile ilgilidir. Bu

nedenle kavramların öğretilmesinde en uygun yöntem olarak öğrencinin kavramı en iyi anlatan örnekten hareket ederek bir genellemeye varmasını sağlamak gerekmektedir. Deneyimlerden genellemeye gitme süreci ile Sosyal Bilgiler Programı'nda (MEB,2005:85), psikoloji (kimlik, birey, sorumluluk vb.), antropoloji (gelenek, değer, kültür, kültürel farklılık vb.), coğrafya (yerleşme, nüfus, doğal ortam, iklim vb.), sosyoloji (sosyal etkileşim, grup, kurum, sosyal örgüt vb.), siyaset bilimi (katılım, kamuoyu, demokrasi, anayasa vb.), ekonomi (para, üretim, tüketim, ihracat vb.), tarih (benzerlik ve farklılık, değişme ve süreklilik, liderlik vb.) alanlarına ait farklı toplam 53 kavrama yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nı oluşturan temel öğelerden olan değerler ise, hoşgörü, bilimsellik, yardımseverlik, sevgi, bağımsızlık vb. gibi doğrudan verilmesi düşünülen değerlerden oluşmaktadır. Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar söz konusu programda “değer açıklama”, ahlaki muhakeme” ve “değer analizi” olarak verilmektedir (MEB,2005:86-94).

Sosyal bilgiler programında dikkati çeken bir diğer yapısal özellik ise yine konu alanı içeriğine ilişkindir. Eski programda içerik (Bkz. EK 2), “Vatandaşlık görev ve sorumlulukları”, “Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri”, “Ekonomik yaşama fikri”, “Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma” gibi üniteler halinde verilirken, yeni Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Programı'nda ise öğrenme alanları çerçevesinde temellendirilmiştir (Bkz. EK 1) ve böylece konu alanı içeriğinin eksiksiz oluşturulması hedeflenmiştir. Bu öğrenme alanları; “Birey ve toplum”, “Kültür ve miras”, “İnsanlar. Yerler ve çevreler”, “Üretim, dağıtım ve tüketim”, “Zaman, süreklilik ve değişim”, “Bilim, teknoloji ve toplum”, “Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler”, “Güç, yönetim ve toplum”, “Küresel bağlantılar” adı altında verilmiştir (MEB,2005:96). Buna göre öğrenme alanı ise: “birbiri ile ilişki beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır.”

Sosyal Bilgiler Programı'nın öğrenme alanlarında küreselleşme ile küreselleşmenin ilgili olduğu yeni kavram ile yaklaşımların etkisini doğrudan

gözlemek mümkündür. Örneğin “Birey ve kimlik” öğrenme alanında kimliklerini tanıma sürecinde çocukların kendi haklarına ilişkin bilince varmaları hedeflenmektedir (MEB,2005:97).

“Kültür ve miras” öğrenme alanında yer alan, “öğrenciler...kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrarlar, diğer taraftan da yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak, dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını kavrarlar” ifadesinde, benzer biçimde bir etkinin olduğu görülebilir (MEB,2005:97).

“İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında ise öğrencilere benzerlik ve farklılık kavramlarının önemini fark etmeleri sağlanarak tüm dünya yüzeyinin tek bir parça olarak görünmesine rağmen aslında insan ya da doğal ortam nedeni ile birbirinden farklı birimlerden oluştuğu gösterilmektedir (MEB,2005:98). Yine “Zaman, süreklilik ve değişim” öğrenme alanında geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı gösterilirken, “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında ise, bilim ve teknolojiyi kullanma becerisini kazanmanın önemi vurgulanmaktadır (MEB,2005:98-99).

“Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler” öğrenme alanında örgütlenmenin ve sosyal katılımın önemi vurgulanarak demokratik değerlerin önemine işaret edilir (MEB,2005:99). Son olarak ise, adından da anlaşılacağı gibi belki de araştırma konusuna en doğrudan ilişkilendirilebilecek olan “Küresel bağlantılar” öğrenme alanındaki etkilerden söz açılabilir. Sosyal Bilgiler Programı’nın bu bölümünde çocukların, antropolojinin konuları sayesinde, çeşitli bölgelerdeki insanların kültürleri hakkında fikirler edinecekleri, kendi kültürleri ile başka ülkelerin kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedecekleri vurgulanmaktadır. “Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile öğrenciler, gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretebilen bilinçli bir birey olma niteliği kazanacaklardır” (MEB,2005:100).

ŞEKİL 1’de izlenebileceği gibi, programlarda yer alan bir diğer öge ise öğrenme-öğretme süreçleri/durumlarıdır. Programlarda konuya ilişkin dikkati çeken özelliklerden iki tanesi şöyledir (MEB,2004a):

1. Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.
2. Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.

Buna göre ilk maddede, kitaptaki bilgilerin, biri ya da birileri tarafından öğrencilere aktarılmasının, bu bilgilerin öğrenci tarafından aynen tekrarlanması, tekrarlanan bilgilerin sınavda aynen yazılması, çözülen bir problemin öğrenci tarafından bir benzerinin çözülmesinin öğrenme değil, ezber olduğuna dikkat çekilir. İşte bu nedenle, programlar öğrencilerin etkin öğrenenler olarak öğrenilmesi istenilen bilgi ve becerileri uygun sınıf içi etkinlikleri ile kazanmalarını ve bilgiyi farklı durumlara transfer edebilmelerini bekler. Etkinliklerde öğretmenin rehberliği ve merakın giderilmesi esas olarak alınmalıdır. Öğretmen merakı tetikleyecek etkinliklerle öğrenme işlevini başlatır. Öğrenci ise öğretilen değil, öğrenen olarak etkinlikleri gerçekleştirirken geçmiş bilgi ve becerileri ile yeni bilgi ve becerileri yorumlayarak, özümseyerek yeni bilgiler ve beceriler oluşturur; öğretmen bu öğrenme sürecinde sadece öğreten değil; öğrenen, öğrenciye destek olan ve gerektiğinde rehberlik yapan kişidir. Bu amaçla programlar, tüm bölümlerinde gerekli düzenlemeleri yapar (MEB,2004a).

İkinci maddede ise kitapların belellenmesinin amaç olmadığını vurgular. Buna göre, kitapların öğrenci merkezli etkinliklerini gerçekleştirirken araç olarak kullanılması gerekir. Gazete, dergi, ders dışı kitaplar, öğrenci velileri ve diğer alanında uzman kişiler öğrenme işlevine katılmalıdır. Öğrenci merkezli etkinlikler sırasında ulaşılabilecek tüm kaynaklar kullanılmalıdır. Programlarda bu durum göz önünde bulundurulmuştur (MEB,2004a). Burada da açıkça, bilginin kullanım şekli ve artan enformasyon teknolojilerinin etkisinin programların öğrenme-öğretme yöntemlerine etkisi izlenebilmektedir.

Sosyal Bilgiler Programı'nda (MEB,2005:101-105), yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi yaşama geçiren bireylerin yetiştirilmesinde öğretim yöntem ve tekniklerinin önemine işaret edilmektedir. Öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulmalıdır. Öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımını temele alarak oluşturulan programda bu nedenle etkinlik ve proje tabanlı yöntemler tercih edilmektedir. Tavsiye edilen bazı uygulamalar arasında; örnek olay analizi, slogan bulma, problem çözme, kavram haritası oluşturma, dramatizasyon, reklam oluşturma vb. uygulamalar yer almaktadır (MEB,2005:103-105).

Programların son ögesi olarak ölçme ve değerlendirme karşımıza çıkmaktadır. Yeni programlarda özellikle, klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin teşvik edildiği söylenebilir (MEB,2004a). Böylece Sosyal Bilgiler Programı'nda da değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenerek/değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinliklerinin değiştirilmesi söz konusudur (MEB,2005:106-107). Başka bir deyişle programlar, alışılmış ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının yanı sıra alternatif yaklaşımları da ortaya koyar ve bu amaçla çeşitli öneriler getirir. Değerlendirme ölçütlerinin mümkün olduğunca öğrencilerle birlikte belirlenmesini benimser; böylece, öğrencilerin kendi gelişimlerini belirleme ve bu sayede kendini geliştirme ve kendini değerlendirme konusunda duyarlılık kazanma olanağı verir. Bu şekilde hem öğretmen hem de öğrencinin değerlendirmeyi öğrenme aracı olarak kullanabilmesi mümkün olur (MEB,2004a).

Buna karşın 1998 tarihli eski İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programı'nda ise değerlendirmenin öğretim sürecinden ayrı olarak ve ölçüte uygun olarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

Yeni program ayrıca, bireysel farklılıklara odaklanan öğrenci merkezli öğrenme-öğretme stratejilerini benimsemiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi

gerektirir. Bu nedenle sadece yazılı sınavlarla yapılacak olan değerlendirmeler yeterli olmayacaktır. Bunun yanı sıra, kullanılacak değerlendirme tekniklerinden bazıları, özellikle de kazanılan beceriler söz konusu olduğunda, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo), projeler, posterler vb. araçlar ve yöntemler olarak belirlenmiştir (MEB,2005:107-108).

4. BÖLÜM: DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Küreselleşme kavramı oldukça geniş bir tanımlamayı gerekli kılmakta ve bilhassa eğitim söz konusu olduğunda ise başta kültürel, ekonomik ve politik yansılar bakımından farklı eğitim sistemleri üzerinde doğrudan etkileri gözlenebilecek olan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada küreselleşmenin eğitim alanına yansımaları somut olarak sosyolojik ve felsefi olmak üzere iki farklı yaklaşım çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. İlk olarak küreselleşmenin özellikle kültürel boyutu ile sınırlı kalınarak, Küresel Kültür Tartışmaları çerçevesinde yine, küreselleşme ile gündeme gelen ve genellikle küreselleşme sürecinin temel taşları olarak görülen “enformasyon toplumu”, “çok kültürlülük” ve “postmodernizm” gibi kimi kavramlar üzerinde durularak, küreselleşmenin eğitim alanında doğurduğu ihtiyaçlar ve bıraktığı etkiler bu kavramlar bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır.

Küresel kültürle ilgili farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da, tüm görüşler genel olarak küresel kültürün yaşanmakta olan bir realite olduğuna işaret etmekle birlikte, küresel bir kültürden bahsetmenin anlamlı olduğu konusunda birleşirler. Ayrıca, özellikle Smith (2001)’in belirlemiş olduğu gibi, küresel kültürün farklı kültürler arasında bir benzeşme, farklılaşma ya da melezleşmeye yol açabileceğine ilişkin görüşü, enformasyon toplumu, çokkültürlülük ya da postmodernizm tartışmaları ile paralellik göstermektedir. Buna göre küresel kültürün etkisiyle, eğitim alanında yeni programların üretilmesi konusunda beliren ihtiyaç neticesinde küresel çapta bir benzeşme söz konusu olmaktadır. Örneğin, enformasyon toplumunda bilgi teknolojilerinin yaratmış olduğu etki, 21. yüzyılda eğitimcilerin programlarını bilgi iletişim teknolojileri ile uyumlu hale getirmelerini gerekli kılmış ve küreselleşme ile iç içe geçmiş olan yeni kültürel formların anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacak olan eğitim programları aracılığı ile enformasyon toplumuna uyum sağlayabilecek bireylerin yetişmesinde katkı sağlamıştır.

Buna karşın küreselleşme bağlamında çokkültürlülükten söz açıldığında ise, eğitim alanında kültürel bir melezleşmenin yaşanmakta olduğu ve küreselleşmenin

etkisiyle ortaya çıkan eğitimsel eşitsizliklerin giderilmesinin ancak çokkültürcü bakış açısı ile üretilecek programlar aracılığıyla giderilebileceği vurgulanmaktadır. Nitekim UNESCO ve WB gibi güçlü kurumların etkisiyle toplumların ve ulus-devletlerin kendi eğitim politikalarını üretmeleri konusunda eşitsiz bir konuma geldikleri gerçeğine karşın, ortaya çıkan yeni pedagojilerde de yeni politika ve programların üreticisi olarak bu kurumların etkisiyle kültürel bir melezleşmeyle karşı karşıya kalındığı görülmektedir.

Postmodernizmle ilgisinde ise, küresel kültürün eğitim alanında daha çok farklılıkları vurguladığı söylenebilir. Öne sürülen görüşlerde ve yapılan tartışmalarda, küresel kültürün gelişmiş Batılı toplumların lehinde, az gelişmiş olarak nitelendirilen toplumların ise aleyhindeki etkisini ancak postmodernist bir eğitim anlayışı ya da programıyla, öğretim programlarındaki geleneksel ve pozitivist yaklaşımların aşılmasının sağlanarak gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Böylece bu araştırmanın ilk hipotezini doğrulayacak biçimde denebilir ki, küreselleşmenin ilgili olduğu “enformasyon toplumu”, “çok kültürlülük” ve “postmodernizm” gibi kavramların etkisi ile küresel kültürü oluşturan yeni bir değerler sistemi oluşmuştur ve bu yeni değerler büyük ölçüde eğitim alanına da üretilen yeni programlar aracılığı ile yansımaktadır.

Küresel kültürün öğretim programları üzerindeki etkisi hiç kuşkusuz belirli bir süreci de beraberinde getirmiştir. Özellikle de 1980’lerde Amerika başta olmak üzere, İngilizce’nin konuşulduğu pek çok Batı Avrupa ülkesinde de eş zamanlı olmak üzere eğitim alanında yansımaları bulan yeni eğilimler baş göstermiş ve zaman içerisinde de köklü reformlar gerçekleşmiştir. Pek çok yorumcuya göre ise bu değişim süreci, küresel eğitim programları ve çok sayıdaki iletişim ağının çeşitli ülke okullarıyla bileşim içerisinde olması nedeniyle dünya çapında gerçekleşmiştir. Çokuluslu projeler kapsamında birçok okul ve eğitim kurumu, kimi zaman sivil inisiyatifler olarak bir araya gelerek küresel kültürün etkisi altında, çokkültürlülük, insan hakları, sürdürülebilirlik, dünya vatandaşlığı gibi konular kapsamında yeni öğretim programlarının oluşturulması için çalışmalarını sürdürmektedirler. Hiç

kuşkusuz bu değişimin temelinde bir yaklaşım, başka bir deyişle felsefi bir çerçeve belirleyici olmaktadır.

Program geliştirme uzmanları değişimin aracı olacak programların üretiminde bir yaklaşımı benimsemek durumundadırlar. Bu yaklaşımın seçiminde ise felsefe ya da eğitim felsefesi belirleyici olmaktadır. Bu nedenle söz konusu tez çalışmasında ikinci bir çerçeve olarak felsefi bakışın önemi vurgulanmış, çalışma kapsamında klasik eğitim felsefelerinin yanında küresel kültürün eğitim felsefesi ve yaklaşımlarındaki yansıması da belirlenmeye çalışılmıştır.

“Yaşam boyu eğitim”, “öğrenmeyi öğrenme yaklaşımı”, “demokrasi ve insan hakları eğitimi”, “dünya vatandaşlığı” ve “postmodernizm” gibi söylemlerin sıklıkla yeni programlarda içeriliyor olmasının doğal bir sonucu olarak, küresel kültürün tek tek bireyler üzerindeki etkisinin de arttığı söylenebilir. Böylece araştırmanın ikinci varsayımına uygun olarak, küreselleşmenin neden olduğu eğitim alanındaki yeni yaklaşımların etkisiyle, hedeflenen insan tipinin de değişime uğradığı açıkça görülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri olarak denebilir ki, yetişen yeni nesillerin taşıması beklenen değerler; küresel dünyada, enformasyon toplumuna uyumlu olacak biçimde: “bilgi”, “rekabet”, “verimlilik”, “insan hakları”, “demokrasi”, “hoşgörü”, “sorumluluk”, “yeni bir ahlak”, “katılım”, “tartışma”, “açıklık”, “adalet”, “nesnellik”, “özerklik”, “gelecek”, “iletişim” vb. olarak karşımıza çıkmaktadır.

Böylece küreselleşmenin etkisi ile eğitim sistemlerinin programlar aracılığı ile yetiştirmeye çalıştıkları yeni bireyler “bilgi insanı” ya da “enformatik insan” olarak kavramlaştırılan ve çağın gereklerine uyum sağlayabilecek çağdaş bireylerdir.

Yeni değerlerin ortaya çıkmasıyla eğitimde de yeni yaklaşımlar söz konusu olmuş ve günümüzde ülkemiz de dahil olmak üzere pek çok toplumda yeni öğretim programları uluslararası ve/veya çokkültürlü bir bakış açısıyla yeniden gözden geçirilmeye başlanmıştır. Enformasyon toplumunda bilgiye verilen değer artmış,

gelişmekte olan ülkeler açısından da insan kaynaklarına yapılan yatırımın önemi anlaşılmıştır.

Bu çalışmada ayrıca, örnek olarak incelenen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özgünlüğü araştırılmış ve küreselleşme karşısındaki konumu gösterilmeye çalışılmıştır. 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe giren ilköğretim kademesi yeni öğretim programlarının genel yaklaşımları ve dayandıkları eğitim felsefeleri bu amaç doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca, örnek olarak incelenen programın sosyolojik temelleri serimlenerek, küreselleşme ve yerelleşme eğilimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermesi amacıyla programdaki yeniden yapılanmanın, katı davranışçı program anlayışından yapıcı bir anlayışa dönüştüğü ve hatta yapılandırmacı bir anlayışa dayandığı gösterilmiştir.

Program gerek yaklaşımları gerekse yapısı/formu açısından pek çok yeniliği barındırmakla birlikte, temele aldığı eğitim felsefesi yaklaşımı bakımından klasik bir anlayışla geliştirilmiştir. Programın temelinde pragmatik bir gelenekle yapısalcı bakış açısının hakim olduğu; değişimi ve sosyal reformu hedeflemesi nedeni ile öğrenmeye ilişkin yaklaşımında öğrenmenin aktif tutulduğu; öğrenme alanları ya da konuları bakımından ulusal ve uluslararası problemlere odaklandığı görülmektedir.

Programın ayrıca, yeni eğilim ve reform hareketlerinin doğurduğu sonuçlara hassas olmasının yanında eşitlik, kültürel çoğulculuk, uluslararası eğitim ve gelecekçiliği vurgulayan bir karaktere sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm bu özellikleri dikkate alındığında “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”nın, araştırmanın üçüncü varsayımını doğrulayacak biçimde küreselleşmenin doğurduğu ihtiyaçlara büyük ölçüde cevap verecek nitelikte olan bir program olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nın ayrıca öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu eğitim, proje tabanlı öğrenme vb. yaklaşımlarla örtüştüğü ve demokrasi bilincini taşıyan, insan haklarına duyarlı, bağımsız, eleştirel düşünebilen, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçladığı da saptanmıştır. Burada sıralanan özellikleri göstermektedir ki, araştırmanın dördüncü ve son hipotezine uygun biçimde,

programın temel yaklaşımları ile küreselleşmeyle gündeme gelen yaklaşımlar büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak, denebilir ki küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki sözü edilen kısmi etkisi doğru değerlendirilmelidir. Küresel eğitimin bir ürünü olarak görülen ve yeni eğilimlerin etkisi ile oluşturulan ya da önerilen, tamamen çokkültürcü bakış açısıyla oluşturulan ya da tamamen postmodernist olarak adlandırılabilen bir öğretim programının, bazı istisnalarının dışında, hiçbir toplumun resmi eğitim kurumunda henüz yürürlüğe girmemiş olduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu bakımdan klasik eğitim felsefelerinin daha çok reformlar ya da küçük değişimlerle yeni felsefelerden esinlendikleri gözlenmektedir. Küreselleşmenin etkisi ile bu anlamda eğitim alanında köklü bir değişimden çok hızlı ve/fakat parçalı bir değişimin gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Benzer biçimde, Gough'un bu konudaki çalışmaları da bu görüşle paralellik göstermektedir. Öyle ki, küreselleşmenin öğretim programları üzerindeki etkisinin tartışmalı olduğu ve başta UNESCO'nun bulunduğu pek çok Birleşmiş Milletler kurumunun ulus-üstü öğretim programı geliştirme girişimlerinde sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Küreselleşme bağlamında enformasyon toplumunun doğurduğu ihtiyaçlar ve neden olduğu değişim dinamiklerinin etkisiyle, gerek sosyal ilişkilerimiz gerekse kültürel değerlerimiz enformasyon teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ile büyük ölçüde değişmekte ve dönüşmektedir. Fakat bunların hiçbirisi toplumu değiştirdiği boyutta eğitim kurumunu değiştirmemiştir. Böylece öğretim programı çalışmalarının ancak belirli yönleri ile uluslararasılaştığı söylenebilir. Ancak programların uluslararasılaşması yerel program temsillerinin evrenselleştirilmiş söyleme çevrilmesi olarak anlaşılmamalıdır. Küreselleşmenin öğretim programlarına olan etkisi, daha çok, yerel bazı bilgi geleneklerinin programlarda bir arada uygulanabilen ulus-üstü boşlukların yaratılması süreci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Burada Gough'ın temel savı, dünyanın henüz yerel bilgiyi evrensel bilgiymiş gibi göremeyeceği görüşüne dayanır. Bu noktada beliren çok önemli bir sorun ortaya çıkmaktadır. Eğitim alanındaki eşitsizlikler ve küreselleşmenin eğitim alanındaki negatif etkileri olarak değerlendirilebilecek olan bu sorunun temelinde, başta politik

olmak üzere ekonomik nedenler de yer almaktadır. Karşıt kültürlerle sahip ülkelerdeki eğitim politikalarını belirleyenler, Batılı hükümetlerce kendi kamu sektörleri için seçilen benzer politik eylem planlarını takip etmeye girişmişlerdir. “Politika klonlaması” da denen bu durum, stratejik ve uygulamaya dönük politikalar ile okul planlamasına nüfuz etmektedir. Bu noktada, doğal olarak, uygulanabilirlik, geçerlilik ve uygunluk bakımından, kültürleri ile olgusal durumları geldikleri sistemden tamamen farklı olan eğitim sistemlerince transfer edilen, uyarlanan ya da klonlanan perspektiflerle ve politikalarla ilgili problemler baş göstermektedir.

Benzer sorunlar ülkemizde de, özellikle 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın başlatmış olduğu ilköğretim müfredat programındaki değişim sürecinde de söz konusu olmaktadır. Bir paradigma değişimi olarak öne sürülen ve ilköğretim kademesinde uygulanmaya konan yeni programın dayandığı eğitim yaklaşımının, daha önce de belirlendiği gibi, çağın ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılar nitelikte olduğu gerçeğine karşın, yine de müfredat programlarının yenilenmesi yoluyla Türk Eğitim Sistemi’nin yenilenmesi girişimi ciddi bir sorgulanmaya alınmalıdır.

Öncelikle öğrenme anlayışının değiştirilmesi konusu varolan eğitim sisteminin yapısı ile birlikte düşünülmeli ve planlanmalıdır. Başka bir deyişle, öğrenmeye ilişkin önerilen paradigmanın eğitimin pek çok boyutu ile uyum içerisinde olması ya da en azından uyumlaştırılması gerekmektedir. En başta öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin de kurumsal anlamda yeniden yapılanması, okulların örgütlenme biçimlerinin yeniden düşünülmesi ve hatta toplumda varolan ve kalıplaşmış öğrenme biçimlerinin aileler ve bu anlamda öğrencilerin sosyal çevreleri ile de uyumlu olması gerekmektedir.

Böylece denebilir ki, ilköğretim müfredat programlarında yapılan değişikliklerin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin yetiştikleri kurumlarda, yani üniversitelerde de gerekli düzeyde müfredat değişimine ihtiyaç vardır. Hizmet öncesi eğitimin kurumsal anlamda bu yeniliğe yeterli düzeyde hazırlanması, eğitimdeki bu yeni düzenlemenin uygulamadaki başarısını doğrudan etkileyecektir. 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla YÖK, Eğitim Fakülteleri’nde bir yeniliğe giderek

1. sınıf öğrencilerini yeni programa uyumlu olarak yetiştirmeye başlamıştır. Fakat hizmet öncesi eğitimin, yürürlükte olan programların her kademesi ile uyumlaştırılması ihtiyacı söz konusu olmaktadır.

Problemin bir diğer boyutu ise, Türk eğitim sisteminin örgütsel yapısının bu yeni öğrenme paradigması ile bütünleşmesine ilişkin ortaya çıkabilecek olan sıkıntılardır. Türk eğitim sisteminin hiyerarşik, bürokratik, merkeziyetçi yapısından kaynaklanan otoriter ve statik bir yönetim anlayışının hiç kuşkusuz yeni karakterdeki dinamik, yaratıcı ve öğrenci merkezli yaklaşımın esnek yapısı ile çatıştığı, bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulların yapısı ve yönetim anlayışları ile ilgili daha uygun politikalar üreterek bu sıkıntıyı gidermesi beklenmektedir.

Okulu sosyal çevresi ile üretken ve dinamik bir ilişki içerisine sokmak, hiç kuşkusuz çağın gereklerinden biridir. Küreselleşmenin etkisi ve enformasyon toplumu olmanın gereği olarak eğitim alanındaki yenileşme ve reform denemelerinin anlamlı olduğu gerçeğine karşın, eğitimin bu değişimi ve toplumsal gelişmeyi sağlayacak en önemli ve belki de en güçlü kurumların başında gelmesi, eğitim alanındaki değişimlerin tehlikelerini de çok boyutlu olarak düşünmeyi gerektirmektedir.

Bilinmektedir ki eğitim alanındaki küçük bir değişimin başarısı ancak bu sistemden geçerek yetişen bir neslin başarısına bakılarak ölçülür veya değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, eğitim alanındaki köklü değişimlerin somut çıktılarının uzun yıllar sonra elde edilebileceği söylenebilir. Öte taraftan sosyal ya da toplumsal bir değişimin söz konusu bu yavaş ve zorlu seyrinin varolan toplumsal yapı, kültür, alışkanlık ya da değerlerle çatışması olasılığı da göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında yeni yaklaşımlar çerçevesinde yenilenen ilköğretim müfredatının sadece eğitim sistemimiz ya da eğitim kurumlarımızda yerleşik olan kültürle değil, aynı zamanda toplumumuzda ve Türk ailesinde de yerleşik olan değer ve anlayışlarla da çatışması muhtemeldir. Böylece gerçekleştirilmesi hedeflenen değişimin toplumun her kademesinde özellikle de eğitimin verilmeye başlandığı aile kurumunda da hedeflenmesi kaçınılmazdır.

Son olarak denebilir ki, küreselleşmenin ve sanayi sonrası toplum şekillenmesinin öğretim programları üzerindeki etkisiyle ülkemizde de eğitim alanında bir yenilik ihtiyacı söz konusu olmuş, ilköğretim müfredatında gerçekleştirilen yeniliklerle bir değişikliğe gidilerek bu yenilik ihtiyacı farklı düzenlemelerle giderilmeye çalışılmıştır. Fakat her zaman olduğu gibi, söz konusu bu değişimin/yeniliğin başarıyla uygulanması konusunda problemlerle karşılaşılacağı öngörülmektedir. Bu nedenle programların uygulanması aşamasında, hem muhtemel aksaklıkları ortaya koymayı hem de programların güçlü yönlerini ortaya koymayı amaçlayan her türden bilimsel araştırmanın değerli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ARMAĞAN, Mustafa. (Haz.) (2004). *Sunuş. Küresel Kuşatma Karşısında İnsan*. (Çev. Ş.Yalçın),İstanbul:Ufuk Kitap.
- BOZKURT, Veysel. (2002). *Toplum ve İktisat*. İ.SEZAL (Ed.), **Sosyolojiye Giriş**. Ankara: Martı Yayınları, 243-292.
- BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri. (1991). **Eğitim Felsefesine Giriş**. Ankara:Savaş Yayınları.
- CALHOUN, Craig. (2004). *Küreselleşmeye Direnmek mi Yoksa Ona Şekil Vermek mi?. Küresel Kuşatma Karşısında İnsan*. (Haz. M.Armağan; Çev. Ş. Yalçın), İstanbul:Ufuk Kitap, 27-70.
- CARNOY, Martin. (2000). *Globalization and Educational Reform*. N.P.Stromquist & K., Monkman (Ed.), **Globalization and Education**. New York: Rowman & Littlefield Publishers,Inc., 43-61.
- COULBY, David. (2000). **Beyond the National Curriculum: Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA**. London:Routledge Falmer.
- ÇELİK, Hüseyin. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. **Yeni Öğretim Yılı Mesajı**.
<<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/>> (2006,Ağustos 24).
- DEMİREL, Özcan. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem Yayınları.
- D'HAINAUT, L. (Ed.) & Diğerleri. (1981). *Determining the Aims of Education and Educational Policy*. **Curricula and Lifelong Education**. Paris:UNESCO, 104-116.

- FINDIKÇI, İlhami. (1998). *Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen*. **Bilgi ve Toplum (1)**, 83-92.
- FOREST, Jennifer De. (2004). *Editor's Review: (The Human Rights, Handbook: A Global Perspective for Education)*. **Harward Educational Review. (74) 3**, 340-346.
- GIDDENS, Anthony. (1994). **Modernliğin Sonuçları**. (Çev. E. Kuşdil), İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- GIDDENS, Anthony. (2004). *Castells'in Ağ Toplumunun Yükselişi Üzerine. Küresel Kuşatma Karşısında İnsan*. (Haz. M. Armağan; Çev. Ş. Yalçın), İstanbul:Ufuk Kitap, 175-182.
- GIDDENS, Anthony. (2006). **Dünyadaki Yeni Eğilimler, Avrupa Birliği ve Türkiye**. (Simultane Çev. Işıl Demirkan).
<<http://www.sosyolojidernegi.org.tr/Giddens.pdf>> (2006,Austos 25).
- GOUGH, Noel. (2000). *Locating Curriculum Studies in Global Village*. **Journal of Curriculum Studies. (32) 2**, 329-342.
- GOUGH, Noel. (2000a). *Globalization and Curriculum Inquiry: Locating, Representing, and Performing a Transnational Imaginary*. N. P. STROMQUIST & K., MONKMAN (Ed.), **Globalization and Education**. New York: Rowman & Littlefield Publishers,Inc., 77-97.
- GÖMLEKSİZ, M. Nuri. (2005). *Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. (5) 2**, 337-384.
- GÜLCAN, M. Gürkan. (2005). **AB ve Eğitim Süreci; AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları Yapısal Uyum Modeli**. Ankara: Anı Yayınları.

- GÜLTEKİN, Mehmet. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. (5) 2*, 519-556.
- GÜRKAN, Tanju. (2004). *Eğitim Programları Tasarımı. Çoluk Çocuk. (4)*, 24-25.
- GÜVENÇ, Bozkurt. (1970). **Kültür Kuramında Bütüncülük Sorunu Üzerine Bir Deneme.** Ankara: Hacettepe Basımevi.
- GÜVENÇ, Bozkurt. (1996). **İnsan ve Kültür.** İstanbul:Remzi Kitabevi.
- HALL, Stuart. (1998). *Yerel ve Küresel:Küreselleşme ve Etkinlik.* Anthony D. KING (Ed.), **Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi.** (Çev. Gülcan Seçkin ve Ümit Hüsrev Yolsal), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- HARVEY, David. (1999). **Postmodernliğin Durumu.** (Çev. Sungur Savran). İstanbul:Metis Yayınları.
- HURD, P. De Hart. (1997). **Inventing Science Education for the New Millenium.** New York, London:Theachers Collage Press.
- JONES, W. Phillip. (2000). *Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education.* N. P., STROMQUIST & K.,MONKMAN (Ed.), **Globalization and Education.** New York: Rowman & Littlfield Publishers,Inc., 27-42.
- KEYDER, Çağlar. (1996). **Ulusal Kalkınmacılığın İflası.** İstanbul. 2. Baskı.
- KEYMAN, E. Fuat. (1999). *Globalleşme ve Radikal Demokrasi. Türkiye ve Radikal Demokrasi.* İstanbul: Bağlam Yayınları, 15-53.
- KING, D. Anthony. (1998). **Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi.** (Çev. Gülcan Seçkin ve Ümit Hüsrev Yolsal), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.

- KIZILÇELİK, Sezgin. (2001). **Küreselleşme ve Sosyal Bilimler**. Ankara: Anı Yayınları.
- KOCAOLUK, Mehmet Şükrü ve Diğerleri. (Der.) (2001). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. İlköğretim Okulu Programı (1-8); 1-5. Sınıfların Yıllık Planları*. Ankara: Kocaoluk Yayınevi, 291-312.
- KRZYSZTOFEK, Kazimiers. (2002). *Global Governance, Global Culture, and Multiculturalism*. **Canadian Journal of Communication**. (27), 289-304.
- LADWIG, James G. (2000). *World Institutions, World Dispositions: Curriculum in the World-Cultural Institution of Schooling*. R., Mahalingam & C., McCarthy (Ed.) **Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice, & Policy**, London, New York: Routledge, 56-69.
- LYON, David. (2004). *Ağ, Benlik ve Gelecek. Küresel Kuşatma Karşısında İnsan*. (Haz. M. Armağan; Çev. Ş. Yalçın), İstanbul:Ufuk Kitap, 87-105.
- LYOTARD, J.F. (2000). **Postmodern Durum**. (Çev. A. Çiğdem), Ankara: Vadi Yayınları.
- MACDONALD, Doune. (2003). *Curriculum Change and the Post-modernist World: Is the School Curriculum-Reform Movement an Anachronism?*. **Journal of Curriculum Studies**, (35) 2, 139-149.
- MAGILL, Allan. (1996). **Aşırılığın Peygamberleri**. (Çev.T. Birkan), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- MAHALINGAM, R. & MCCARTY, C. (Ed.), (2000). *Rethinking Multyculturalism and Curricular Knowledge for the Twenty-First Century*. **Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice, and Policy**, London, New York: Routledge,1-11.
- MARSH, Colin J. & WILLIS, George. (2003). **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues**. New Jorsey: Merrill Prentice Hall.

MARSHALL, Gordon. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2003). **Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri: Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler**. Ankara: Türkiye Zeka Vakfı.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim**.
<<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>> (2006, Mayıs 24).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2004a). **Programların Yaklaşımı**.
<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/giris_index.htm> (2005, Aralık 2).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2004b). **Basın Bildirisi: OECD'nin PISA Projesine Türkiye'nin Katılımı**.
<<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=857#>> (2006, Aralık 9)

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005a). **Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Program Yenileme Çalışmaları (Sunu)**.
<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48> (2005, Aralık 2).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005b). **Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar (Sunu)**.
<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48> (2005, Aralık 2).

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005c).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2006). **Lizbon Süreci Bilgilendirme Toplantısı Raporu.**

<http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_LizbonSureciYeni.html>(2006,Aralık 21).

MOORE, Nick & Diğerleri. (1998). **A Curriculum for Information Society.** Bangkok:UNESCO Proap.

MORIN, Edgar. (2003). **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi.** (Çev. Hüsni Dilli), İstanbul: İst. Bilgi Üni. Yayınları.

O'LOUGHLIN, Marjoire. (2003). *Continuity and Divercity: Philosophy of Education at the Beginning of the New Millenium.* **Studies in Philosophy and Education. (22),** 175-181.

ORNSTEIN, Allan C. & Diğerleri (Der.). (2003). *Curriculum and Philosophy.* **Contemprorary Issues in Curriculum.** Boston:Pearson Education. Inc.

ÖZDEN, Yaşar ve ŞİMŞEK, Hasan. (1998). *Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi.* **Bilgi ve Toplum (1),** 71-91.

QUONG, Terry & Diğerleri. (1998). **Values Based Strategic Planning: A Dynamic Approach for Schools.** Singapore: Prentice Hall.

PARKAY, Forrest W.& HASS, Glen (2000). **Curriculum Planning: A Countemporary Approach.** Boston, London, Toronto and etc.: Allyn and Bacon Com.

PRIESTLEY, Mark. (2002). *Global Discourses and National Reconstruction: the*

Impact of Globalization on Curriculum Policy. The Curriculum Journal. (13) 1, 121-138.

REBOUL, Olivier. (1991). **Eğitim Felsefesi.** (Çev. Işın Gürbüz), İstanbul:İletişim Yayınları.

REICHENBACH, Roland. (1999). *Postmodern Knowledge, Modern Beliefs, and the Curriculum. Education Philosophy and Theory (31) 2, 237-244.*

ROBERTSON, Roland. (1998). *Toplum Kuramı, Kültürel Görecelik ve Küresellik Sorunu.* Anthony D. KING (Ed.), **Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi.** (Çev. Gülcan Seçkin ve Ümit Hüsrev Yolsal), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.

ROBERTSON, Roland. (1999). **Küreselleşme: Toplum Kuramı ve Küresel Kültür.** (Çev. Ümit Hüsrev Yolsal), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.

ROSENAU, P. Marie. (1998). **Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri.** (Çev. Tuncay Birkan), Ankara:Ark Yayınları.

SARP ERK ULAŞ. (2002). **Felsefe Sözlüğü.** Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.

SAVITT, William. (Ed.) (1993). *The Independent Patriot: Education for the Global Citizen. Teaching the Global Development: A Curriculum Guide.* London: University of Notre Dame Press, 3-12.

SEZAL, İhsan. (1998). *İkinci Binyıl ve "İkinci Toplum"dan Üçüncü Bin Yıl ve "Üçüncü Toplum"a. Bilgi ve Toplum (1), 19-26.*

SEZAL, İhsan. (2001). *Eğitimin Dünü, Bugünü, Yarını: Bir Düşünce Egzersizi. Bilgi ve Toplum (3), 9-13.*

SMITH, Philip. (2001). **Cultural Theory: An Introduction.** Massachusetts:Blackwell Publishers Inc.

SÖNMEZ, Veysel. (1998). **Eğitim Felsefesi.** Ankara:Anı Yayınları.

- STRATTON, John. (2002). *Siber Alan ve Kültürün Küreselleşmesi*. **Cogito**. (30) 1, 81-89.
- STROMQUIST, P. Nelly & MONKMAN, Karen. (Ed.) (2000). *Defining Globalization and Assesing Its Implications on Knowledge and Education*. **Globalization and Education**. New York: Rowman & Littlfield Publishers,Inc., 3-25.
- TERWEL, Jan. (1999). *Concstructivism and its Implications for Curriculum Theory and Practice*. **Curriculum Studies**. (31) 2, 195-199.
- TEZCAN, Mahmut. (2002). **Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim**. Ankara: Anı Yayınları.
- THORNBURG, David. (2002). **The New Basics: Education and the Future of Work in the Thelemathic Age**. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, John. (2004). **Küreselleşme ve Kültür**. (Çev. Arzu Eker), İstanbul:Ayrıntı Yayınları.
- TOPSES, Gürsen. (1982). **Eğitim Felsefesi/ Temel Sorunları**. Ankara:Dayanışma Yayınları.
- TÖRENLİ, Nurcan. (2004). **Enformasyon Toplumu ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- TYE, A. Kenneth. (2003). *Globalizing Global Education to Nurture World Citizens*. **Phi Delta Kapan**. (85) 2, 18-23.
- ULUSAL PROGRAMLAR. (2001).VIII. **Beş Yıllık Kalkınma Planı/2000**. Ankara.
<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/giris_index.htm>(2006,Ağustos25).

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization). (1996). *Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim Uluslararası Komisyonu Raporu*. (Çev.PEGEM), **Eğitim Yönetimi**. (2) 1, 15-18.
- WALLERSTEIN, Immanuel. (1998). *Ulusal ve Evrensel: Dünya Kültürü Diye Bir Şey Olabilir mi?*. Anthony D. KING (Ed.). **Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi**. (Çev. Gülcan Seçkin ve Ümit Hüsrev Yolsal), Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- WELLS, Calvin. (1972). **İnsan ve Dünyası**. (Çev. Erzen Onur), İstanbul:Remzi Kitabevi.
- WILLIAMS, Raymond. (1993). **Kültür**. (Çev. Suavi Aydın), İstanbul:İmge Kitabevi.
- VARIŞ, Fatma. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler**. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları.
- YALÇIN, Cemal. (2002). *Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Eğitim*. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. (6) 1, 63-78.
- YILDIZ, Melda N. (2001). *Teknoloji Ötesi: Sorunlar, Öneriler, Örneklemeler*. **Bilgi ve Toplum** (3), 43-58.
- YÜKSEL, Sedat. (2005). *Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programında Yer alan Ahlaki Değerleri Kazandırma için Bir Açılım*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. (5) 2, 307-338.
- ZEMBYLAS, Michalinos & VRASIDAS, Charalambos. (2005). *Globalization Information and Communication Technologies, and the Prostpect of a 'Global Village': Promises of Inclusion or Electronic Colonization*. **Journal of Curriculum Studies**. (37) 1,65-83.

EKLER

EK 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı(2005)

Kaynak: (MEB,2005c)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : BİREY VE TOPLUM		4. sınıf	
ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
KENDİNİ TANIMAYORUM	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. Bireysel farklılıkları tanıyarak kabul eder. 2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. 3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder. 4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. 5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. 6. Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	🗂️ “Kişilik Farkları” (Kişisel eşyalar kullanılarak insanlardaki farklılıklara örnekler gösterilir.) (1. kazanım) 🗂️ “Farklı ve Özel” (İnsanların farklılıklarının bir zenginlik olduğuna örnekler verir.) (1. kazanım) 🗂️ “Duygularım ve Düşüncelerim” (Fotoğraflar yoluyla öğrencilerin duygu ve düşünceleri arasındaki farkı kavramaları sağlar.) (2. kazanım) 🗂️ “Duygularım, Düşüncelerim El Ele” (Örnek durumlar oluşturularak duygu ve düşüncelerin kişilere göre değişebileceği fark edilir.) (2, 3 ve 4. kazanım) 🗂️ “Günlük Tutma” (Duygu ve düşüncelerin ifade edildiği günlük tutulur.) (2, 3 ve 4. kazanım) 🗂️ “Mevlana’dan Hoşgörü Hikâyeleri” (Mevlana’nın hoşgörü anlayışını içeren metinler incelenir.) (4. kazanım) 🗂️ “Yaşamından Kesitler” (Yaşamı etkileyen olayların esas alındığı bir zaman şeridi oluşturulur.) (5. kazanım) 🗂️ “Atatürk’ün Kimlik Belgesi (Atatürk’ün hayatı ile ilgili metinden çıkarılan bilgilerle bir kimlik belgesi düzenlenir.) (1 ve 6. kazanım) 🗂️ “Bu Benim Kimliğim” (Nüfus cüzdanı, okul ve spor kulübü kimliği gibi kimlik belgelerindeki bilgiler incelenerek kimliği oluşturan ana öğeler fark edilir.) (6. kazanım)	☐ Rehberlik servisi ile bireysel farklılıkları tanıma, duygu ve düşünceleri ifade etme konularında iş birliği yapılmalıdır. ☐ 3. kazanım için Türkçe dersi “Konuşma” öğrenme alanı; Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, (20. kazanım) ☐ 5. kazanım için Türkçe dersi “Yazma” öğrenme alanı; Kendini Yazılı Olarak İfade Etme (7. kazanım) ☐ 5. kazanım için Matematik dersi “Zamanı Ölçme” alt öğrenme alanı (3. kazanım) [!]Atatürkçülükle ilgili konular (1,2,3,4,5 ve 6. kazanım-5) [!] Resmî kurum ve kuruluşlar tarafından verilen kimlik belgeleri (nüfus cüzdanı, okul kimliği, spor kulübü kimliği, kütüphane kimliği vb.) ele alınacaktır. (6. kazanım) 🗂️ Özel Eğitim (1-1); (1-2); (4-2); (4-8); (3-6) 🗂️ Girişimcilik (1-1) 🗂️ Kariyer Bilinci Geliştirme (1-2) 🗂️ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (1-1); (2,3-13); (4-4) 🗂️ Sağlık Kültürü (1-11); (4-10) [!]Doğrudan verilecek beceri: Kanıtı tanıma ve kullanma [!]Doğrudan verilecek değer: Duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü 🗂️ Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

🗂️:Sınıf-okul içi etkinlik 🗂️ :Okul dışı etkinlik 🗂️ :İncelene gezisi 🗂️ :Yarıyıl 🗂️ :Ders içi ilişkilendirme ☐ :Diğer derslerle ilişkilendirme 🗂️ :Ölçme ve Değerlendirme

🗂️ :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🗂️ :Yarıyıl (Atatürkçülükle konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı -2. rakamlar Atatürkçülükle ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

ÖĞRENME ALANI : KÜLTÜR VE MİRAS

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
GEÇMİŞİMİ ÖĞRENYORUM	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. 2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder. 3. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir. 4. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. 5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler. 6. Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.	## "Aile Tarihi Çalışması" (Aileye ait nesneler ile değişik yollardan edinilen bilgiler kullanılarak aile tarihine ait metin yazılır.) (1 ve 2. kazanım) ## "Onlar da Çocuktu" (Büyüklüğünün, çocukluk dönemine ait oyunları ve oyuncakları ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.) (1, 3 ve 4. kazanım) ## "Kahve Fincanı" (Barış Manço'nun kahve fincanı adlı şarkısı, içerdiği kültürel özellikler açısından incelenir.) (2.kazanım) ## "Geçmişin İpuçları" (Gelenekler konulu yaratıcı drama çalışması yapılır.) (2 ve 4. kazanım) ## "Bir Zamanlar" (Büyüklüğünün, çocukluk dönemlerinde Cumhuriyet Bayramı konulu sözlü tarih çalışması yapılır.) (4 ve 6. kazanım) ## "Bir Gezi Yapalım" (Tarihi mekan, müze ve anıtlara gezi düzenlenir. Ör: Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Müzesi gezisi.) (5. kazanım) ## "Millî Mücadele'de Türk Halkı" (Kurtuluş Savaşı döneminde Türk halkını ve savaş sürecini gösteren görsel materyaller okunur.) (5 ve 6. kazanım) ## "Kahramanım Mektup" (Kurtuluş Savaşına ilişkin verilerden -mektup, temsili resim, istatistikî tablo ve şiir- yararlanılarak çıkarımlarda bulunulur.) (5 ve 6. kazanım) ## "Film İzliyoruz" (Atatürk ve Millî Mücadele temasını işleyen eğitici film izlenir.) (5 ve 6. kazanım) ## "Sanal Alan Gezisi" (İnternet üzerinden sanal gezi yapılır.) (5 ve 6. kazanım)	☐ 1. kazanım için Türkçe dersi "Konuşma" öğrenme alanı; Kendini Sözlü Olarak İfade Etme. (11. kazanım) "Yazma" öğrenme alanı; Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma (12. kazanım) "Yazma" öğrenme alanı; Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma (4.kazanım) ☐ 5. kazanım için Türkçe dersi "Görsel Okuma" öğrenme alanı (6. kazanım) "Konuşma" öğrenme alanı, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma (7. kazanım) ☐ Tüm kazanımlar için Türkçe dersi "Dinleme" öğrenme alanı, Dinlediğini Anlama. (2. kazanım) [!] Atatürkçülükle ilgili konular (5, 6-1,4); (1,2,3,4-3); (5-6) [!]Çevredeki somut nesnelerden hareket edilir. (2 ve 4. kazanımlar) [!]Yakın çevre ve Türkiye'nin betimlenmesi, kullanılan görsel materyallerin içeriği ve sözlü tarih çalışmaları ile sınırlandırılacaktır (4. kazanım) [!] Mondros Ateşkes Anlaşması'ndan Cumhuriyetin ilanı dâhil olmak üzere geçen süreç Atatürk'ün liderlik rolü çerçevesinde ele alınacaktır (6. kazanım) ☞ Kariyer Bilinci Geliştirme (6- 18,19) ☞ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (6-7) [!] Doğrudan verilecek beceri: Bilgiyi kullanılabılır biçimlerde planlama ve yazma [!] Doğrudan verilecek değer: Türk büyüklüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik ☑ Bu ünitede gözlem, öz değerlendirme, sözlü tarih değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje, çoktan seçmeli, boşluk doldurulmalı testler kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

:Sınıf-okul içi etkinlik ## :Okul dışı etkinlik ## :İnceleme gezisi ☐ :Ders içi ilişkilendirme ☐ :Diğer derslerle ilişkilendirme ☑ :Ölçme ve Değerlendirme
☞ :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) ☞ :Uyari (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER.....4. SINIF

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
YAŞADIĞIMIZ YER	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur. 2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır. 3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur. 4. Çevresindeki bir yerin kroksini çizer. 5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır. 6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırır eder. 7. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur. 8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.	“Gölgeli Oyunu” (Güneşin konumundan yararlanılarak yön bulma çalışması yapılır.) (1. kazanım) “Define Arıyoruz” (Yön bilgisi ve kroki okuma becerisi kullanılarak kroki üzerine saklanmış bir define bulunur.) (1,3, 4 ve 6. kazanım) “Pilota Yardım Edelim” (Yön bildiren komutlar verilerek bir uçak piste indirilmeye çalışılır.) (1 ve 4. kazanım) “Kaynaklardan Araştıralım” (Sözlük veya ansiklopedi kullanılarak ünite ile ilgili kavramlar araştırılır.) (Tüm kazanımlar) “Hava Gözlemi” (Belli zaman diliminde hava olayları gözlemlenerek grafikler oluşturulur.) (5. kazanım) “Gezelim Öğrenelim” (Çevredeki doğal ve beşerî unsurlar tanıtılır.) (6. kazanım) “Yaşadığımız yer ile ilgili efsane, öykü, türkü ve şiirler incelenir.” (7. kazanım) “Deprem Tatbikatı” (Deprem öncesi ve deprem sırasında yapılması gerekenlerle ilgili uygulama yaptırılır.) (8. kazanım) “Sınıf Tahtıye Çantısı Hazırlama” (8. kazanım)	☐ 5. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi (2.4 kazanım) ☐ 8. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Gezegelimiz Dünya” ünitesi (2.8 kazanım) ☐ 6. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Gezegelimiz Dünya” ünitesi (2.9 kazanım) ☐ 6. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim; Tanıyalım” ünitesi (2.3 kazanım) ☐ 2,3 ve 4. kazanımlar için Türkçe dersi “Görsel Sunu” öğrenme alanı (5. kazanım) ☐ 5. kazanım için Matematik dersi “Uzunlukları Ölçme” alt öğrenme alanı (2. kazanım) ☐ 6. kazanım için Matematik dersi “Sütun Grafiği” alt öğrenme alanı (1. kazanım) ☐ Pusula, yıldızlar, güneşin konumu ile ağaçlar ve taşların yosunlu kısımları kullanılabilir (1. kazanım). ☐ Yön, kroki, resimli grafik, kuşbakışı, hava olayı, çevre, doğal unsur, beşerî unsur kavramları verilecektir. ☐ Öğrencilerin yakın çevrelerini tüm unsurlarıyla birlikte tanımları sağlanacaktır. (6. kazanım). ☐ 8. kazanım Deprem Haftası ile ilişkilendirilmelidir. ☐ Geçmişimi Öğreniyorum ünitesindeki “Ailesinde ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder.” kazanımı ile ilişkilendirilecektir. (7. kazanım) Afet Eğitimi (8- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15) ☐ Doğrudan verilecek beceri: Mekân algılama ☐ Doğrudan verilecek değer: Doğa sevgisi ☐ Bu ünitele gözlem, öz değerlendirme formları, açık uçlu sorular, proje ve poster hazırlatılarak, kavram haritası yapılarak, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

:Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik :İnceleme gezisi :Ders içi ilişkilendirme ☐ :Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme

:Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamı Ara disiplinlerle ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.) :Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM 4. sınıf

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
ÜRETİMDEN TÜKETİME	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder. 2. İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur. 3. Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir. 4. Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir. 5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır. 6. Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur. 7. İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.	“Benim Bütçem” (Verilen tahmini bütçeye göre bir alışveriş listesi hazırlanır.) (1 ve 3. kazanım) “Pazara Gidelim” (Yakın çevrede kurulmuş bir pazarda inceleme yapılır.) (2, 6 ve 7. kazanım) “Param Hikâyesi” (Paramın geçmişini araştırılır.) (3. kazanım) “Bilinçli Tüketici misin?” (Sınıfta oluşturulan market ortamında alışveriş yapılır.) (4 ve 5. kazanım) “Alışveriş Listesi” (Sınıfta öğrenciler tarafından bir market oluşturularak belirlenen bütçeye uygun alışveriş yapılır.) (3 ve 6. kazanım) “Film İzliyoruz” (Bir ham maddenin ürüne dönüştürülmesini gösteren bir film izlenir.) (6. kazanım) “Bugünün Yolculuğu” (Empati yoluyla bir ham maddenin ürüne dönüşmesi hikâye edilerek akış şeması oluşturulur.) (6.7. kazanım) “Röportaj Yapıyoruz” (Bir meslek sahibi ile mesleği üzerine bir röportaj yapılır.) (7. kazanım) “Ben Olmasaydım Ne Olurdu?” (Rastgele seçilen bir mesleğin gerekliliği savunulur.) (7. kazanım)	☐ 3. kazanım için Matematik dersi “Doğal Sayılarla Toplama İşlemi” alt öğrenme alanı (1.kazanım) ☐ 3. kazanım için Matematik dersi “Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi” alt öğrenme alanı (1. kazanım) ☐ 6. kazanım için Matematik dersi “Sütun Grafiği” alt öğrenme alanı (1 ve 2. kazanımlar) ☐ 6. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi (4.1 kazanımı) Girişimcilik (1-7); (3-26);(6-13) İnsan Hakları ve Vatandaşlık (4,5 – 52,53,54) Rehberlik ve Psikolojik Danışma (4- 5.a,5.b); (7-10) [!] Doğrudan verilecek beceri: Tablo, diyagram ve grafik okuma [!] Doğrudan verilecek değer: Temizlik, sağlıklı olmaya önem verme Bu ünite, gözlem, öz değerlendirme formu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma testler, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

Sınıf-okul içi etkinlik :Okul dışı etkinlik :İnceleme gezisi :Yarın :Ders içi ilişkilendirme ☐ :Diğer derslerle ilişkilendirme :Ölçme ve Değerlendirme :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı -2, rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.) :Yarın (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı -2, rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : GRUPLAR, KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER.....4. sınıf

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
HEP BİRLİKTE	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdıkları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder. 2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. 3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir. 4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir. 5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.	 “Bir Gazete Sayfası Hazırlayalım” (Çevredeki sosyal problemlere karşı duyarlılığı artırma, neden sonuç ilişkisini belirleme becerisini geliştirme amacıyla yönelik olarak, bir haberdan hareketle gazete sayfası hazırlanır.) (1 ve 2. kazanım)  “Gönüllü Çalışanlar” (Yardımseverlik ve dayanışma değerlerini vurgulayan fotoğraflar ve temsili resimler incelenir.) (1 ve 2. kazanım)  “Nasıl Güzelleştirebiliriz?” (Çevremizi nasıl güzelleştirebiliriz? gibi sorularla ilgili küçük grup çalışmaları yapılır.) (2, 3 ve 5. kazanım)  “Bir Sorunumuzu Çözelim” (Proje ya da grup çalışması ile yaşanan çevreden örnek sosyal bir sorun belirlenerek çözüm aşamaları ve öneriler sunulur.) (2, 3 ve 5. kazanım)  “İlk Adımı Atanlar” (Toplumsal duyarlılığı sağlama ve katılımcı birey olmayı cesaretlendirme amacıyla, birçok kişinin yaşamını etkilemiş, önemli başarılar elde etmiş insanlar ile ilgili araştırma yapılır.) (4 ve 5. kazanım)  “İki Elin Sesi” (Öğrenci tarafından seçilen veya tasarlanan bir grup, kuruluş veya sosyal örgüte yeni üyeler kazandırmaya yönelik kısa bir metin hazırlanır ve sınıfta sunulur.) (2 ve 5. kazanım)	[?] Öğrencinin yakın çevresinde olan eğitim, sağlık ve yardım kuruluşları ele alınacaktır. [!] Atatürkçülük İlgili Konular (1, 2, 3, 4, 5 -2) ♣ İnsan Hakları ve Vatandaşlık (1,2,3-39,40,41) ♣ Kariyer Bilinci Geliştirme (1,2,3 – 15,16) ♣ Rehberlik ve Psikolojik Danışma (4-6) ♣ Sağlık Kültürü (2-31,32) [!] Doğrudan verilecek beceri: Sebep-sonuç ilişkisini belirleme. [!] Doğrudan verilecek değer: Yardımseverlik ♣ Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, proje, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

 Sınıf-okul içi etkinlik  Okul dışı etkinlik  İnceleme gezisi [?] Uyarı  Ders içi ilişkilendirme  Diğer derslerle ilişkilendirme  Ölçme ve Değerlendirme  Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) [!] Uyarı (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM 4. SINIF

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
İYİ Kİ VAR	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; 1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. 2. İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanıır. 3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar. 4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır. 5. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar. 6. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	🔍 “İnternette Araştırıyoruz” (Öğrencinin kullandığı eşyaların geçirdiği safhalarla ilgili bir araştırma yapılır.) (2 ve 3. kazanım) 🔍 “Zaman Tüneli” (Yaygın olarak kullanılan bazı aletlerin icat ediliş tarihi esas alınarak bir zaman seridi oluşturulur ve bu araç ve aletlerin hayatımıza etkisi tartışılır.) (2. 3 ve 4. kazanım) 🔍 “Telgrafın Telleri” (Milli Mücadele’de telgrafın rolü ile ilgili görsel ve yazılı materyaller incelenir.) (3. 4 ve 5. kazanım) 🔍 “İşte Geldim” (Çeşitli teknolojik ürünlerin tanıtımı ile ilgili afiş tasarlanır.) (5. kazanım) 🔍 “Geleceğin Dünyası” (Gelecekteki teknoloji ile ilgili proje çalışması yapılır.) (5. kazanım) 🔍 “Önemli Telefon Numaraları” (Acil servis numaralarının doğru ve etkili kullanımına dair drama etkinliği yapılır.) (6. kazanım) 🔍 “Teknolojiyi Doğru Kullanıyoruz” (Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili “altı şapka” düşünme yöntemine dayalı bir etkinlik yapılır.) (6. kazanım) 🔍 “Teknolojiyi Doğru Kullanıyoruz” (Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili küçük grup oluşturma yöntemine dayalı bir etkinlik yapılır.) (6. kazanım)	☐ 1. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi (1.1 kazanımı) ☐ 1, 3, 4 ve 6. kazanımlar için Fen ve Teknoloji dersi “Işık ve Ses” ünitesi (3.1, 3.2, 4.2 kazanımları) ☐ 2. kazanım için Matematik dersi “Zamanı Ölçme” alt öğrenme alanı (3. kazanım) ☐ 4. kazanım için Fen ve Teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi (1.4 kazanımı) 🔍 2. kazanım yılbaşı ile ilişkilendirilirken Atatürk önderliğinde zaman ölçülerine getirilen yeniliklere vurgu yapılır. 🔄 İnsanlığın kullandığı zaman ölçme araçları ve belirleme yöntemleri konusunda “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi ile ilişki kurulabilir. 🔄 Üretimden Tüketime (İhtiyaçlarımız konusu ile ilişki kurulabilir.) 🔄 Yaşadığımız Yer (Teknolojik ürünleri kendisine ve doğaya zarar vermeden kullanma konusunda ilişki kurulabilir.) 🔍 Doğrudan verilecek beceri: Karşılaştırma yapma 🔍 Doğrudan verilecek değer: Bilimsellik 🔍 Bu ünitede gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, performans değerlendirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma testler, tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

🔍 :Sınıf-fokul içi etkinlik 🔄 :Okul dışı etkinlik 📄 :İncelene gezisi 🔄 :Yan 🔄 :Ders içi ilişkilendirme ☐ :Diger derslerle ilişkilendirme 📄 :Ölçme ve Değerlendirme

🔄 :Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı-2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) 🔄 :Yan (Atatürkçülük konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımı-2. rakam Ara Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM.....

4. sınıf

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
İNSANLAR VE YÖNETİM	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; - Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır. - Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar. - Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir. - Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.	🗺️ “Bir Gezi Yapalım” (Yerel yönetim birimlerine tanıtım amaçlı bir gezi düzenlenir.) (1. kazanım) 🗺️ “Oyun Parkı İstiyorum” (Herhangi bir konuda belediye başkanına dilekçe yazılır.) (2. kazanım) 🗺️ “Haberleri Toplayalım” (Yazılı ve görsel basından belediyenin görevleri ve etkinlikleri ile ilgili haberler toplanarak değerlendirilir.) (2. kazanım) 🗺️ “Nasrettin Hoca ile Birlikte” (Katılımı teşvik etmek ve toplumsal bir soruna çözüm önerileri sunmak amacıyla fikra tamamlama çalışması yapılır.) (3. kazanım) 🗺️ “Oy Verelim” (Sınıf başkanı seçimi veya yenilenmesi için sandıklar kurularak basit düzeyde bir seçim ortamı oluşturulur.) (4. kazanım) 🗺️ “Benim Bayramım” (23 Nisan etkinlikleri için yabancı ülkedeki bir öğrenciye davet mektubu yazılır.) (4. kazanım) 🗺️ “Sözleşme Çalışması” (Yerel, yerel yönetim, kamu, kamuoyu, kamu hizmeti, millet, milli egemenlik kavramları araştırılır.) (Tüm kazanımlar)	🔄 Her Birlikte (İhtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütler ilişkilendirilir). 🔄 Geçmişimi Öğreniyorum (Millî Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilamında Atatürk’ün rolünü fark eder). 🔄 İnsan Hakları ve Vatandaşlık (1, 2, 3 – 44); (4- 43,57,50) 🔍 Doğrudan verilecek beceri: Karar verme 🔍 Doğrudan verilecek değer: Bağımsızlık 📖 Bu ünite gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje, çoktan seçmeli, boşluk doldurma testler ve performans ödevi kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

🗺️ Sınıf-okul içi etkinlik 🗺️ Okul dışı etkinlik 🗺️ İnceleme gezisi 🗺️ Ders içi ilişkilendirme 🗺️ Diğer derslerle ilişkilendirme 🗺️ Ölçme ve Değerlendirme

🗺️ Ana disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000)

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF PROGRAMI

ÖĞRENME ALANI : KÜRESEL BAĞLANTILAR 4. sınıf

ÜNİTE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM	Bu ünitenin sonunda öğrenciler; - Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. - Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. - Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. - Toplamlar arasında ortak kullanılan özel günlere örnekler verir.	“Dünya Turu” (Harita üzerinde değişik ülkelere yolculuk yapılır.) (1. kazanım) “Kütüphaneye Gidiyoruz” (Seçilen bir ülke ile ilgili kaynak taraması yapılır.) (1 ve 2. kazanım) “Fotoğrafların Anlatıkları” (Herhangi bir ülkeyle ilgili fotoğraflardan yararlanılarak o ülkeyle ilgili tahminlerde bulunulur.) (2 ve 3. kazanım) “Ortak Yönlendirme” (Değişik ülkelerde yaşayan çocukların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin tablo yapılır.) (3. kazanım) “Güzel Günler” (Toplamların kutladığı bayramlar ve ortak günleri karşılaştıran tablo oluşturulur.) (4. kazanım) “İnternette Araştırıyoruz” (Uluslararası sportif faaliyetlerin yapıldığı şehirlerin özelliklerini araştırılır.) (Tüm kazanımlar)	☐ 2. kazanım için Türkçe dersi “Görsel Okuma” öğrenme alanı (6 ve 8. kazanımlar) Yasadığımız Yer (Yaşadığımız yerin özelliklerini konusyla ilişkilendirilir.) Kendimi Tanıyorum (Bireysel farklılıklar ve benzerlikler konusyla ilişkilendirilir.) İnsanlar ve Yönetim (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamalarıyla ilişkilendirilir.) Geçmişimi Öğreniyorum (Kullanılan özel günler, gelenekler vb. kültürel özelliklerle ilişkilendirilir.) Çeşitli toplumların kültürel özelliklerini öğrenirken giyim, yemek, özel günler gibi konular ele alınacaktır (2 ve 3. kazanımlar). Toplamlara ait belirgin özelliklerini içeren görsel materyaller (fotoğraf, film vb.) kullanılacaktır. (3. kazanım) Doğrudan verilecek beceri: Kütüphane ve referans kaynakları kullanma Doğrudan verilecek değer: Misafirperverlik Bu üniteye gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevaplı testler, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılabilir.

:Okut dış etkinlik :İnceleme gezisi :Uyari :Ders içi etkinlik :Diğer derslerle ilişkilendirme :Öğme ve Değerlendirme

:Ara disiplinlerle ilişkilendirme (Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakam ara disiplin alan kazanımını gösterir.) :Uyari (Ayarıktıkları konuları ile ilişkilendirme. Parantez içindeki 1. rakam Sosyal Bil. Kazanımını -2. rakamlar Atatürkçülük ile ilgili hedef ve açıklamaları gösterir.)

EK 2: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (1998)

Kaynak : (Kocaoluk ve Diğerleri,2001)

T. C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEBLİĞLER DERGİSİ
Cilt: 61 NİSAN 1998 Sayı: 2487
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı: 62 Karar Tarihi: 02.04.1998
Konu: İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi
Öğretim Programının Kabulü.

Kurulumuzda görüşülerek uygun bulunan İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 1998-1999 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere ekli örneğine göre kabulü,

Kurulumuzun 30/05/1990; 62 ve 15/03/1993; 80 tarih ve sayılı Kararlarıyla kabul edilen İlkokul 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 25/04/1985; 67 ve 15/03/1993; 81 tarih ve sayılı Kararlarıyla kabul edilen Ortaokul Millî Tarih Programı ile 24/06/1985; 95 ve 15/03/1993; 79 tarih ve sayılı Kararlarıyla kabul edilen Ortaokul Millî Coğrafya Programının;

a) İlköğretim okullarında 1997-1998 Öğretim Yılı sonunda, b) 16/08/1997 tarih ve 4306 sayılı Kanun'un 2. maddesiyle 05/01/1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na eklenen geçici madde 10'a göre eğitim yapan Bazı Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Okullarda ise 1998-1999 Öğretim Yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı.

T. C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEBLİĞLER DERGİSİ
CİLT : 62 EYLÜL 1999 SAYI : 2504
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı : 263 Karar Tarihi : 04.08.1999
Konu : İlköğretim Kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın kabulü.

1. Kurulumuzda görüşülerek uygun bulunan, İlköğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın, 4306 Sayılı Kanun gereğince 8 yıllık bir bütünlük içerisinde 1999-2000 Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulanmak üzere ekli örneğine göre kabulü, 2. "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın, ekli örnekteki şekliyle 1999-2000 Öğretim Yılından itibaren İlköğretim kurumlarında uygulanmakta olan ilgili öğretim programları kapsamındaki derslerde işlenmesi, kararlaştırıldı.

AÇIKLAMALAR

İlköğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülükle İlgili Konular"ın hedef ve davranışları yeniden düzenlenmiş, 26/05/1995/208 ve 21/06/1996/219 sayılı kararla kabul edilmiştir. Ancak, 4306 sayılı kanunla ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması nedeniyle "Atatürkçülükle İlgili Konular" sekiz yıllık bir bütünlüğün ve devamlılığın sağlanması amacıyla yeniden düzenlenmiştir. 26/05/1995/208 ve 21/06/1996/219 sayılı kararlar yürürlükten kaldırılmıştır.

1. Bu yeni düzenlemede "Atatürkçülükle İlgili Konular" büyük ölçüde, derslerin alan bilgisi konuları ile kaynaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, "Atatürkçülükle İlgili Konular" yazılırken, davranışların arka arkaya sıralanması şeklinde metin oluşturma yoluna gidilmemelidir. Bu yüzden açıklamalar kısmı dikkatle incelenmelidir.

2. Türkçe dersleri için parça seçilirken 1., 2. ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi, 4. ve 5. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin mihver ders olduğu göz önüne alınmalıdır.

3. Türkçe dersleri için belirtilen konulardan ilgili olanlarının ilk 5 sınıfta mümkün olduğunca birleştirilerek işlenmesine dikkat edilmelidir. 6., 7. ve 8. sınıflarda ise konuların karşısına yer alan "açıklamalar" dikkate alınmalıdır.

Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretim programında yer alan T.C. Anayasası ile ilgili konuların hepsi için hedef ve davranışlar belirtilmemiştir. Burada hedef ve davranışları belirtilmiş olan Anayasa konuları bu şekliyle ele alınıp işlenmelidir. Diğer Anayasa konuları, Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin alan bilgisi konuları olduğu için bu derslerin kendi kapsamı içinde ele alınıp işlenmeye devam edilmelidir.

T. C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEBLİĞLER DERGİSİ
CİLT : 62 KASIM 1999 SAYI : 2506
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı : 272 Karar Tarihi : 12/10/1999

Konu : İlköğretim ve orta öğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "doğal afetler ve zararlarından korunma yolları" ile ilgili konuların kabulü.

1. Kurulumuzda görüşülerek uygun bulunan; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "doğal afetler ve zararlarından korunma yolları" ile ilgili konuların 1999-2000 Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulanmak üzere ekli örneğine göre kabulü,

2. "Doğal afetler ve zararlarından korunma yolları" ile ilgili konuların ekli örnekteki şekliyle 1999-2000 Öğretim Yılı'ndan itibaren ilgili programlar kapsamında derslerde işlenmesi ve ilgili derslerin kitaplarının yeni basımlarında gerekli ilâvelerin yapılması, kararlaştırıldı.

AÇIKLAMALAR

İlköğretim ve orta öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken "Doğal Afetler ve Zararlarından Korunma Yolları"na ilişkin konular belirlenerek uygulamaya konulmuştur. Bu düzenlemede;

1. "Doğal Afetler ve Zararlarından Korunma Yolları" konuları söz konusu derslerin ilgili ünite ve bölümlerine eklenmiştir. Bu çalışma yapılırken ünite bölümlerinde bu konuyla ilgili bütünlüğün korunmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen konuları işlerken, eklenen konu, amaç ve davranışların mevcut öğretim programlarındaki konu, amaç ve davranışlarla bütünlüğünü koruyacaktır.

2. Her sınıfta, konular öğrenci seviyesine uygun olarak verilecek, ileri sınıflarda devam eden konular birbirine alt yapı oluşturacak şekilde işlenecektir.

3. Öğretmen konuları işlerken, üniversiteler, TÜBİTAK, ilgili bakanlıkların bilimsel ve görsel kaynakları ile Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen tavsiye niteliğindeki yayınlardan yararlanacaktır.

4. Mevcut öğretim programlarına eklenen "Doğal Afetler ve Zararlarından Korunma Yolları" konusuyla ilgili amaç ve davranışlar çoğunlukla uygulama basamağında olduğu için öğretmen konuları işlerken uygulamalara yer verecektir.

5. Ders kitaplarında "Doğal Afetler ve Zararlarından Korunma Yolları" ile ilgili konular işlenirken, davranışların arka arkaya sıralanması şeklinde metin oluşturma yoluna gidilmeyecek, konular görsel unsurlarla desteklenecektir.

PROGRAMIN UYGULANMASIYLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR

İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4,5,6. ve 7. Sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülmüş ve hazırlanmıştır.

Bu dersin eğitim ve öğretiminde;

1- Öğrencilerin, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, laik, demokratik ve çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri sağlanır.

2- Öğrencilere, Atatürk'ün "Millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirmek gerektiği bilinci kazandırılır.

3- Her fırsattan yararlanarak öğrencilere, Atatürk'ün "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh." ilkesinin ve devletin bağımsızlığının, yurt ve millet bütünlüğünün ancak güçlü olmakla sürdürebileceği bilinci kazandırılır.

4- Toplumun bireyi olan öğrencilerin güven duygularını kuvvetlendirmek için Atatürk'ün "Türk, övün, çalış, güven." ve "Ne mutlu Türküm diyene!" sözleri temel alınır.

5- Öğrencilerin; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere karşı sevgi, saygı ve güven duyguları kuvvetlendirilir; millî birlik ve dayanışmanın anlam ve önemi kavratılır.

6- Konular tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, sosyoloji antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenir.

7- Konuların işlenişinde, programdaki sıraya uymak esas olmakla birlikte öğretmen, ünitelere çevre özelliklerini de dikkate alarak Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun yeni konular ekleyebilir veya verilmiş olan konuların yerlerini değiştirebilir.

8- Öğrencilere, demokrasinin çağımızın en güzel yaşam tarzı olduğu kavratılır, demokrasimizin korunması ve geliştirilmesi gerektiği bilinci kazandırılır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin demokratik olduğu, cumhuriyetin demokrasi ile bütünleştiği belirtilir, vatan ve cumhuriyet sevgisi telkin edilir.

9- Öğrencilere, çoğulcu demokratik rejimin, başka rejimlerden üstünlüğü, tarihten örnekler verilerek kavratılır. Demokratik bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışları kazanabilmelerini sağlamak için okul içi eğitici faaliyetlerden yararlanılır. Özellikle, sınıf ve eğitici kol temsilciliklerine aday olmada, çeşitli iş ve grup çalışmalarında öğrenciler cesaretlendirilir.

10- Öğrencilere, vatandaşlık hak ve görevleri ile sorumlulukları kavratılır, yasalara uyma alışkanlığı kazandırılır.

11- Öğrencilere, topluluk hâlinde yaşayan insanların sevgi, saygı ve anlayış duyguları içinde iş birliği yapmaları, birbirlerinin görüş ve düşüncelerine saygı göstermeleri ve başarılarını takdir etmeleri gerektiği benimsenir.

12- Millî bilince sahip, bilimsel düşünmeye açık, sorumluluk almaya istekli bireylerin yerleştirilmesi esas alınır.

13- Öğrenciler, insan ve toplum hayatının sürekli bir değişme ve gelişme içinde olduğu, insanların ihtiyaçlarının yaşadıkları zaman ve ortama göre farklılıklar ve gelişmeler gösterdiği belirtilir; teknolojinin getirdiği yeniliklerin, insanların yaşam tarzlarını etkilediği veya değiştirdiği, geçmişten ve günümüzden verilecek örneklerle açıklanır.

14- Toplum hayatında insan zekâsının ve gücünün; insana daha rahat, daha mutlu bir yaşam sağlanması için kullanıldığı, elde edilen her başarının birbiri ardından gelen kuşakların çalışmalarının bir sonucu olduğu vurgulanır.

15- İlköğretim okulunu bitirecek öğrencilerden bazılarının bir mesleğe yönelecekleri göz önüne alınarak istihdam alanı çok olan meslekler hakkında bilgiler verilir, bu mesleklerle ilgili iş yerlerine ziyaretler yapılarak bunları tanıtmaları sağlanır.

Bir meslek sahibi olmanın birey ve vatandaş olarak gerekliliği üzerinde durulur, iş sahibi olmayan bir kişinin toplum içinde yararlı bir birey olamayacağı, onlara her mesleğin kutsal olduğu ve hangi meslekten olursa olsun işini gereğince yapan herkesin saygıdeğer bir insan olacağı düşüncesi benimsenir.

16- Öğrencilere, Anadolu uygarlıklarına ait tarihî eserlerin ve anıtların tarihin bir belgesi olduğu kavratılır, bunları

yıkılmaktan, bozulmaktan ve yabancı ellere geçmekten korumanın, bakım ve temizliklerine önem vermenin millî bir görev olduğu belirtilir.

17- Öğretmen, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'ndaki bir zaferin veya Türk inkılaplarıyla ilgili herhangi önemli bir olayın yıl dönümü, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılması, geçit töreni gibi fırsatlardan yararlanarak Sosyal Bilgiler konularına karşı öğrencilerin ilgisini uyandırır ve bu konuların canlandırılmasına çalışır. Ayrıca gazetelerde, dergilerde çıkan seviyeye uygun yazı ve resimler öğrencilerin dikkatini çeker.

18- Öğretmen, tarihî bir olay, Kurtuluş Savaşı veya Türk inkılaplarının herhangi bir yönü üzerinde durukun, bu olayların çevredeki izlerini araştırır ve çocukların dikkatini bunlar üzerine çeker. Atatürk, hayatının herhangi bir safhasında okulun bulunduğu yerde bulunmuş, oradan geçmiş ve orada bir kongre toplamış, bir beyanname yayınlamış, bir nutuk söylemiş veya Türk inkılaplarının önemli bir safhasını başlatmış ise okulun bulunduğu yerde onun adına bir anıt varsa bir binaya, bir caddeye, bir meydana adı verilmiş ise bunlar üzerinde durur.

19- Öğretmen, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ülkenin nasıl geri kaldığını, parçalanıp yok olma durumuna geldiğini ve bu şartlarda Atatürk'ün önderliğinde Türkiye Cumhuriyeti'nin nasıl kurulduğunu, geliştiğini öğrencilere kavratır; bu maksatla Atatürk ilke ve inkılapları üzerinde önemle durur.

20- Konuların işlenişinde kavramlar, ilgili olduğu konu ile birlikte verilir.

21- Konularda olayların geçtiği yer, zaman, devlet ya da ilgili kişi (padışah, sadrazam, devlet adamı, bilim adamı, komutan vb.) adları belirtilir.

22- Tarihî olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları örnek olaylarla kavratılır.

23- Öğretmen, tarih konularını işlerken olayların seyrinden çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durur, varsa günümüze etkilerinden söz eder, ayrıntılı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerini ezberletmez.

Aynı şekilde öğretmen, coğrafya konularını işlerken, ayrıntı sayılabilecek yer adları ve devamlı değişen istatistik verileri ezberletmek yerine, coğrafi olayların neden ve sonuç analizlerini yapar, insanla doğal ortamın etkileşimi üzerinde durur, sözü edilen olayların farklı dağılış nedenlerini açıklar. Gerekli olan yer adları ve istatistiklerin en tipik olanlarını seçer, istatistikleri grafikler şeklinde sunarak dersi sevimli hâle getirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

24- Öğrencilere; yurdumuzun doğal kaynaklarının (tarım toprakları, madenler, enerji kaynakları, akarsular, göller, denizler, ormanlar, çayır ve meralar vb.) tükenmez olmadığı, bunlardan gelecek nesillerin de yararlanacağı, dolayısıyla bunların korunması ve verimli kullanılması gerektiği bilinci kazandırılır.

25- Türkiye'nin coğrafi bölgeleri işlenirken;

a. Karadeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkışı ile Millî Mücadelemizin başlamış olduğu vurgulanır, Amasya Genelgesi'nin kapsamı ve sonuçlarına değinilir, Kastamonu'dan bahsederken şapka ve dolayısıyla kılık kıyafet inkılabından söz edilir.

b. Marmara Bölgesi konusunda, Boğazların önemine ve Lozan Antlaşmasının bu konudaki sonuçları ile daha sonra boğazlara yeni bir statü getiren Montrö (Montreux) Sözleşmesine de yer verilir.

c. Ege Bölgesi işlenirken, Millî Mücadele yıllarında bu bölgede yapılan savaşlar ve sonuçlarından bahsedilir.

ç. İç Anadolu Bölgesi konusunda, Sivas Kongresi ve önemi, Atatürk'ün Ankara'ya gelişi, Sakarya Meydan Muharebesi, Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışı ve Ankara'nın başkent oluşunun coğrafi nedenleri üzerinde durulur.

d. Akdeniz Bölgesi konusunda, Atatürk'ün Hatay'ın ana vatana katılmasına verdiği önemden söz edilir.

e. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri konularında, Erzurum Kongresi ile bu kongrede alınan kararların önem ve

sonuçlarına yer verilir; ayrıca bölgeler incelenirken bu bölge halkının, Millî Mücadele sırasındaki kahramanlıkları (Gazi Antep, Şanlı Urfa ve Kahraman Maraş örnekleriyle) açıklanır.

26- Yurdumuzun jeopolitik konumunun önemi ve bunun doğurduğu sonuçlar üzerinde özellikle durulur.

27- Türkiye'de nüfus konusu işlenirken, Atatürk'ün eğitime ve öğretime verdiği önem, yeni Türk alfabesinin kabul edilmesi ve okuma yazma seferberliği üzerinde önemle durulur.

28- Türkiye ekonomisi konusu işlenirken; Lozan Barış Antlaşması ile kapitülasyonların kaldırılması ve bunun ekonomik yönden sonuçları açıklanır. Atatürk'ün tarım, endüstri ve madencilik alanlarında yapılması gerekenler konusundaki görüşleri belirtilir.

29- Konuların işlenişinde, yalnız ders kitapları ile yetinilmez, öğrencinin seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan da yararlanılır. Böylece, öğrencinin araştırma yapması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi sağlanır.

30- Konuların işlenişinde, yalnız anlatım ve soru-cevap teknikleriyle yetinilmeyip konuların özelliğine göre münazara, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incemeye sevk eden tekniklere de başvurulur.

31- Öğrencilerin, çalışma ortamları - yalnız derslikler değil - aile, okul, çeşitli topluluklar, kitaplıklar, müzeler, sergiler, vb. yerleri de kapsar. Öğrencilere bu yerlerde incelemeler, gezi, gözlem ve ilgili kişilerle görüşmeler de yaptırılır.

32- Öğretmenin belirleyeceği bazı ünitelerde küme çalışması yöntemi uygulanır. Bu suretle öğrencilerin; çeşitli kaynaklardan bilgi elde etme ve bilgilerini başkalarına sunma yolları, yardımlaşma, iş birliği yapma, birlikte çalışma, eleştirel düşünme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, gruba katılma, grubu yönetme, kendine güvenme, sorumluluk alma, topluluk karşısında konuşabilme... becerileri geliştirilir.

33- Konulardaki önemli tarihî olaylar, öğrencilerle birlikte tarih şeridinde işlenerek onlarda zaman kavramı geliştirilir.

34- Tarihî tablolar, resimler, kartpostallar incelenip bunlarla konular somutlaştırılır. Resimler, ünite köşelerinde veya okulun çeşitli yerlerinde sergilenir ve gelecek yıllarda da kullanılacak albüm hâline getirilir.

35- Programda araç listesinde belirtilen harita, yer küre, video kaset, film, film şeridi, slaytlar vb. eğitim araçları donatım merkez müdürlükleri ile Film - Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığından sağlanarak konuların işleniş sırasında yeri geldikçe etkili bir şekilde kullanılır. Konularla ilgili bulunabilen eğitim araç ve gereçlerinden - bilgisayar, CD ve disketlerden- yararlanılır.

36- Konuların işlenişinde, "yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa" ilkesine uyulur.

37- Konuların özelliklerine göre ilgili haritalar ve atlaslar üzerinde gerekli çalışmalar yapılır. Ayrıca gerekli bilgiler, dilsiz haritalar üzerine işlenir.

38- Ders kitaplarında yer alan istatistikî bilgiler ile bunlara dayalı olarak hazırlanan harita, grafik ve şemaların en son verileri içermesine dikkat edilir ve çalışmalar buna göre yapılır.

39- Öğretmen, ders kitabında yer alan millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdirci okuma parçalarından (her ünite de en çok iki okuma parçası) derslerin işleniş sırasında araç olarak yararlanır.

40- Öğretmen, geçmiş uygarlıkları anlatıp tarihî kalıntıları üzerinde dururken öğrencilere, o devirden kalan yurda ve insanlığa hizmet etmiş, orada doğmuş ve orada yaşamış Türk büyüklerinin müzede korunan yazılı ve yazısız eserleriyle araç-gereçleri inceletir.

41- Öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeler ve edindikleri alışkanlıklar gözlenir, kazandıkları bilgiler, çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülüp değerlendirilir.

42- 19.06.1995 tarih ve 2433 sayılı Tebliğler Dergisi ile 15.07.1996 tarih ve 2457 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan "Atatürkçülük ile ilgili konular", bütünüyle ve bütün

yönleriyle (açıklamalar, hedefler ve davranışlar) 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı için de aynen geçerlidir. Bu konuların işleneceği üniteler, öğretim programının sonundaki tabloda belirtilmiştir.

43- Bu programa göre hazırlanacak ders kitaplarının forma sayıları aşağıda gösterilmiştir.

SINIF	A4	B5
4	5-6	8-9
5	6-7	9-10
6	7-8	10-12
7	7-8	10-12

GENEL AMAÇLAR

Öğrenciler bu derste:

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

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

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

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

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

5- Türk milletinin zekâ ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış hâline getirirler.

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

7- Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihî olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri iletî görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl etkilediğini kavrarlar.

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

9- Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evlâdı olarak yetişirler.

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

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

12- Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hâle gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

13- Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.

14- Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini,

muze ve anıtlar gibi millî değerlerimizi tanıır, onları korumak gerektiğini öğrenirler.

B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;

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

2- İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini benimseler.

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

4- Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.

5- Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk hâlinde yaşamının zorunluluğunu kavratırlar.

6- Trafik kurallarına uymayı alışkanlık hâline getirirler.

C. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tamma yetenekleri yönünden;

1- Yurdumuzun, dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında seveerek sorumluluk alma duygularını geliştirirler.

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

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

4- İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı

etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgi ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler.

5- Plân, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hâle gelirler.

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

7- Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

C. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden;

1- Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile millî kaynaklarımızı tanıır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.

2- Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.

3- Tutumlu olma ve plânlı çalışma alışkanlığını elde ederler.

4- Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler.

5- İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.

6- Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.

7- Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar.

4. SINIF ÖZEL AMAÇLAR

ÜNİTE 1 AİLE, OKUL VE TOPLUM HAYATI

1. "Aile, Okul ve Toplum Hayatı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Ailenin yapısını tanıyabilme.
3. Ailenin önemini kavrayabilme.
4. Akraba evliliklerinin sakıncaları bilgisi.
5. Aile bütçesinin önemini kavrayabilme.
6. Aile hayatında sosyal güvenceler bilgisi.
7. Ailede demokratik hayatın oluşturulmasının önemini kavrayabilme.
8. Ailede demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş.
9. İnsan sağlığı ve çevre temizliği için suyu yeterince kullanmanın önemini kavrayabilme.
10. Sağlığı ve temizliği için suyu kullanmaya istekli oluş.
11. Okulu tanıyabilme.
12. Okulda uyulması gereken kurallar bilgisi.
13. Okulda uyulması gereken kuralların önemini açıklayabilme.
14. Okul kurallarına uyabilme.
15. Okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirmede istekli oluş.
16. Okulun ve okul eşyalarının korunmasının önemini kavrayabilme.
17. Okulun ve okul eşyasını korumayı alışkanlık hâline getiriş.
18. Okulun çevresinin güzelleştirilmesi ve korunmasının önemini kavrayabilme.
19. Okulun korunması ve çevresinin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan zevk alışı.
20. Okul koruma derneğini tanıyabilme.
21. Okul aile işbirliğinin önemini kavrayabilme.
22. Okuldaki demokratik hayatın oluşturulmasının önemini kavrayabilme.
23. Okulda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş.
24. Toplum içinde yaşamının önemini kavrayabilme.
25. Komşuluk ilişkilerinin toplum için taşıdığı önemi kavrayabilme.
26. Toplumda demokratik hayatın önemini kavrayabilme.
27. Toplumda demokratik hayatın gereklerine uymaya istekli oluş.
28. Farklı düşüncede olan kişileri dinlemeye duyarlılık.
29. Dayanışmanın toplum hayatındaki önemini kavrayabilme.
30. Toplum hayatını düzenleyen kurallar bilgisi.
31. Toplum hayatını düzenleyen kurallara uyabilme.
32. Toplum hayatında bize düşen görevlerin farkında oluş.

ÜNİTE 2 YAKIN ÇEVREMİZ

1. "Yakın çevremiz" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Yakın çevreyi tanıyabilme.
3. Yakın çevreyi tanımanın önemini kavrayabilme.
4. Adres bilgisi.
5. Adres ile ilgili bilgileri kullanabilme.
6. Yön bilgisi.
7. Yön bulma yöntemleri bilgisi.
8. Yön bulabilme.
9. Kroki bilgisi.
10. Krokinin yararlarını kavrayabilme.
11. Kroki çizebilme.
12. Ölçek çeşitleri bilgisi.
13. Plân bilgisi.
14. Plânın kullanım alanlarını tanıyabilme.
15. Sınıf plânını yapabilme.
16. Ölçek ve plânın önemini kavrayabilme.

ÜNİTE 3 İLİMİZ VE BÖLGEMİZİ TANİYALİM

1. "İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Harita çeşitleri bilgisi.
3. Harita okumayla ilgili temel işaretler bilgisi.
4. Haritalardan yararlanmanın önemini kavrayabilme.
5. Haritada yön bilgisi.
6. Atlas kullanım bilgisi.
7. Atlasta yararlanmanın önemini kavrayabilme.
8. Atlas kullanabilme.
9. Atlas kullanmaya istekli oluş.
10. Yurdumuzun coğrafi bölgelerini tanıyabilme.
11. İlimizin yeryüzü şekillerini tanıyabilme.
12. Bölgemizin yeryüzü şekillerini tanıyabilme.
13. İlimizin bulunduğu bölgenin iklimini tanıyabilme.
14. İlimizin bulunduğu bölgenin bitki örtüsünü tanıyabilme.
15. İlimizin akarsularını tanıyabilme.
16. Bölgemizin akarsularını tanıyabilme.
17. İlimizin göllerini tanıyabilme.
18. Bölgemizin göllerini tanıyabilme.
19. İlimizin nüfus ve yerleşim birimlerini tanıyabilme.
20. Bölgemizin nüfus ve yerleşim birimlerini tanıyabilme.
21. İlimizde ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme.
22. Bölgemizde ekonomik hayatı oluşturan alanları tanıyabilme.
23. İlimizde yaşanmış önemli tarihî olaylar bilgisi.
24. İlimiz ve bölgemizi gösteren haritayı okuyabilme.
25. İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme.
26. İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaktan zevk alışı.
27. Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme.
28. Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaya istekli oluş.
29. Ormanları korumanın önemini kavrayabilme.
30. Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya istekli oluş.
31. Doğal parklarımızın önemini kavrayabilme.
32. Tarihî eserlerimizin önemini kavrayabilme.

ÜNİTE 4 TARİH, İLK YURDUMUZ VE TARİHTE ANADOLU

1. "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi.
2. Tarih konusu bilgisi.
3. Tarih öğrenmenin gerekliliğini kavrayabilme.
4. Tarihte zaman ile ilgili kısaltmalar bilgisi.
5. Takvim ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
6. Tarihin başlangıcı bilgisi.
7. Tarihin çağlar ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
8. Türklerin ilk yurdu ve göçlerle ilgili olgular bilgisi.
9. Türklerin ilk yurdu ve göçlerle ilgili olguları açıklayabilme.
10. İlk yurttaki kurulan Türk devletlerini tanıyabilme.
11. İlk yurttaki kurulan Türk devletlerindeki uygarlığın özellikleri bilgisi.
12. İlk Çağ Anadolu uygarlıklarını tanıyabilme.
13. Anadolu'da kültür ve uygarlığın özellikleri bilgisi.
14. Çevre uygarlıklarının Anadolu'ya etkilerini kavrayabilme.
15. Tarihî eserleri korumanın önemini kavrayabilme.
16. "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme.

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ 4. SINIF
ÜNİTELERİNİN DAĞILIMI**

ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	ÖNGÖRÜLEN DERS SAATI SAYISI	ORAN %
1. AİLE, OKUL ve TOPLUM HAYATI	32	27	25
2. YAKIN ÇEVREMİZ	16	15	14
3. İLİMİZ VE BÖLGEMİZİ TANIYALIM	32	39	36
4. TARİH, İLK YURDUMUZ VE TARİHTE ANADOLU	16	27	25
TOPLAM	96	108	100

**4. SINIF
KONULAR**

ÜNİTE 1

AİLE, OKUL ve TOPLUM HAYATI

A- Ailemiz

- 1- Toplumun temel unsuru aile
- 2- Ailenin yapısı ve önemi (Akraba evliliklerinin aile bireyleri üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde de durulacaktır.)
- 3- Aile bireyleri arasındaki sevgi, saygı ve hoşgörünün önemi.
- 4- Aile bireyleri arasındaki dayanışma ve önemi.
- 5- Aile bütçesi (Tutumlu olma ve savurganlığı önlemenin aile bütçesindeki önemi üzerinde durulacaktır.)
- 6- Aile hayatında sosyal güvence (emeklilik, sigorta, yeşil kart, gelir kaynaklarımız.)
- 7- Ailede demokratik hayat
- 8- Ailede temizlik ve sağlık kurallarına uymanın önemi (insan sağlığı ve çevre temizliği için suyu yeterince kullanmanın önemi belirtilecek, ülkemizde su kullanma miktarının gelişmiş ülkelerle karşılaştırılması yapılacaktır.)

B- Okulumuz

- 1- Okulumuzu tanıyalım
- 2- Okulun önemi (Eğitim, öğretim, çevreye katkıları ve okul arkadaşlığı açılarından ele alınacaktır.)
- 3- Okulda uyulması gereken kurallar
- 4- Okulun ve okul eşyalarının korunması
- 5- Okulun çevresinin güzelleştirilmesi ve korunması
- 6- Okul, aile iş birliği (Okul koruma derneği ve okul aile birliğinin yararları üzerinde durulup öğretmen, veli iş birliği vurgulanacaktır.)
- 7- Okulda demokratik hayat
- 8- Eğitim ve öğretimde öğretmenin rolü ve önemi

C- Toplum Hayatımız

- 1- Toplum içinde yaşamının gereği ve önemi (Komsuluk ilişkileri ve apartman hayatı üzerinde durulacaktır.)
- 2- Toplumda demokratik hayat
- 3- Toplum hayatında sevgi, saygı, iş birliği ve dayanışmanın önemi (Engellilerin de sorunları ve çalışma hayatına kazandırılmaları üzerinde durulacaktır.)
- 4- Toplum hayatını düzenleyen kurallar ve bize düşen görevler (Sosyal hayatımızda yer alan yasalar, görgü kuralları, ahlâk kuralları vb. üzerinde durularak örnekler verilecektir.)
- 5- Toplumda ve çalışma hayatında Türk kadınının yeri

ÜNİTE 2

YAKIN ÇEVREMİZ

A- Yakın Çevremizi Tanıyalım

- 1- Yakın çevremizi tanımanın önemi
- 2- Sokağımız, caddemiz, mahallemiz, semtimiz, köyümüz (adresimiz)
- 3- Yönlere

- 4- Pusula ve diğer yöntemlerle yönlerin belirlenmesi
- 5- Kroki çizimleri ve yararları (Yakın çevremizin kroki çizimini yapalım.)

6- Ölçek ve ölçek çizimleri

B- Plân

- 1- Plân ve kullanım alanları
- 2- Sınıfımızın plânını yapalım

ÜNİTE 3

İLİMİZ ve BÖLGEMİZİ TANIYALIM

A- Harita

- 1- Harita ve çeşitleri (genel haritalar, özel haritalar)
- 2- Haritanın yönleri
- 3- Harita özel işaretleri
- 4- Haritadan yararlanma
- 5- Atlas kullanımı ve atlasın yararlanma

B- Yurdumuzun Hangi İl ve Bölgesinde Yaşıyoruz?
(Türkiye'nin idarî bölünüşüyle ilgili genel bir açıklamadan sonra yurdumuzun, coğrafi bölgeleri isim olarak belirtilecek, konu harita ile pekiştirilecektir.)

C- İlimiz ve Bölgemizin Doğal Özellikleri

- 1- İlimiz ve bölgemizin yeryüzü şekilleri
- 2- İlimiz ve bölgemizde iklim ve doğal bitki örtüsü (Akdeniz iklimi, Karadeniz iklimi ve karasal iklim ile bu iklimlerin karakteristik bitki örtüsü üzerinde durulacaktır.)

Ç- İlimiz ve Bölgemizde Nüfus ve Yerleşme

D- İlimiz ve Bölgemizde Ekonomik Hayat

- 1- Tarım (tarla ve bahçe kültürleri)
- 2- Hayvancılık
- 3- Su ürünleri
- 4- Orman ve orman ürünleri
- 5- Madenler ve enerji kaynakları
- 6- Sanayi
- 7- Ulaşım, iletişim
- 8- Ticaret
- 9- Turizm ve el sanatları

E- İlimizde Yaşanmış Önemli Tarihî Olaylar

F- İlimiz ve Bölgemizin Bulunduğu Çevrenin Korunması ve Güzelleştirilmesi

- 1- En az bir ağaç dikelim ve ormanlarımızı koruyalım
- 2- Doğal güzelliklerimizi, millî parklarımızı ve kültürel varlıklarımızı koruyalım

(Öğrencilerin ayrı il ve bölgede yaşadığı dikkate alınarak yukarıda belirtilen her coğrafi konu ile ilgili genel bir açıklama yapıldıktan ve kavramlar verildikten sonra sorularla, konulara açıklık getirilecektir. Ayrıca çevreye yapılacak gezi, gözlem ve incelemelerle öğrencinin yaşadığı il ve bölge özellikleri pekiştirilecektir.)

ÜNİTE 4

TARİH, İLK YURDUMUZ VE TARİHTE ANADOLU

A- Tarihin Konusu

B- Tarih Öğrenmenin Gerekliği

C- Tarihte Zaman (yıl, yüzyıl, çağ)

Ç- Takvim ve Çeşitleri

D- Tarihin Başlangıcı ve Çağlar (Örnekler Anadolu'dan verilecektir.)

E- Türklerin İlk Yurdu ve İlk Türk Devletleri (başlangıçtan 10. yüzyıla kadar)

- 1- Türklerin ilk yurdu
 - a. Orta Asya'nın yeri
 - b. Türklerin buradaki yaşayışları
 - c. Türklerin yerleştikleri bölgeler
- 2- İlk Türk Devletleri
 - a. Büyük Hun Devleti (Asya Hun Devleti)
 - b. Kavimler Göçü ve Avrupa Hun Devleti
 - c. Göktürk Devleti
 - ç. Uygur Devleti

F- İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık

- 1- Devlet yönetimi
- 2- Din ve inanış
- 3- Sosyal ve ekonomik yaşam
- 4- Yazı, dil ve edebiyat
- 5- Bilim ve sanat

G- Türk Milletinin Tarihteki Yeri

H- İlk Çağda Anadolu Uygarlıkları

- 1- Hititler
- 2- Frigyalılar
- 3- Lidyalılar
- 4- Urartular
- 5- İyonyalılar

(Bu devletlerin isimleri, kuruldukları yerler, başkentlerinden bahsedilecektir. Öğrencilerin yakın çevresinde olan uygarlıklar, diğerlerine göre gezi, gözlem ve incelemelerle daha geniş öğretilecek ve kültür varlıklarımızı koruma bilinci verilecektir.)

I- İlk Çağda Anadolu'da Kurulan Devletlerde Kültür ve Uygarlık

- 1- Devlet yönetimi
- 2- Din ve inanış
- 3- Sosyal ve ekonomik yaşam
- 4- Yazı, dil ve edebiyat
- 5- Bilim ve sanat

İ- Çevre Uygarlıklarının Anadolu'ya Etkisi

(Mezopotamya, Mısır, Pers, Makedonya, Roma ve Bizans uygarlıklarının Anadolu'ya etkileri)