

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**PROGRAM GELİŞTİRMENİN TEMEL ÖGELERİ
AÇISINDAN TÜRKİYE 2018 SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İSPANYA 2022 SOSYAL
BİLİMLER ÖĞRETİM PROGRAMININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Murat YÜKSEL**

**Danışman
Prof. Dr. Erdem YAVUZ**

HAZİRAN 2024, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Açısından Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İspanya 2022 Sosyal Bilimler Öğretim Programının Karşılaştırılması” başlıklı **“Doktora”** tezim tarafımca incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Murat YÜKSEL

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Program Adı : Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Tez Başlığı : Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Açısından
Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İspanya 2022 Sosyal Bilimler
Öğretim Programının Karşılaştırılması

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 167 sayfalık kısmına ilişkin 15/05/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %5'tir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/06/2024

Danışman: Prof. Dr. Erdem YAVUZ

Öğrenci: Murat YÜKSEL

KILAVUZA UYGUNLUK

“Program Geliştirmenin Temel Ögeleri Açısından Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İspanya 2022 Sosyal Bilimler Öğretim Programının Karşılaştırılması” başlıklı Doktora Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Murat YÜKSEL

Danışman

Prof. Dr. Erdem YAVUZ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Erdem YAVUZ danışmanlığında **Murat YÜKSEL** tarafından hazırlanan “**Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Açısından Türkiye 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile İspanya 2022 Sosyal Bilimler Öğretim Programının Karşılaştırılması**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda **Doktora Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu kabul edilmiştir.

06/06/2024

JÜRİ:

Danışman	:	Prof. Dr. Erdem YAVUZ	(İmza)
Üye	:	Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR	(İmza)
Üye	:	Prof. Dr. Zekerya AKKUŞ	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ	(İmza)
Üye	:	Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun /.... /2023 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2024

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Günümüz dünyasında, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini anlamak, bu sistemlerin nasıl şekillendiğini ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu öğrenmek oldukça önemli görülmektedir. Çalışmanın merkezini teşkil eden, Güney Avrupa'nın iki üç bölgesinde konumlanmış olan iki yarımada niteliğindeki Türkiye ve İspanya, sosyal ve kültürel anlamda farklı özellikler taşımalarına rağmen, tarihî tecrübeleri açısından birtakım benzerlikler de arz etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, genelden özele doğru bir bakış açısı ile Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerini, eğitim felsefelerini, eğitimi etkileyen sosyal, siyasal ve ekonomik faktörleri, ilköğretim programlarını ve birbirine eş değer olan sosyal bilgiler ve sosyal bilimler öğretim programlarını, analitik bir yaklaşımla karşılaştırmaktadır. Bu tibarla, tezin okuyuculara, eğitim alanında karar vericilere, araştırmacılara ve uygulayıcılara kıymetli bilgiler sunması hedeflenmektedir. Nitekim, Türkiye ve İspanya örneği üzerinden yürütülen bu karşılaştırmalı analiz, her iki ülkenin eğitim programlarını daha iyi anlamamıza ve bu bilgiler ışığında daha etkili eğitim politikaları geliştirebilmemize imkân tanıyabilecektir.

Murat YÜKSEL, Erzincan, 2024

TEŞEKKÜR

Doktora tezi, akademik kariyer sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu süreçte katkıda bulunan herkese içtenlikle teşekkür etmek isterim.

İlk olarak, sürecin başından itibaren bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Erdem YAVUZ'a; tez izleme süreçlerinde çalışmamla yakından ilgilenen Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR ve Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ'ye teşekkür ederim.

Diğer yandan yandan tez aşamasında, Universidad Autónoma de Madrid'de ziyaretçi araştırmacı olarak bulunmama vesile olan ve süreç boyunca rehberlik eden Prof. Fernando Hernández SÁNCHEZ'e teşekkür ederim.

Ayrıca, 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında sundukları destek için TÜBİTAK'a ve çalışmamı SDK-2022-832 referans numaralı proje kapsamında destekleyen Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Öte yandan tez çalışmasının her aşamasında motivasyon sağlayan ve desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Hakan YÜKSEL'e, Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk KADAN'a ve kıymetli aileme teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışması süresince en büyük desteği sağlayan, her daim yanımda duran ve geri bildirimlerde bulunan eşim Ayşe YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Murat YÜKSEL

**PROGRAM GELİŞTİRMENİN TEMEL ÖGELERİ AÇISINDAN TÜRKİYE
2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İSPANYA 2022
SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİM PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Murat YÜKSEL

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Doktora Tezi, Haziran 2024

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdem YAVUZ

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye’de uygulanmakta olan 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile İspanya’da uygulanmakta olan 2022 sosyal sosyal bilimler öğretim programının; hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır¹. Bu bağlamda genelden özele bir yol izlenerek ilk olarak iki ülkenin eğitim sistemleri, eğitim felsefeleri, eğitimi etkileyen dışsal faktörleri, ilköğretim programları ve sosyal bilgiler öğretimi programları benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada, Bereday Modeli olarak bilinen analitik yöntem kullanılmıştır. Yöntemin aşamaları ile aynı başlıkları taşıyan betimleme ve yorumlama kısmında ilk olarak her iki ülkenin pedagojik verileri derlenmiş ve yorumlanmıştır. Akabinde, yan yana koyma ve karşılaştırma başlığı altında elde edilen bulgular önce tablolar halinde sunulmuş, daha sonra benzerlikler ve farklılıklar bağlamında karşılaştırılmıştır. Çalışmanın verileri, büyük oranda birincil kaynak niteliğindeki resmî kaynaklarla oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra karşılaştırmalı eğitim ve program geliştirme ile ilgili eserlerden de yararlanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve akademik yazıma uygun hale getirilmiştir. Elde edilen bulgular, her iki ülkenin eğitim sistemleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının hem benzerliklerinin hem de farklılıklarının oldukça fazla olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, Türkiye’nin genel olarak merkezîyetçi bir yönetim altında, millî-manevi değerler ve Atatürk inkılaplarına odaklanan bir eğitim sistemi ve sosyal bilgiler öğretimi programı geliştirdiğini; İspanya’nın ise bölgesel çeşitlilik ve evrensel ilkelere uyum sağlamayı hedefleyen daha esnek programla öğrencileri, 21. yüzyılın zorlukları ile başa çıkabilecek yetkinliklerle donatma gayretinde olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, Program Geliştirme, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Türkiye, İspanya.

¹ Türkiye 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ile İspanya 2022 sosyal bilimler öğretim programı, sundukları içerikler açısından birbirine benzer olduğu için kavramsal bütünlüğü korumak amacıyla çalışma içerisinde her iki program için de “sosyal bilgiler” ifadesi kullanılmıştır.

**COMPARING THE KEY COMPONENTS OF CURRICULUM
DEVELOPMENT: 2018 SOCIAL STUDIES PROGRAM OF TÜRKİYE AND
2022 SOCIAL SCIENCES PROGRAM OF SPAIN**

Murat YÜKSEL

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

PhD Dissertation, June 2024

Supervisor: Prof. Dr. Erdem YAVUZ

ABSTRACT

This study aimed to compare the 2018 social studies curriculum implemented in Türkiye with the 2022 social studies curriculum implemented in Spain regarding objectives, content, teaching-learning situations, and assessment-evaluation processes.² In this context, a general-to-specific approach was followed, starting with comparing and contrasting the educational systems, educational philosophies, external factors affecting education, primary education curriculums, and social studies curriculums of the two countries. The study employed the analytical method known as the Bereday Model. In the description and interpretation section, which shares the same titles as the stages of the method, the pedagogical data of both countries were first gathered and interpreted. Subsequently, under the title of juxtaposition and comparison, the findings were presented in tables and then compared and contrasted. The data were largely derived from primary official sources. Additionally, works related to comparative education and curriculum development were also utilized. The data were analyzed using the descriptive analysis method and made ready for academic writing. The findings revealed that there are numerous similarities and differences between the educational systems and social studies curricula of both countries. The results showed that Türkiye generally develops an educational system and social studies curriculum under a centralized administration, focusing on national-moral values and Atatürk's reforms. On the other hand, Spain aims to equip students with the competencies to cope with the challenges of the 21st century through a more flexible program that conforms to regional diversity and universal principles.

Keywords: Comparative Education, Curriculum Development, Social Studies Education Program, Turkey, Spain.

² Since the 2018 Social Studies Curriculum of Turkey and the 2022 Social Sciences Curriculum of Spain are similar in terms of the content they offer, the term "social studies" has been used for both programs within the study to maintain conceptual consistency.

İÇİNDEKİLER

PROGRAM GELİŞTİRMENİN TEMEL ÖGELERİ AÇISINDAN TÜRKİYE 2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI İLE İSPANYA 2022 SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETİM PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN DURUMU

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Arka Plan	7

1.5. Sayıtlılar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim.....	13
2.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi.....	15
2.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar	19
2.4. Karşılaştırmalı Eğitimde Dışsal Faktörler	20
2.4.1. Coğrafi Faktörler	21
2.4.2. Ekonomik Faktörler	22
2.4.3. Sosyal Faktörler	24
2.4.4. Siyasal Faktörler	25
2.4.5. Tarihî Faktörler	27
2.4.6. Dilsel Faktörler	28
2.5. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim.....	29
2.6. Eğitimde Program Geliştirme	31
2.7. Dünyada ve Türkiye’de Program Geliştirme.....	33
2.8. Program Geliştirmenin Temelleri	38
2.8.1. Hedef	45
2.8.2. İçerik.....	47
2.8.3. Öğrenme ve Öğretme Durumları	51
2.8.4. Ölçme ve Değerlendirme	53
2.9. İlgili Çalışmalar	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Karşılaştırmalı Eğitimde Yöntem	64
3.2. Yöntemin Seçimi.....	67
3.3. Analitik Yöntem (Bereday Modeli)	69
3.4. Verilerin Toplanması	71
3.5. Verilerin Analizi.....	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BETİMLEME VE YORUMLAMA

4.1. Türk Eğitim Sistemine Genel Bakış.....	75
4.2. Türk Eğitim Felsefesi.....	78
4.3. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Dışsal Faktörler	79
4.4. Türkiye İlköğretim Programı	82
4.4.1. İlköğretim Programının Hedefleri	83
4.4.2. İlköğretim Programında Yer Alan İçerikler	84
4.4.3. İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları.....	88
4.4.4. İlköğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	90
4.5. Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Kısa Tarihçesi.....	92
4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hedefleri.....	94
4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İçerikleri	96
4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları ...	99
4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme.....	101
4.6. İspanya'nın Kısa Tarihi.....	103
4.7. İspanya Eğitim Sisteminin Kısa Tarihi	105

4.8. İspanya Eğitim Sistemine Genel Bakış	108
4.9. İspanya Eğitim Felsefesi	111
4.10. İspanya Eğitim Sistemini Etkileyen Dışsal Faktörler	112
4.11. İspanya İlköğretim Programı.....	115
4.11.1. İlköğretim Programının Hedefleri	117
4.11.2. İlköğretim Programında Yer Alan İçerikler	120
4.11.3. İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları.....	122
4.11.4. İlköğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	124
4.12. İspanya Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının Tarihsel Gelişimi	126
4.12.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hedefleri.....	130
4.12.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İçerikleri	132
4.12.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları	135
4.12.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme.....	137

BEŞİNCİ BÖLÜM

YANYANA KOYMA VE KARŞILAŞTIRMA

5.1. Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	140
5.2. Türkiye ve İspanya Eğitim Felsefelerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	143
5.3. Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	145
5.4. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının Hedefleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	148
5.5. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	150

5.6. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme ve Öğretme Durumları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	154
5.7. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	156
5.8. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	158
5.9. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedefleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	161
5.10. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	164
5.11. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Öğrenme-Öğretme Durumları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	167
5.12. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirilme Süreçlerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	169
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	172
KAYNAKÇA.....	186
EKLER	200
ÖZ GEÇMİŞ	204

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BI	: Bien
BOE	: Boletín Oficial del Estado
BUP	: Bachillerato Unificado Polivalente
EGB	: Educación General Básica
ESO	: Educación Secundaria Obligatoria
GSYH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
IN	: Insuficiente
LGE	: Ley General de Educación
LOE	: Ley Orgánica de Educación
LOGSE	: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	: Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa
LOMLOE	: Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación
M.Ö.	: Milattan Önce
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEFD	: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
NT	: Notable
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment.
SB	: Sobresaliente
SU	: Suficiente
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb.	: ve benzeri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar.....	55
Tablo 5. 1: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	140
Tablo 5. 2: Türkiye ve İspanya Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması.....	143
Tablo 5. 3: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörlerin Karşılaştırılması.....	145
Tablo 5. 4: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılması	148
Tablo 5. 5: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması	150
Tablo 5. 6: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme ve Öğretme Durumlarının Karşılaştırılması	154
Tablo 5. 7: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması.....	156
Tablo 5. 8: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreçlerinin Karşılaştırılması	158
Tablo 5. 9: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılması.....	161
Tablo 5. 10: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması	164
Tablo 5. 11: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Öğrenme-Öğretme Durumlarının Karşılaştırılması.....	167
Tablo 5. 12: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirilme Süreçlerinin Karşılaştırılması	169

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3 1: Karşılaştırmalı Yöntem Seçimlerinin İlişkisi	68
Şekil 3 2: Analitik Yöntem (Bereday Modeli)	71



GİRİŞ

Günümüz dünyası, sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde ve bu değişim, özellikle bilim ve teknoloji alanlarında kendini daha net bir biçimde göstermektedir. Bu gelişmeler, hayatın her alanını derinden etkileyerek toplumların gelişiminde eğitimin rolünü daha da önemli hale getirmektedir (Türkoğlu, 2012). Nitekim bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile ekonomik, sosyal ve kültürel koşullardaki değişimler, eğitim sistemlerini de doğrudan etkilemektedir (Debesse, 1974). Bu bağlamda küreselleşmenin getirdiği değişim süreçleri, ülkelerin eğitim sistemlerinde çağın gereksinimlerini kapsayan reformlar yapmayı zorunlu kılmaktadır (Wexliard, 1967).

Küreselleşmenin bu etkileri, eğitimin bireyler ve toplumlar için önemini de artırmaktadır. Zira eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Crossley, 1999). Öte yandan küreselleşmenin getirdiği rekabet ortamı ve ülkeler arası güç ve çıkar ilişkileri, eğitimi stratejik bir araç haline getirmektedir. Bu anlamda, uluslararası boyutta eğitim çalışmaları ve reformları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Aynı zamanda eğitimde reform çalışmaları, uluslararası bir nitelik kazanarak farklı ülkelerin deneyimlerinden ve uygulamalarından yararlanma ihtiyacını da doğurmaktadır (Eckstein, 1975).

Eğitimdeki bu uluslararası boyut, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini iyileştirme çabalarının yanı sıra, diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleme ve karşılaştırma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu durum, karşılaştırmalı eğitimin önemini daha da artırmaktadır (Altbach, 1991; Bray, 2014). Nitekim karşılaştırmalı eğitim, sadece akademik bir ilgi alanı olmanın ötesinde, uluslararası gerilimleri azaltma ve küresel bir bakış açısı geliştirme açısından da büyük bir öneme sahiptir. Öyle ki eğitim tarihi süresince, kendi ulusal eğitim sistemlerini diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştıran, bu karşılaştırmalar üzerinden kendi ülkeleri adına sonuçlar çıkaran ve reform önerilerinde bulunan düşünürlerin, eğitim sistemlerinin evrimine ve gelişimine katkıları yüzyıllar boyunca müşahade edilmektedir (Ergün, 1985). Bu düşünceler ışığında, eğitimin, ulusların geleceklerini şekillendirme noktasında bir değişim aracı olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade edebilmek mümkündür.

Eğitimde uluslararası perspektifin önem kazanması, karşılaştırmalı eğitimin amacı ve işlevi üzerine de yeni düşünceler geliştirmiştir. Öyle ki karşılaştırmalı eğitimin

amacı ve işlevi, eğitim sistemlerinin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine yönelik bilgi ve yöntemler sunmaktır (Türkoğlu, 2012). Bu anlamda karşılaştırmalı bakış açısı, öğretmenlere ve öğrencilere, kavramsal merceklerini farklı eğitim ortamlarına yönlendirerek bu kavramları daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlamaktadır. Öte yandan karşılaştırmalı eğitim ve araştırmanın sağladığı eleştirel bakış açısı, birey ve toplum arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına da yardımcı olmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin sunmuş olduğu bu perspektif, bireyde karşılaştırmalı düşünme becerisinin gelişimini de teşvik etmektedir. Nitekim sözü edilen bu becerilerin geliştirilmesi yoluyla, bireylerin çeşitli kültürel unsurları fark yaratan veya benzerlik oluşturan yönleriyle daha iyi anlamaları ve kendi kültürlerini ve sistemlerini daha iyi analiz etmeleri beklenmektedir. Öte yandan, belirli bir toplum için nasıl bir eğitim politikasının uygun olduğu, eğitimde planlamanın nasıl yapılması gerektiği ve o topluma uygun öğretim yöntem veya tekniklerinin neler olduğu gibi sorulara cevap bulmak da mümkün olabilecektir (Kubow & Fossum, 2007).

Bunun yanı sıra, karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamalarını veya süreçlerini bir ülkenin veya devletin sınırlarının ötesine taşımaya olanak sağlamaktadır. Bu durum, kültürler arası etkileşime de fırsat vermektedir. Öyle ki kişi, kendi eğitim sisteminde aşına olduğu sorunların benzerinin başka toplumlarda da yaşanıp yaşanmadığını ve bu sorunlara başka toplumların ne tür çözümler ürettiklerini karşılaştırmalı eğitim aracılığıyla öğrenebilmektedir. Bunun yanı sıra, karşılaştırmalı eğitim aracılığıyla kişi, eğitim ve toplum arasındaki belirli ilişkiler hakkındaki önermeleri test etme olanağı bulmakta ve eğitim süreçlerini daha iyi açıklamak için farklı eğitim sistemlerinden kanıtlar elde etmeye çalışmaktadır (Trethewey, 1976).

Ancak, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları gerçekleştirirken birçok zorlukla da karşılaşmaktadır. Bu noktada Noah'a (1984) göre, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında karşılaşılan en temel zorluk, metodoloji olarak ifade edilmektedir. Nitekim araştırmacıların sağladığı bilginin gerçekliğinden emin olmaları gerekmektedir; çünkü yanıltıcı bilgi, yanlış algılara sebebiyet verebilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının yöntemsel zorluklarının yanı sıra, etnosentrizm de önemli bir engel teşkil etmektedir. Araştırmacının dünyaya kendi kültürü ve değerleri açısından bakması, araştırma konusunun incelenmesi, prosedürlerin uygulanması ve sonuçların yorumlanması aşamalarında yanlılığa yol açabilmektedir (Noah, 1984). Diğer yandan,

küreselleşen dünyada değişimlerin hızlı ve beklenmedik bir formda gerçekleşmesi, karşılaştırmalı eğitimin bir diğer zorluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşmenin artmasıyla birlikte, kültürler arasında ortaya çıkan sorunlar ve gerginlikler, karşılaştırmalı ve uluslararası çalışmalar üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Crossley, 1999).

Netice itibarıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemi giderek arttığını ve bu alanda karşılaşılan zorlukların da göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmek gerekir. Nitekim bu bağlamda öne çıkan yöntemsel sorunlar, etnosentrizm ve küreselleşmenin getirdiği dinamik değişimler, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının daha dikkatli ve titiz bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, araştırmacıların metodolojik duyarlılık ve kültürel farkındalık geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu sayede, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, eğitimin evrensel sorunlarına daha etkili çözümler sunabilecek ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Bu çerçevede mevcut çalışmada, Güney Avrupa'nın iki uç bölgesinde yer alan Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim düzeyindeki sosyal bilgiler öğretim programlarının kapsamlı bir biçimde karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, hem benzer tarihi tecrübelerle sahip olan hem de farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip olan bu iki ülkenin, etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirme konusunda nasıl bir eğitim anlayışına sahip olduklarının belirlenmesi üzerine kurgulanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEMİN DURUMU

1.1.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada, Türkiye ve İspanya’da uygulanan sosyal bilgiler öğretim programları, temel öğeler olarak adlandırılan hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda tez çalışmasının temel araştırma problem cümlesi şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarının; hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?”

Söz konusu araştırma probleminin ilişkili olduğu alt problemler ise şunlardır:

- Türkiye ve İspanya eğitim sistemlerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya eğitim felsefelerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya eğitim sistemlerini etkileyen dışsal faktörler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya ilköğretim programlarının hedefleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya ilköğretim programlarının içerikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya ilköğretim programlarında yer alan öğrenme öğretme durumları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

- Türkiye ve İspanya ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirilme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarının tarihsel gelişim süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarının hedefleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarının içerikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme öğretme durumları arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
- Türkiye ve İspanya sosyal bilgiler öğretim programlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?

1.2.Araştırmanın Amacı

Doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışma, Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarını; hedefler, içerikler, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme yöntemleri açısından kapsamlı bir şekilde karşılaştırmayı amaç edinmiştir. Çalışmanın temelini, bu iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programlarının benzerliklerini ve farklılıklarını detaylı bir biçimde analiz etmek ve bu analizler ışığında eğitim politikaları ve uygulamaları için öneriler sunmak oluşturmıştır. Öte yandan çalışma, alt problemler olarak tanımlanan parametreler aracılığıyla daha özel soruları da ele alarak, Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların derinlemesine bir incelemesini gaye edinmiştir.

Mevcut alanyazın incelendiğinde, Türkiye ve İspanya arasındaki karşılaştırmalı çalışmaların diğer büyük Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında nispeten az olduğu görülmektedir. Bu itibarla, söz konusu iki ülke arasında bir karşılaştırmalı analiz yapmanın hem akademik literatüre katkıda bulunacağı hem de bu iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak eğitim alanında yeni perspektifler sunacağı düşünülmüştür.

Çalışma, bir yandan Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırırken, diğer yandan her iki ülkenin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik

bağlamlarına da dikkat çekmeyi amaç edinmiştir. Bu vesile ile, mevcut çalışma yalnızca belirli metodolojiler çerçevesinde tasarlanan bir akademik inceleme olmanın ötesine geçerek eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunma amacını da gütmektedir. Öte yandan mevcut çalışma, Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini sunarak, eğitim alanındaki mevcut literatüre önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, sonuç kısmında ifade edilen bulgular, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bu sistemlerin geliştirilmesine yönelik bir dizi öneriler sunarak eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlamayı amaç edinmektedir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Çalışmanın merkezini teşkil eden Türkiye ve İspanya arasında bir karşılaştırma yapılması, her iki ülkenin eğitim sistemlerinden başlanarak, eğitim felsefelerinin, ilköğretim programlarının ve sosyal bilgiler öğretim programlarının detaylı bir şekilde incelenmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim çalışma her iki ülkenin tarihi ve kültürel geçmişlerinin, sosyal ve siyasal görünümünün, demografik ve ekonomik durumlarının eğitim politikaları ve etkin vatandaş yetiştirme konusundaki yaklaşımlarını anlamamıza katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada Türkiye ve İspanya gibi farklı kültürlerle sahip ülkelerin karşılaştırılması, eğitimde yerel ve evrensel dinamiklerin daha iyi anlaşılmasına da zemin oluşturmaktadır.

Diğer yandan çalışma, Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, eğitim kalitesini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Zira, farklı eğitim programlarının sunduğu yaklaşımların anlaşılması, eğitim alanında politika yapımcıların, eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştırmalı düşünme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarının incelenmesi, bireylerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri daha iyi analiz etmelerine; bu kültürlerin eğitim programlarına nasıl yansıdığını anlamalarına imkân tanımaktadır. Öyle ki bu tür çalışmalar, kültürlerarası etkileşimi teşvik ederek farklı toplumların eğitim sistemlerinden elde edilecek bilgilerin uygulanabilirliğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının, eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynadığı aşikardır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın odaklandığı problemle ilişkili olarak, farklı eğitim uygulamalarını ve süreçlerini yakından incelemek, eğitimin evrensel sorunlarına çözüm önerileri sunmayı da beraberinde getirmektedir. Ancak bu tür karşılaştırmalı araştırmalarda, bir dizi metodolojik zorluk ve özellikle etnosentrizm gibi engellerle de karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada Bereday Modeli olarak bilinen analitik yöntemin tercih edilmesi ve eğitimi etkileyen dışsal faktörlere ışık tutulması, çalışmanın saf pedagojik verilerin katalog olarak sunulmasından ziyade derinleştirilmiş bir yaklaşımla planlanması bakımından önem taşımaktadır. Diğer yandan, çalışmanın betimleme aşamasında resmî kaynaklara bağlı kalınması ve yorumlamaların da bu kaynaklarla ilişkili bir çerçevede ortaya konulması, önemli bir diğer husus olarak öne çıkmaktadır.

1.4.Arka Plan

Türkiye ve İspanya tarihi ve kültürel açıdan zengin geçmişlere sahip iki ülke olarak bu çalışmanın merkezini teşkil etmektedir. Güney Avrupa'nın iki ucunda konumlanmış iki yarımada üzerinde yer alan iki ülkenin coğrafi konumları, tarihî ve kültürel mirasları birtakım benzerlikler göstermektedir. Bu anlamda Türkiye ve İspanya arasında bir karşılaştırma yapılmasının nedeni, her iki ülkenin de uluslararası arenada önemli rol oynamaları ve eğitim sistemlerindeki reformlarla dikkat çekmeleridir. Bununla birlikte, söz konusu iki ülke arasındaki tarihsel ilişkiler ve karşılıklı etkileşimler de eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi için bir arka plan görevi üstlenmiştir (Yavuz ve Yüksel, 2021). Bilhassa tarihî tecrübeleri bağlamında benzerlik gösteren Türk ve İspanyol toplumları, birbirine yakın zamanlarda cereyan eden politik süreçler ve dönüm noktaları ile şaşırtıcı derecede paralellikler göstermektedir.

Bu bağlamda, iki devletin benzer tarihsel süreçleri yaşamasına ilk olarak 15. yüzyıldan bakıldığında hem Türkler hem İspanyollar açısından oldukça önemli olaylar karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu dönemde, Osmanlı İmparatorluğu ve İspanya Krallığı, genişleme politikaları çerçevesinde önemli fetihler gerçekleştirmişlerdir. Osmanlılar, Anadolu ve Balkanlar'da Hristiyan Bizans İmparatorluğu ile karşı karşıya gelirken, İspanyollar Akdeniz'in ötesinde, İber Yarımadası'nda Müslüman Beni Ahmer Devleti ile

mücadele etmiştir. Bu süreçte dini gerekçeler, her iki tarafın da genişleme stratejilerinde önemli bir rol oynamıştır. Osmanlıların batıya doğru ilerleyişi, İstanbul'un 1453 yılında II. Mehmet tarafından fethedilmesiyle önemli bir noktaya ulaşmıştır. Nitekim bu olay, Hristiyan dünyasında büyük bir yankı uyandırmış, Avrupa'nın dengelerini değiştiren bir dönüm noktası olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun bu başarısı, İslam dünyasının genişlemesinde yeni bir sayfa açmış ve Avrupa'daki Hristiyan devletleri derinden etkilemiştir. Öte yandan, İspanya'da ise 1492 yılı, benzer bir dönüşümün yaşandığı bir tarih olarak kayıtlara geçmiştir. Öyle ki bu yıl, İber Yarımadası'nın son Müslüman krallığı olan Granada'nın, Kraliçe İsabella ve Kral Ferdinand liderliğindeki Hristiyan güçler tarafından fethedilmesiyle, İspanya'nın tamamen Hristiyan kontrolüne geçişini simgelemiştir. Granada'nın düşüşü, *reconquista* (yeniden fetih) olarak bilinen ve yaklaşık 800 yıl süren Hristiyanların Müslümanlara karşı yürüttüğü yeniden fetih sürecinin sonunu işaret etmiştir (Arıkan, 1968).

16. yüzyıl, yine benzer bir biçimde hem Türkler hem İspanyollar için tabiri caizse zirve noktayı teşkil etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, bu yüzyılda oldukça geniş bir coğrafyaya hükmederek Avrupa, Asya ve Afrika kıtalarında etkili bir hâkimiyet kurmuştur. Bu etki, yeni fetihlerle daha da pekişmiş ve Osmanlılar, ticaret yolları üzerinde kontrol sağlayarak ekonomik ve askeri güçlerini artırmışlardır. Aynı zamanda, bu dönemde kültür, sanat ve bilim alanlarında da büyük gelişmeler kaydedilmiş, Osmanlı topraklarında çok sayıda eser inşa edilmiş ve bilimsel çalışmalar teşvik edilmiştir. Diğer yandan, İspanya Krallığı da 16. yüzyılda dünya sahnesindeki rolünü büyük ölçüde genişletmiştir. Coğrafi keşiflerle başlayan Amerika yolculuğu, İspanya'nın yeni topraklar keşfetmesine ve bu topraklardan elde edilen zenginliklerle Avrupa'daki gücünü artırmasına olanak sağlamıştır. Bu keşifler, aynı zamanda İspanya'nın denizcilik alanındaki üstünlüğünü pekiştirmiş ve ülkeyi bir deniz imparatorluğuna dönüştürmüştür. İspanya'nın bu dönemdeki yükselişi, Avrupa'nın diğer devletleri üzerindeki etkisini artırmış ve uluslararası politikada belirleyici bir aktör haline gelmesini sağlamıştır (Arıkan, 1968).

17. ve 18. yüzyıllara gelindiğinde hem Osmanlı İmparatorluğu hem de İspanya Krallığı için önemli zorluklar baş göstermiştir. Bahse konu dönemlerde her iki devlet de çeşitli iç ve dış faktörler nedeniyle duraklama ve gerileme evrelerine girmiştir; ki bu da her iki devletin uluslararası sahnede daha önce sahip oldukları etkin konumlarının

zayıflamasına yol açmıştır. Osmanlı İmparatorluğu için dönüm noktası, 1699 yılında imzalanan Karlofça Anlaşması ile gelmiştir. Öyle ki bu anlaşma, Osmanlı'nın Avrupa'daki büyük güçlerle yaptığı savaşları sonlandırmış ve imparatorluğun ilk önemli toprak kaybı olarak tarihe geçmiştir. Sözü edilen dönemde, idari yapıdaki yetersizlikler, askeri alandaki yeniliklere ayak uyduramama ve ekonomik sorunlar gibi iç dinamikler de Osmanlı'nın zayıflamasında önemli rol oynamıştır. İspanya Krallığı ise İngiliz deniz kuvvetlerine karşı alınan yenilgi ile başlayan ve 17. yüzyılın ilk yıllarında da devam eden deniz savaşları mağlubiyetleriyle zorlu bir döneme giriş yapmıştır. Bu yenilgiler, İspanya'nın denizlerdeki hakimiyetinin sona ermesine ve uluslararası arenada prestij kaybına yol açmıştır (İnan, 2012). Takip eden yıllarda, İspanya iç politikada da büyük sıkıntılar yaşamış, taht kavgaları ve yönetsel zafiyetler ülkeyi daha da zor bir duruma sokmuştur. Bu iç çatışmaların bir sonucu olarak, 1640'ta Portekiz, İspanyol egemenliğine karşı bağımsızlığını ilan etmiş ve bu bağımsızlık savaşları sonucunda İspanya, Portekiz'i kaybetmiştir. Süregelen dönemde, İspanya, 1714'te Cebelitarık'ı da İngiltere'ye bırakmak zorunda kalmıştır. Her iki devletin de bu dönemde yaşadığı zorluklar, bir zamanlar büyük güçler olarak sahip oldukları etkin konumların zayıflamasına ve beynelminel ilişkilerdeki ağırlıklarının azalmasına neden olmuştur. Bu duraklama ve gerileme dönemleri hem Osmanlı hem de İspanya için önemli dönüm noktaları olmuş ve benzer dönemlerde yaşanan benzer tecrübeler olarak tarih notları arasındaki yerini almıştır (Turan, 2013)

19. yüzyıl, tarihî ve politik açıdan önemli dönüşümlerin yaşandığı bir çağ olarak, İspanya Krallığı ve Osmanlı İmparatorluğu için yine birbirine benzeyen önemli olaylara sahne olmuştur. Bu bağlamda, İspanya'da, 1873 yılında kısa süreliğine I. Cumhuriyet ilan edilmiş ve ülkede monarşik yapıya yönelik ciddi bir meydan okuma olarak ortaya çıkmıştır. Ancak bu radikal değişim, beklenenden daha kısa sürmüş ve bir yıl sonra İspanya, anayasal monarşie geri dönmek durumunda kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ise, 1876 yılında Kanun-i Esasi'nin ilanı ile birlikte I. Meşrutiyet dönemi başlamış ve bu gelişme Osmanlı Devleti içerisinde tesis edilen modern bir anayasal monarşinin temelleri teşkil etmiştir. Ancak tıpkı İspanya'da olduğu gibi Osmanlı'da da I. Meşrutiyet dönemi oldukça kısa sürmüştür. Osmanlı Devleti, 1908'de II. Meşrutiyet'i ilan ederek yeniden büyük bir siyasi değişikliğe gitmiştir. Bahsi geçen dönem, Osmanlı'nın son dönemlerindeki siyasi yapılanmanın ve toplumsal hareketlerin

şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Keza İspanya için de siyasi anlamda modernleşme amacını taşıyan II. Cumhuriyet 1931 yılında ilan edilmiştir. II. Cumhuriyet dönemi, siyasi liberalizm ve sosyal reformlarla karakterize edilmiş, ancak aynı zamanda iç çatışmalar ve politik istikrarsızlıklarla kendini göstermiştir. Her iki ülkenin yakın dönemlerde yaşadığı bu siyasi değişimler, geniş bir tarihsel perspektif içerisinde değerlendirildiğinde, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar süren dönemin hem İspanya hem de Osmanlı İmparatorluğu için modernleşme, anayasal yönetim ve ulusal kimlik arayışı gibi temel meselelerle yoğrulmuş bir dönem olduğunu göstermiştir. Mezkûr dönemdeki siyasi ve sosyal değişimler, her iki devletin de tarihinde derin izler bırakmış ve sonraki yıllarda yaşanan gelişmeler üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmuştur (Yüksel, 2022).

20. yüzyıl, Türkiye ve İspanya için hem zorluklarla hem de fırsatlarla dolu bir dönem olarak kayıtlara geçmiştir. Her iki ülke de bu döneme daha mütevazı güçler olarak adım atmış, ancak zamanla uluslararası sahnede önemli roller üstlenmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte, İspanya'nın Türkiye'yi koşulsuz olarak tanınması, iki ülke arasındaki diplomatik ilişkilerin sağlam temeller üzerine kurulmasını sağlamıştır. 1939 – 1945 yılları arasında cereyan eden II. Dünya Savaşı yılları, her iki ülkenin de uluslararası arenada önemli bir sınavdan geçtiği bir dönem olmuştur. Mihver ve Müttefik Devletlerin, Türkiye ve İspanya'yı savaşa dahil etmek için gösterdikleri çabalar, bu ülkelerin stratejik önemini öne çıkarmıştır. Ancak her iki ülke de söz konusu savaşta tarafsız kalmayı tercih ederek savaşın dışında kalmayı başarmış ve bu sayede savaşın yıkıcı etkilerinden büyük ölçüde korunmuşlardır (Yüksel ve Özmenli, 2019).

Savaş sonrası dönemde, İspanya ve Türkiye arasındaki ilişkiler, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda yapılan anlaşmalarla daha da derinleşmiştir. İspanya'nın, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği sürecinde verdiği destek, iki ülke arasındaki dostluğun ve ortak çıkarların bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. Öyle ki bu destek, Türkiye'nin Avrupa ile entegrasyon sürecinde önemli bir kilometre taşı olmuştur (Lezcano, 1991). İki ülke arasındaki ilişkiler, Medeniyetler İttifakı projesiyle zirveye ulaşmıştır. Sözü edilen proje, doğu ve batı arasındaki yakınlaşmayı teşvik etme ve kültürel etkileşimi artırma amacı gütmüştür. Sözü edilen bu proje, aynı zamanda İspanya ve Türkiye'nin küresel sorunlara karşı ortak hareket edebilecekleri ortak bir platform niteliği taşımış ve uluslararası ilişkilerde iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir (Öğüt, 2017).

Netice itibarıyla, Türkiye ve İspanya'nın Avrupa'nın iki ayrı uç noktasında konumlanmış olmaları, her iki yarımada ülkesinin de benzer tarihî deneyimlere sahip olması ve kültürel açıdan benzer özellikler göstermesi, çalışmanın konusunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla, bu ortak noktalar, Türkiye ve İspanya'nın tarihsel ve kültürel yapısının eğitime yansımalarının karşılaştırmalı bir çerçevede incelenmesi için de bir zemin görevi görmüştür.

1.5.Sayıtlar

Çalışma, Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının, hedefler, içerikler, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme açısından karşılaştırılabilir olduğu varsayımıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın sayıtları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- Çalışmada kullanılan tüm resmî kaynaklar, problem cümlesi ve alt problem cümleleriyle ifade edilen sorulara yanıt verebilecek yeterliliktedir.
- Çalışmada tercih edilen yöntem, problem cümlesine ve alt problemlere etkili bir şekilde yanıt verebilecek özellikleri barındırmaktadır.
- Veri toplama ve analiz süreçlerinde kullanılan sistematik yaklaşım, çalışmanın amacına ve yöntemine uygun, tutarlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanınmaktadır.
- İspanya'da uygulanan sosyal bilimler öğretimi programı, Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler öğretimi programı ile, sunmuş oldukları içeriklerin büyük ölçüde benzemesinden dolayı eş değer kabul edilmektedir.

1.6.Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılıkları Türkiye'de uygulanmakta olan 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve İspanya'da uygulanmakta olan 2022 sosyal bilimler öğretim programı ile sınırlıdır. Bu bağlamda her iki ülkenin programlarının hedefleri, içerikleri, öğrenme öğretme durumları ve ölçme değerlendirme süreçleri üzerinden bir mukayese yapılmıştır. Bununla birlikte ülkelerin mezkûr programları incelenirken hem Türkiye'nin hem İspanya'nın eğitim sistemlerinden başlanarak eğitim felsefeleri, ilköğretim

programları, ilköğretimin hedefleri, içerikleri, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme yöntemleri de karşılaştırmalı analizler çerçevesinde incelenmiştir.

Bu bağlamda çalışma, Türkiye’de, ilkokul 4.sınıf ve ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarda uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretim programı; İspanya’da ise ilkokul 1. sınıftan 6. sınıfa kadar devam eden sosyal bilimler öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim, 1817 yılında ortaya atılan bir kavram olmasına rağmen henüz tüm çevreler tarafından kabul gören bir biçimde tanımlanamamıştır. Nitekim bu alanda genel geçer bir tanım yapmak oldukça zordur; çünkü karşılaştırmalı eğitim, eğitim bilimlerinin tüm alanlarının yanı sıra, sosyal bilimlerin bazı alanlarından faydalanmakta ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemektedir (Henk, 1993). Karşılaştırmalı eğitimin yaygınlaşmasında sömürgecilik döneminin sona ermesi, üçüncü dünya ülkelerinin bağımsızlıklarını kazanması ve geliştirmekte olan ülkelerin yeni eğitim yaklaşımları arayışları önemli bir rol oynamıştır. 1950'lerden sonra, birtakım uluslararası kuruluşlar karşılaştırmalı eğitimin önemini fark etmiş ve bu durum tüm ülkelerin eğitim sistemlerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu itibarla karşılaştırmalı eğitim, uluslararası düzeyde de büyük önem kazanmış ve çeşitli ülkelerde karşılaştırmalı eğitim alanı ile ilgili bilimsel dernekler kurulmuş, kongreler, konferanslar ve seminerler düzenlenmiştir. Bu platformlar, karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan akademisyenlerin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırarak en iyi uygulamaları belirlemelerine ve bilgi paylaşımını teşvik etmelerine imkân tanımıştır. Ayrıca, uluslararası karşılaştırmalı eğitim dergilerinin yayımlanmaya başlamasıyla birlikte, bu alandaki araştırmaların daha geniş bir kitleye ulaşması sağlanmıştır (Türkoğlu, 2012).

Karşılaştırmalı eğitim alanında araştırma yapan yazarlar, karşılaştırmalı eğitimi farklı şekillerde tanımlamış olsalar da bu tanımlamaların ortak bir noktasının, başka eğitim sistemlerindeki verilerin kullanımına dikkat çekme amacı taşıdığını belirtmek gerekir. Sözü edilen bu tanımlar bir yandan karşılaştırmalı eğitimin çok yönlü doğasını

aydınlatırken diğey yandan eğitimin sosyal bilimler ve uluslararası çalışmalarla olan ilişkisine de dikkat çekmektedir (Mugo and Wolhuter, 2013).

Örneğın Trethewey (1976), karşılaştırmalı eğitimi bir toplumun eğitim sistemindeki zorlukları diğey toplumlardaki çözümlerle karşılaştırarak analiz etmeyi içeren bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, karşılaştırmalı eğitimin deneyimler arasında köprüler kurma amacına odaklanmakta ve eğitim sistemlerinde yaşanan zorlukların mukayeseli bir yaklaşımla daha net perspektiften görülebileceğine dikkat çekmektedir.

Ergün (1985), karşılaştırmalı eğitimi çeşitli eğitim sistemlerinden elde edilen verileri toplayarak eğitim yönetimi ve uluslararası barışa yardımcı olan bilimsel bir alan olarak değerlendirmektedir. Bu tanım ise karşılaştırmalı eğitimin sadece eğitim alanında değil aynı zamanda toplumsal düzeyde de faydalar sağlayabileceğini öne çıkarmıştır. Nitekim karşılaştırmalı analizler sonucunda elde edilen verilerin politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri tarafından kullanılması, daha etkin ve nitelikli eğitim sistemlerinin oluşturulmasına olanak sağlayabilecektir.

Halls (1990) ise karşılaştırmalı eğitimin tanımlanmasının zor olduğunu belirtmektedir. Öyle ki farklı siyasal, kültürel, toplumsal ve ekonomik arka plana sahip olan eğitim sistemlerinin geniş bir çerçevede irdelenmesi ve mukayese edilmesi karmaşık bir süreç gerektirebilmektedir.

Noah ve Eckstein (1969), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sadece sosyal bilimlerden elde edilen veri ve perspektiflerin ötesinde bir çalışma olması gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre, karşılaştırmalı eğitim yalnızca bir betimleme çalışmasından daha fazlası olmalıdır. Bu bağlamda kendileri, karşılaştırmalı eğitimin sosyal bilimler, eğitim ve uluslararası çalışmaların kesişme noktasında yer alması gerektiğini savunmaktadırlar.

Isaac Kandel, karşılaştırmalı eğitim alanında öncü bir figür olarak, eğitim sistemlerinin yalnızca yapısal özelliklerinin incelenmesinin ötesine geçilmesi gerektiğini savunmuştur. Kandel (1933)'e göre, karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitimle ilgili karşılaştığı zorlukların altında yatan sosyal, siyasal, kültürel ve ulusal ideolojik nedenleri keşfetmeli ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerilerini de içermelidir. Kendisi bu anlamda, eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları yalnızca kabul etmenin yetersiz olduğunu ve bu

farklılıkların nedenlerini anlamaya çalışmanın önemini ifade etmiştir. Nedensellik teorisine büyük önem veren Kandel, bu teoriyi karşılaştırmalı eğitim alanında temel bir ilke olarak benimsemiştir (Mugo and Wolhuter, 2013).

Karşılaştırmalı eğitim alanında, günümüzde hem mikro düzey faktörlerin (eğitim sistemlerinin iç dinamikleri gibi) hem de makro düzey etkileşimlerin (toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi parametreler gibi) mevcudiyeti kabul edilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin tarihsel, kültürel ve sosyal faktörler tarafından nasıl şekillendirildiğinin incelenmesi, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının arka planını oluşturmaktadır.

2.2.Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi

Karşılaştırmalı eğitim, ilk çağdan günümüze birçok düşünür ve eğitimci tarafından ele alınan disiplindir. Bu anlamda eğitimde karşılaştırmalı yaklaşımın örneklerinden biri Platon tarafından sunulmuştur. Platon, Atina'nın Isparta'ya yenilmesini, insan yetiştirme düzenine dayandırmış ve Isparta'nın eğitim sistemi üzerindeki etkilerini araştırmıştır (Holmes, 1981). Bir diğer Yunan düşünür olan Xenophon da ülkesindeki gençlerin daha iyi yetişmesi için İran'da aristokrat çocuklara yönelik uygulanan eğitimi incelemiştir (Bilhan, 1992). Bu örnekler, karşılaştırmalı eğitimin tarih boyunca var olduğunu ve farklı kültürlerin eğitim uygulamalarının incelenmesinin kıymet gördüğünü göstermektedir.

İlk karşılaştırmalı eğitimci olarak kabul edilen Marc Antoine Jullien'in 1817 tarihinde yayımlanan *"Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler"* adlı çalışması, karşılaştırmalı eğitimin başlangıç noktasını teşkil etmiştir. Jullien, bu çalışmasında karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının gerçekleştirilebilmesi için sistemli bir yaklaşım önermiş ve karşılaştırmalı eğitimin hedeflerini ve metodolojisini açıklamıştır. Bu eser, aynı zamanda *"karşılaştırmalı eğitim"* terimini de literatüre kazandırmıştır (Erdoğan, 2012). Jullien'in eserinde, Fransa'da kurulacak bir merkez aracılığıyla dünyadaki eğitim sistemlerinin düzenlenmesi önerilmiştir. Sözü edilen merkez aracılığıyla, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yürütülebileceği bir platform olarak hizmet verilmesi ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi tavsiye edilmiştir. Bu incelemelerde, öğretmenlerin ve öğrencilerin profilleri,

öğretim programlarının yapıları, eğitim materyalleri ve yöntemleri gibi birçok farklı boyutun ele alınması amaçlanmıştır (Groux, 1997). Jullien'in önerisi, sadece Fransa'nın eğitim sistemini değil, dünyanın çeşitli ülkelerindeki eğitim sistemlerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşıma dikkat çekmiştir. Bu şekilde, farklı ülkeler arasında benzerlikler, farklılıklar ve en iyi uygulamalar belirlenerek, eğitim alanında uluslararası bir iş birliği ve bilgi paylaşımı sağlanması hedeflenmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim, 19. yüzyılda genellikle eğitim yöneticilerinden oluşan bir grup tarafından benimsenmiştir. Bu zaman dilimindeki karşılaştırmalı eğitim uzmanları, yurt dışındaki eğitim sistemlerini araştırarak bilgi edinmiş ve bu bilgileri kullanarak kendi ülkelerinde reform çabalarına girişmişlerdir. Örneğin, Horrace Mann gibi öncüler, ABD'de eğitim sisteminin düzenlenmesi için çaba göstermişlerdir. Mann, din ile eğitimi uzlaştırma sorununa çözüm bulmak amacıyla Rusya, Fransa ve İsviçre'yi ziyaret etmiş ve bu ülkelerdeki eğitim uygulamalarını gözlemlemiştir. Bu gözlemler, eğitim sorunlarının neden farklı ülkelerde farklı şekillerde gerçekleştiğini anlama hususunda değerli katkılar sağlamıştır (Erdoğan, 2006).

Aynı yüzyıl içerisinde dikkat çeken bir diğer karşılaştırmalı eğitimci olan Matthew Arnold ise Fransa ve Rusya'yı ziyaret ederek bu ülkelerin eğitim sistemlerini incelemiş ve elde ettiği bilgileri İngiltere'deki ilköğretimin sistemleştirilmesi sürecinde kullanmıştır. Arnold, karşılaştırmalı bir yaklaşımla eğitim sistemlerini sorgulamış ve söz konusu ülkelerde yürütülen uygulamaları anlamaya çalışmıştır. Bu şekilde elde ettiği bilgiler, İngiltere'deki eğitim reformları için önemli bir rol oynamış ve karşılaştırmalı eğitimin işlevsel bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir (Erdoğan, 2012).

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi, karşılaştırmalı eğitimciler genellikle seyahatler ve gözlemler yoluyla çalışmalarını temellendirmişlerdir. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek kendi ülkelerindeki eğitim sistemini geliştirmeye yönelik uyarlama çalışmaları yapmışlardır.

Noah ve Eckstein (1969), karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimini beş aşamada ele almıştır. İlk aşama, yabancı seyahatlerden elde edilen hikayelerden oluşan ve gezgin masalları olarak adlandırılan aşamadır. Bu aşamanın 19. yüzyıldan önce başladığı tahmin edilmektedir. Bazı araştırmacılar ise antik çağlara kadar uzanan bir kökene işaret etmektedir (Crossley ve Watson, 2003). Phillips (2000), bu dönemde Almanya gibi

ülkelere seyahat eden ve deneyimlerini belgeleyen çok sayıda İngiliz gezginin olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu yazılar sistematik bir karşılaştırma veya analiz içermediği için akademik olarak kabul görmemiştir (Marshall, 2019).

Noah ve Eckstein'in (1969) ikinci aşaması, Avrupa'da ulusal eğitim sistemlerinin kurulduğu 19. yüzyılda başlamıştır. Fransa, Almanya ve Büyük Britanya gibi ülkeler kendi politika ve sistemlerini geliştirmek için diğer ülkelerin eğitim organizasyonu ve uygulamalarını incelemişlerdir. Ancak bu çalışmalar betimleme niteliğinde olup öznel bakış açıları içermiştir. Üçüncü aşama, 19. yüzyılın ortalarında ansiklopedik bir bilgi birikimi dönemi olarak ortaya çıkmıştır. Noah ve Eckstein, bu dönemde bilginin paylaşımının uluslararası anlayışı teşvik etmeyi amaçladığını belirtmiştir. Dördüncü aşama, ise 19. yüzyılın sonlarına doğru sosyal bilimsel bir yaklaşımın geliştiği bir dönemi teşkil etmiştir. Yabancı okullar üzerine yapılan çalışmalar, ülkelerin ulusal karakterleri ile onu şekillendiren kurumlar arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bu aşamada eğitimin toplumu şekillendirmedeki rolü ifade edilmiştir. Beşinci aşama ise I. Dünya Savaşı'nın ardından sosyal bilimlerde istatistiksel tekniklerin kullanımının arttığı bir döneme tekabül etmiştir. Bu bağlamda nicel yöntemlerin benimsenmesi, karşılaştırmalı eğitim alanında deneysel bir odaklanmaya yol açmıştır (Marshall, 2019).

Diğer yandan George Z.F. Bereday, 1964 yılında yayımladığı "*Eğitimde Karşılaştırmalı Yöntem*" adlı eserinde, karşılaştırmalı eğitimin gelişimini şekillendiren çeşitli aşamaları incelemiştir. Bereday (1964)'a göre, karşılaştırmalı eğitimin ilk evresi 19. yüzyılda başlamış ve yaklaşık bir yüzyıl sürmüştür. Kendisi bu dönemi "*ödünc alma*" dönemi olarak isimlendirilmiştir, çünkü bu dönemdeki çalışmaların ana amacı, bir ülkede başarılı olan eğitim uygulamalarını belirleyip başka bir ülkeye aktarmak olmuştur.

Bereday (1964) karşılaştırmalı eğitimin ikinci evresini, 20. yüzyılın başlarında "*tahmin evresi*" olarak adlandırmıştır. Bu evredeki bilim insanları, eğitim ile toplum arasındaki ilişkiye ve pedagojik pratiklerin altında yatan sosyal sebeplere yoğun ilgi göstermişlerdir. Öyle ki sözü edilen araştırmacılar, artık sadece tanımlayıcı verileri sınıflandırmakla kalmayıp eğitime etki eden sosyal ve kültürel unsurları analiz etmeye de yönelmişlerdir.

Bereday (1964)'ın belirttiği üçüncü evre ise "*analiz evresi*" olarak nitelendirilmiştir. Bu evre, karşılaştırmalı eğitimde daha sistematik bir araştırma

yönteminin benimsenmesine önem atfetmiştir. Zira Bereday’a göre istematik bir bütünlük içinde yapılan analizler, ödünç alınan uygulamaları daha başarılı hale getirilebilecektir.

Ancak Epstein (2008) gibi bazı eleştirmenler, karşılaştırmalı eğitimin evrimini aşamalı bir gelişim süreci içerisinde ifade etmenin yanlış olduğunu ileri sürmektedir. Alanda çalışmalar yürüten çeşitli araştırmacılar ise karşılaştırmalı eğitimin tarihini aşamalara ayırmanın çok basitleştirici olduğunu ve bu aşamaların zaman, kültür ve bireyler arasında tutarlı bir çerçeve çizmediğini iddia etmektedir (Crossley ve Watson, 2003). Öte yandan Brickman (2010) ve Epstein (2017), Marc-Antoine ise Jullien’in karşılaştırmalı eğitimin “kurucusu” olarak görülmesinin sorgulanması gerektiğini ve ondan önce ve sonra da karşılaştırmalı çalışmalarında analitik yaklaşımlar kullanan diğer bilim insanlarının olduğunu öne sürmektedir (Marshall, 2019). Buna rağmen, Bereday’in ve Noah ve Eckstein’in kitaplarının karşılaştırmalı eğitim disiplinine büyük katkılar sağladığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Bray vd., 2007).

Karşılaştırmalı eğitimin erken dönemine farklı dünya bölgelerinden bakıldığında, gelişimin 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar sadece Avrupa, Kuzey Amerika ve Asya ülkeleriyle sınırlı olmadığı görülmektedir (Masemann, 2006). Örneğin, Çin’de karşılaştırmalı eğitimin, Batı Avrupa’daki anlatılardan daha eski bir tarihe sahip olduğu ifade edilmektedir (Bray ve Qin, 2001). Öte yandan Orta Doğu’daki bazı bilim insanları, 12. ve 14. yüzyıllarda Arap bölgesinde seyahatler gerçekleştirmiş karşılaştırmalı eğitim belgeleri oluşturmuştur (Benhamida, 1990, Halls, 1990). Benzer şekilde Latin Amerika’da ise Meksika, Venezuela, Arjantin ve Uruguay’dan önemli isimler, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nden eğitim uygulamalarını incelemişlerdir (Acosta ve Centeno, 2011; Marshall, 2019).

Bu örnekler, karşılaştırmalı eğitimin çeşitli bölgelerde farklı köklere ve tarihî gelişmelere sahip olduğunu ve tek bir ilerleme yönü ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, karşılaştırmalı eğitimin dünyanın farklı bölgelerinde kendine özgü kültürel, tarihsel ve toplumsal faktörlerden etkilenen zengin ve bir o kadar da karmaşık bir gelişim süreci geçirdiğini ortaya koymaktadır.

2.3.Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar

Karşılaştırmalı eğitim alanının nispeten erken sayılabilecek dönemlerinde eserler yayımlanmış olan bazı bilim insanları, eğitim sistemlerinin karşılaştırılması konusunda farklı yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımlar, karşılaştırmalı eğitimin çok yönlü doğasını ve geniş perspektifini ortaya koymaktadır.

Bu yaklaşımlardan biri olan metodolojik yaklaşım, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yöntemlere odaklanmaktadır. Bu anlamda Kandel (1955) tarafından yayımlanan bir çalışma, tercih edilen yönteminin karşılaştırmının amacına bağlı olarak belirlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Kandel, karşılaştırma yapılacak olan parametrelere göre farklı yöntemlerin kullanılabileceğine ve geçerli verilerin elde edilmesi noktasında temel disiplinin bilgisinin, dil eğitiminin ve seyahat gibi unsurların önemine dikkat çekmektedir.

Bir diğer yaklaşım olan felsefi yaklaşım ise karşılaştırmalı eğitimi felsefi temeller üzerinden ele almaktadır. Bu noktada Lauwerys (1959), eğitim felsefesinin karşılaştırmalı eğitim için bir temel olarak kullanılabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bakış açısı bir yandan eğitim sistemlerinin temel felsefi prensiplerini incelemeye ve değerlendirmeye odaklanırken diğer yandan eğitimin değerlerini, heeflerini ve ideallerini anlama ve tartışma fırsatı sunmaktadır.

Tarihsel yaklaşım ise karşılaştırmalı eğitimi tarihsel bir perspektiften ele almaktadır. Bu noktada Hans (1959) tarafından yapılan bir çalışma, karşılaştırma yapılan ülkelerin eğitimlerinin tarihsel süreç içerisinde nasıl şekillendiğine odaklanmaktadır. Hans'ın bu yaklaşımı, karşılaştırmalı verilerin yorumlanmasında tarihsel arka planın vazgeçilmez olduğunu ifade etmekte kültürel ve dini farklılıklarının eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin hayli önemli olduğunu altını çizmektedir.

Sosyolojik yaklaşım, karşılaştırmalı eğitimin toplumsal boyutunu ele almaktadır. Bu bağlamda Anderson (1959); sosyal yapı, meslek grupları ve bürokrasi gibi toplumsal bileşenleri merkezine almakta; eğitim sistemlerinin toplumsal yapıyla nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu incelemek için sosyolojinin kullanımına dikkat çekmektedir.

Problem odaklı yaklaşım ise eğitim sistemlerinin mukayese edilmesi sürecinde karşılaşılan problemlere odaklanmaktadır. Holmes (1958) tarafından ifade edilen bu yaklaşım, eğitimi etkileyen içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklı sorunları irdelemekte ve

bu sorunların karşılaştırılması üzerinden bir perspektif oluşturmaktadır. Kendisi bu yaklaşımla yapılacak olan derinlemesine vaka çalışmalarının sosyal bilimlerle desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Bir başka yaklaşım modeli olarak karşımıza çıkan küresel yaklaşım da eğitim sistemlerinin karşılaştırılması bağlamında küresel bir bakış açısını sunmaktadır. Fernig (1959) tarafından savunulan bu yaklaşım, farklılıklardan ziyade benzerliklere odaklanmanın önemini merkezine almakta ve dünyayı bir bütünlük içinde ele alıp uluslararası normlar belirlemenin önemine dikkat çekmektedir. Fernig bu anlamda, eğitimi küreselleşme içerisinde değerlendirerek kültürel ve sosyal sınırları aşmayı hedeflemektedir.

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan öncü çalışmalardan derlenen bu yaklaşımlar, eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi ve etkili programlar oluşturulması için yönetsel stratejilerden felsefi değerlere, tarihî tecrübelerden toplumsal ilişkilere, problem tespitinden küresel bakış açısına kadar uzanan geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu bağlamda, sözü edilen bu yaklaşımların anlamlandırılması ve değerlendirilmesi mukayeseli araştırmaların amaçlarının ve yöntemlerinin belirlenmesinde oldukça kıymetli bir aşamayı teşkil edecektir.

2.4.Karşılaştırmalı Eğitimde Dışsal Faktörler

Ülkelerin eğitim sistemlerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden içsel ve dışsal birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin derinlemesine analiz edilmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu bölümde, içsel faktör olarak nitelendirilebilecek olan okul içi etmenlerin ötesinde tarihî, politik, sosyal ve ekonomik faktörlere odaklanılmaktadır.

Hiç şüphesiz her ülkenin eğitim sistemi, içsel ve dışsal faktörlerin etkisine maruz kalmaktadır ve bu faktörler, eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında işlevsel bir rol üstlenmektedir. Sözü edilen bu faktörler bir yandan eğitim sistemlerinin amacını oluştururken diğer yandan eğitim sisteminin gelişimine de vesile olmaktadır (Popova-Koskarova, 2011). Bu noktada bazı faktörler diğerlerine göre daha baskın olabilmekte ve ülkeden ülkeye farklılık da gösterebilmektedir (Marshall, 2019).

Karşılaştırmalı eğitim alanının öncü isimlerinden biri olan Kandel (1933) ise eğitimi etkileyen dışsal faktörlerin okul içi etmenlere göre daha belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Zira bir ülkenin eğitim sistemini geniş ölçüde anlayabilmenin yolu da o ülkenin tarihini, kültürünü, etkin politikasını ve ekonomik durumunu kavramaktan geçmektedir (Marshall, 2019).

Öte yandan Ness ve Lin (2013)'e göre ekonomik, politik, sosyal ve tarihî faktörler, eğitim sistemlerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim dünya genelinde toplumsal dönüşümler yaşanmaktadır ve bu dönüşümler, eğitim alanında eşit fırsatların sağlanmasını zorlaştırabilmektedir.

Farklı ülkeler arasında birtakım benzerlikler bulunsa da her ülkenin eğitim sistemi kendi tarih, kültür ve ekonomik koşulları içinde şekillenmektedir. Örneğin, Avrupa'nın eğitim sistemi, Roma-Hristiyan mirasına dayanırken, Afrika'nın eğitim sistemi ise Avrupa'nın sömürgecilik tarihi ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle, ülkelerin eğitim sistemlerini mukayese ederken, tüm bu faktörlerin etkisinin göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir (Mugo, Wolhuter ve Steyn, 1979).

Netice itibarıyla eğitimi etkileyen tarihî, politik, sosyokültürel ve ekonomik faktörler, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalarda göz önünde bulundurulması gereken önemli etmenler olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim iki veya daha fazla ülke arasında bir karşılaştırma yaparken o ülkelerin eğitim sistemlerinin oluşmasında rol oynayan söz konusu faktörlerin bilinmesi, yorumlamanın geçerliğini artıracaktır. Aksi takdirde yapılan karşılaştırmalar, yalnızca betimleme niteliğinde sunulan verilerden öteye gitmeyecektir.

2.4.1.Coğrafi Faktörler

Bir yerin doğal coğrafyası genellikle insan eliyle şekillendirilmemektedir ve bu bağlamda insanların doğal çevreye uyumlu hareket etmeleri beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim ve okul sistemleri de bulundukları coğrafi bölgenin özelliklerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Nitekim bir bölgenin coğrafyası, okul yapılarının ve ekipmanlarının türünü, öğrencilerin okula taşınma yöntemlerini, öğrencilerin okula başlama yaşını ve benzeri pek çok faktörü belirlemektedir. İklim koşulları, nüfus dağılımı ve arazi yapılandırması gibi coğrafi unsurlar, eğitim sistemi üzerinde doğrudan etkilere sahip olmaktadır. Bu sebeple iklim koşulları, eğitim sisteminin içeriğini ve yöntemini

belirleyici bir faktör olmaktadır. Örneğin, tropikal bölgelerdeki doktorluk eğitimi, tropikal hastalıklar üzerine daha fazla dikkat çekmektedir. Avrupa'daki aşırı soğuklar, küçük çocukların okula erişimini zorlaştırmakta; ayrıca okulların gün içinde ne zaman açılıp kapandığını da etkilemektedir. Nüfus dağılımı ise, şehir ve kırsal bölgelerdeki eğitim sisteminin yapılandırılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, Avustralya şehirlerindeki okullar, kırsal bölgelerdeki okullara göre daha iyi donanımlı ve daha kalabalık sınıflara sahiptir (Evans, 2013).

Öte yandan arazi yapılandırması da okul binalarının ve yerleşim yerlerinin mimari tasarımlarını doğrudan etkilemekte, iklimin zorlukları ve aile bağlarının yakınlığı gibi faktörler nedeniyle eğitim sistemlerinin çeşitlenmesine neden olmaktadır. Kısacası, coğrafi koşullar, eğitim sistemlerinin şekillenmesinde önemli bir etken olarak kabul edilmekte, okulların yerleşimini, eğitim içeriğini ve öğretim metodolojisini belirlemekte, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin günlük yaşantısını da derinden etkilemektedir (Evans, 2013).

Netice olarak coğrafi koşullar, iklim, nüfus dağılımı ve arazi yapılandırması, eğitim sistemlerinin teşkil edilmesinde ve uygulanmasında oldukça önemlidir. Zira karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında göz önünde bulundurulması beklenen bu unsurlar, okulların fiziksel yapısından, eğitim içeriğine, öğretim yöntemlerine ve öğrencilerin okula erişimine kadar eğitim sisteminin her yönünü etkilemektedir.

2.4.2.Ekonomik Faktörler

Her ülkenin eğitim yatırımları, o ülkenin ekonomik gücü ve eğitime ayrılan kaynaklarıyla doğrudan ilişkilidir. Öyle ki gelişmiş ekonomilere sahip olan ülkeler eğitim sektörüne daha yüksek yatırımlar yaparken gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerin eğitim yatırımları düşük seviyelerde olabilmektedir.

Bir ülkenin eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) gibi ekonomik göstergelerle yakından ilişkilidir. Dünyanın en yüksek GSYH'ye sahip ülkeleri arasında ABD, Çin, Japonya, Almanya, İngiltere ve Fransa gibi ekonomik güçler yer almaktadır. Bu ülkeler, ekonomik güçlerini eğitim sektörüne yansıtarak geniş çaplı eğitim programları ve yüksek kaliteli okullar sağlama kapasitesine sahip olabilmektedir. Buna karşın, gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelerin ekonomik

zenginlik düzeyleri ve eğitime ayırdıkları kaynaklar, sözü edilen ülkelerin eğitim sistemlerinin daha sınırlı kalmasına yol açmaktadır (OECD, 2023a).

Öte yandan bir ülkenin ekonomik durumu, eğitim sisteminin yapısını ve kalitesini doğrudan etkileyen belirleyici bir faktördür. Nitekim eğitim alanındaki yatırımlar, ekonomik refah seviyesi ile doğru orantılıdır; bu durum hem eğitimin içeriğini hem de sunum yöntemlerini etkilemektedir. Zengin ekonomilere sahip ülkelerde, eğitim sistemleri bireylerin bağımsız ve yetenekli olmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmaktadır. Öte yandan, ekonomik sıkıntılar yaşayan ülkelerde eğitim kalitesi düşmektedir ve bu durum da mezunların iş bulma konusunda zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Eğitime ayrılan bütçe, bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşma kapasitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Ekonomik olarak güçlü ülkeler, geniş eğitim programlarını destekleyecek kaynaklara sahipken, gelişmekte olan ülkelerde kaynak kısıtlılığı öğretmen maaşlarının ödenmesinden, temel öğretim materyallerinin sağlanmasına kadar eğitimin birçok yönünü olumsuz etkilemektedir. Bu durum, eğitim sisteminin içeriği ve öğrenme yöntemleri üzerinde baskı oluşturmakta, eğitim kalitesini düşürmektedir. Bu nedenle, eğitim planlaması ve uygulaması, ekonomik koşullar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Eğitim sistemleri, her bireyin gelişimini maksimize edecek ve ulusal refahı artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Eğitimin, sadece belirli bir kesimin değil, tüm vatandaşların gelişimine hizmet etmesi esastır. Böylece, ekonomik zorluklara rağmen, iyi bir liderlik ve toplumsal iş birliği ile eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılabilir ve ulusal ölçekte bir gelişim sağlanabilecektir (Evans 2013).

Eğitime ayrılan kaynakların GSYH içindeki payı, bir ülkenin eğitim sistemine verdiği önemi yansıtır. OECD ülkeleri genellikle GSYH'nın yaklaşık %5'ini eğitime ayırmaktadır. Ancak, bu oran ülkeler arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar, eğitim sisteminin kalitesini değerlendirmede önemli bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir. Güncel verilere göre OECD ülkeleri arasında öğrenci başına ortalama yıllık harcama 10.700 dolar civarındadır (OECD, 2023b). Eğitim harcamalarının yanı sıra, bu harcamaların dağılımı da önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen maaşları, okul binaları, eğitim materyalleri ve diğer faktörler, eğitim sisteminin kalitesini ve etkinliğini belirlemektedir (Marshall, 2019). Bir diğer önemli husus ise eğitim finansmanı konusu olarak öne çıkmaktadır. Geçmişten günümüze eğitim sektörü büyük ölçüde devletler tarafından finanse edilmektedir. Nitekim, tıpkı sağlık ve hukuk

gibi eğitim de bir kamu hizmetidir ve bu hizmetin finansı devletlerin asli sorumluluk alanları içinde değerlendirilmektedir (Gümüş ve Şişman, 2014).

Netice itibarıyla denilebilir ki eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında ekonomik düzey, eğitime ayrılan kaynaklar ve harcamaların dağılımı gibi parametrelerin dikkate alınması gerekmektedir. Öyle ki bu parametreler, karşılaştırma yapılan ülkelerin ekonomik arka planının anlaşılması açısından kıymetli bilgiler sağlamaktadır.

2.4.3.Sosyal Faktörler

Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi anlamak için öncelikli olarak sosyoloji kavramının incelenmesi elzem görülmektedir. Bozkurt (2015)'e göre sosyoloji, toplumsal kurumları, toplumsal olayları, toplumsal eylemi ve insan ilişkilerini inceleyen geniş kapsamlı bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında dikkat edilmesi gereken bir diğer faktör de sosyal yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim ülkelerin toplumsal yapıları, eğitim sistemleri ile yakından ilişkilidir ve bu durum, karşılaştırmalı eğitim alanında incelenen ülkenin eğitim sistemini anlamak için oldukça önemlidir. Bir ülkenin kültürel değerleri, etnik ve dini çeşitlilikleri gibi sosyal faktörler, eğitim politikasının belirlenmesinde doğrudan etkili olabilmektedir. Sözü edilen bu faktörler, ülkelerin eğitim sistemlerinin yapısını şekillendirmede belirleyici unsurlar olarak görülmektedir.

Eğitim sistemleri, bir ülkenin sosyal ve kültürel yapısını yansıtan önemli birer aynadır. Eğitim, halkın değerlerini, ideallerini ve kültürünü nesilden nesile aktararak toplumsal istikrarı ve kültürel devamlılığı sağlama amacı gütmektedir. Her toplum, yaşam tarzının bir yansıması olarak kendi eğitim sistemini geliştirmiş olup, bu sistemler toplumun geleneklerini ve hedeflerini koruma çabasıdadır. Kültürler zamanla yavaş yavaş değişiklik gösterirken, bazı temel değerler evrensel ve değişmez kalmaktadır. Ancak toplumsal değişimler, eğitim sistemlerine yansiyarak, öğrenci-öğretmen ilişkilerinden, eğitimin içeriğine kadar geniş bir yelpazede etkiler yaratmaktadır. Günümüzde, eğitim alanındaki değişiklikler, sosyal hiyerarşilerin ve geleneksel tutumların yeniden şekillenmesine yol açmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini artırmak amacıyla yapılan yenilikler, teknik ve liberal eğitim arasındaki geleneksel ayrımı azaltmış ve sosyal farklılıkları minimize etmiştir. Bu dönüşüm, kendi kültürümüze olan sevgiyi ve milliyetçilik duygusunu pekiştirerek, her bireyin kapsayıcı bir ulusal eğitim sistemi içinde

gelişimine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, ulusal çıkarları önceliklendirerek toplumsal uyumu ve ulusal gelişimi teşvik etmek, eğitim sistemlerinin önemli bir hedefi haline gelmiştir (Evans, 2013).

Öte yandan, ülkelerin sosyal yapısını oluşturan dilsel ve kültürel unsurlar da eğitim sistemlerinin yapısını ve içeriğini etkilemektedir. Örneğin, dilsel çeşitlilik, eğitim programlarının birden fazla dilde sunulmasını gerektirebilmekte veya farklı kültürel gruplara yönelik özel eğitim modellerinin geliştirilmesini zorunlu kılabilir (Mugo, Wolhuter ve Steyn, 1979). Bu durum, özellikle çok kültürlü toplumlarda eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, küresel öncelikli meseleler arasında yer alan göç ve göçle bağlantılı sebepler de eğitim programlarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim göç, eğitim sistemlerine yeni zorlukları ve fırsatları beraberinde getirmektedir. Bu anlamda göçmen çocuklar için dil eğitimi, kültürel uyum programları ve sosyal entegrasyon gibi konular, eğitim sistemlerinin bu yeni demografik değişimlere nasıl adapte olacağını belirleyen önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2023b).

Sonuç itibarıyla eğitim ve toplum arasındaki ilişki karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının merkezine aldığı konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öne çıkan ve yukarıda ifade edilen çeşitli sosyal faktörler, eğitim politikalarının oluşturulması ve güncellenmesi açısından dikkate değerdir.

2.4.4.Siyasal Faktörler

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında siyasal faktörlerin üstlendiği rolün de oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Zira bir ülkenin eğitim politikası, o ülkedeki eğitim sisteminin ana omurgasını teşkil etmektedir. Ülkenin rejimine, yönetim biçimine, iktidardaki gücün önceliklerine göre değişkenlik gösterebilen eğitim politikaları, eğitim felsefesinden eğitimin finansmanına, eğitim yönetiminden eğitim programlarının içeriklerine kadar birçok aşamaya doğrudan etki etmektedir. Örneğin, bazı ülkeler millî politikalar benimserken bazı ülkelerin eğitim politikasını küresel bir bakış açısı oluşturabilmektedir. Bu perspektif, karşılaştırmalı eğitimde siyasal faktörlerin önemini net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, ülkelerin eğitim kurumlarını şekillendiren politik faktörlerin dikkate alınmasını gerektiren önemli bir süreçtir. Her ülkenin eğitim

politikası; yerel kültür, toplumun inanç sistemleri ve ulusal değerlerle uyumlu bir şekilde şekillenmektedir. Bu politikalar, ülkelerin gelecekteki nesilleri yetiştirmek ve vatandaşlarını sosyal, ekonomik ve kültürel olarak donatmak amacıyla kullanılmaktadır. (Tuna ve Çetin, 2021). Eğitim politikalarını oluşturan faktörler arasında siyasi ideolojiler ve çıkarlar da önemli bir rol oynamaktadır. Siyasi partilerin ideolojileri, ulusal eğitim politikalarının yönünü ve önceliklerini şekillendirmektedir. Bir hükümetin ideolojisi, geleneksel değerlere odaklanabilirken, diğer bir siyasi parti daha farklı bir yaklaşım benimseyebilmektedir. Bu bağlamda politik ideolojiler, toplumun genel inanışlarından türeyen değerlerdir ve eğitim politikalarının altında yatan değerleri, hedefleri ve stratejileri etkilemektedir (Bartlett ve Burton, 2016).

Her ülkenin siyasi felsefesi, eğitim üzerinde kaçınılmaz bir etki yapmaktadır. Eğitim sistemlerinin yönetimi ve işlevselliği, siyasi yapı tarafından şekillendirilmektedir. Örneğin, sosyalizmin temelleri, sermayenin emeği sömürmesine odaklanmaktadır ve bu temel, eğitimde reform yapmanın gerekliliğini doğurmaktadır. Zira sosyalist felsefe, üretim araçlarının millileştirilmesini savunmaktadır ve bu bakış açısı, eğitimin devlet kontrolünde olmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda, vatandaşlar devlet için ve devlet kurumlarında eğitilmektedir ve program devlet otoriteleri tarafından belirlenmektedir. Örneğin, sosyalist eğitim sistemine geçiş yapmış Meksika, Bulgaristan ve Küba gibi ülkelerde, eğitim üzerinde devletin kesin kontrolü, laiklik ve bilimsel eğitime vurgu gibi ortak özellikler göze çarpmaktadır. Bu sistemlerde bireysel özgürlükler ve hoşgörü genellikle kabul edilmemektedir. Buna karşın, Fransa gibi ülkeler merkezi bir eğitim sistemine sahipken, ABD ve Japonya gibi ülkeler demokratik ve kapitalist değerlere dayalı bir eğitim yapısını benimsemektedir. Diğer yandan ulusal karakter ve eğitim sistemi arasındaki ilişki de önemli görülmektedir. ABD'nin demokratik ulusal karakteri, eğitim sistemine yansırken, milliyetçilik gibi siyasi ideolojiler de eğitim sistemlerinin şekillenmesinde etkilidir. Nitekim milliyetçilik, ortak bir geçmişe dayanan grup duygusunu ifade etmekte ve eğitim sistemi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olabilmektedir. Sonuç itibarıyla bir ülkenin siyasi yapısının, eğitim stratejileriyle yakından bağlantılı olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Evans, 2013).

Bu noktadan hareketle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında eğitim politikalarının karşılaştırılmasının önemli bir konu olarak dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Öyle ki politikacılar genellikle uluslararası karşılaştırmaları ve diğer ülkelerdeki başarılı politika

örneklerini, kendi sistemlerindeki değişiklikleri savunmak için kullanabilmektedir. Ancak, eğitim politikaların bir ülkeden diğerine aktarılması oldukça karmaşık bir süreçtir ve dikkatli bir analiz gerektirmektedir (Marshall, 2019). Bu itibarla eğitim politikalarının belirlenmesi ve güncellenmesi konusunda ülkenin tarihî, kültürel ve inançsal arka planını yansıtan politikaların anlaşılması, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları için derinlemesine irdelenmesi gereken bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

2.4.5.Tarihî Faktörler

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının merkezine aldığı bir diğer faktör de tarihî faktör olarak ifade edilmektedir. Öyle ki ülkelerin tarihî tecrübeleri ve kültürel mirasları eğitim sistemlerinin oluşturulmasında etkili olabilmektedir. Örneğin Türkiye'deki eğitim sistemi, cumhuriyetin kuruluş ilkeleri ile paralel bir çizgide yapılandırılmış ve bu tarihî perspektiften yola çıkılarak bir eğitim programı hazırlanmıştır. Öte yandan tarihî faktörler geçmişin olumsuz etkilerini silmek veya azaltmak bağlamında da eğitim sistemlerini etkilemektedir. Örneğin İspanya, diktatörlükten demokrasiye geçiş dönemi ile birlikte Franco döneminin politikalarını eğitim programından çıkarmıştır (Yavuz ve Yüksel, 2022).

Her ülke, millî hedeflerini, isteklerini, faaliyetlerini ve kaderini belirleyen özgün bir tarihe sahiptir ve bu durum sıklıkla eğitim sistemleri aracılığıyla gösterilmektedir. Örneğin, birçok Afrika devletinin eğitim sistemlerini biçimlendirmede sömürgecilik önemli bir tarihsel etken olmuştur. Bu durum, sömürge altındaki ülkelerin eğitim sistemlerinin, sömürgeci güçlerinkini büyük ölçüde benimsemesine ve bu özelliklerin eski sömürgelerin eğitim sistemlerinde bugüne kadar sürmesine yol açmıştır. Öte yandan, özellikle Afrika'da eğitim sistemlerinin şekillenmesinde misyonerlik faaliyetleri de büyük bir rol oynamıştır. Bilhassa İngiltere, Fransa, Hollanda, Almanya, İsviçre ve ABD'den gelen Hristiyan misyonerler, Afrika'daki eğitim sisteminin gelişimini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu çerçevede, Afrika, Asya ve Amerika kıtalarındaki birçok ülkenin mevcut eğitim sistemlerinin, geçmişteki sömürgeci etkinin bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan tarih boyunca, belirli coğrafi sınırlar içerisindeki grupları bir araya getirme girişimleri de mevcut olmuştur. Örneğin; Doğu, Güney, Batı ve Kuzey Afrika bu duruma bariz birer örnek teşkil etmektedir. Bu bölgelere yakından bakıldığında, eğitim sistemlerinde benzer özelliklerin yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan, ulusal

devletlerin oluşturulması yolundaki tarihsel mücadeleler, her bir devletin kendine has ulusal kimlik kazanma arzusunu da ortaya çıkarmıştır. Bu ulusal faktörler, eğitim sistemlerinde görülen özgünlükleri gözler önüne sermektedir. Neticede, dünyadaki eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarının, kendilerini şekillendiren zengin bir tarihle bağlantılı olduğu aşıkardır (Evans, 2013). Bunun yanı sıra, savaşlar, salgın hastalıklar, açlık, grevler ve siyasi figürler gibi faktörler de eğitim sistemlerini etkileyen önemli unsurlardır. Örneğin, sürekli savaşlarla mücadele eden ülkeler, eğitim sistemlerini savaşa dayanlı bireyler yetiştirmek üzere kurgulayabilmiştir (Mugo, Wolhuter ve Steyn, 1979).

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan araştırmalarda eğitim sistemlerinin günümüzdeki durumunu anlamak ve gelecekteki yönelimleri tahmin etmek için, geçmişteki gelişmelerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesi son derece önemlidir. Nitekim herhangi bir eğitim sisteminin nasıl şekillendiğini anlamadan, mevcut durumunu ve muhtemel seyrini anlayabilmek de mümkün olmayacaktır (Marshall, 2019). Bu çerçeve, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında tarihî faktörlerin önemine net bir biçimde dikkat çekmektedir. Çünkü bir ülkenin eğitim sisteminin tam anlamıyla algılanabilmesi için o ülkenin tarihî deneyimlerine ışık tutulması ve eğitim politikalarında tarihsel izlerin anlaşılması gerekmektedir.

2.4.6.Dilsel Faktörler

Her ülkenin, kendi tarihinden şekillenen kendine özgü millî hedefleri, arzuları ve eğitim politikaları bulunmaktadır. Bu çerçevede, ulusal dilin eğitim sistemlerindeki rolü, sadece iletişim aracı olmanın ötesinde, bir ulusal kimlik ve birlik sembolü olarak önem kazanmaktadır.

Ulusal dil, bir topluluğun kültürel ve sosyal değerlerini, geleneklerini ve tarihini aktaran temel bir araçtır. Eğitim sistemi içerisinde ulusal dilin öğretilmesi ve kullanılması, toplumun kültürel devamlılığını sağlamanın yanı sıra, bireylerin toplumun tam üyeleri olarak entegrasyonunu da desteklemektedir. Örneğin, Doğu Afrika’da Kiswahili’nin eğitim sistemlerinde giderek artan bir etkiye sahip olması, bu dilin bölgesel birleştirici bir güç olarak kabul edilmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde, İspanya’nın Bask, Galiçya, Katalonya gibi eyaletlerinde eğitimde iki dilli bir sistem oluşturması, ülkenin çok kültürlü yapısını ve tarihsel geçmişini yansıtmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, farklı siyasi ve tarihsel geçmişlere sahip ülkelerde, ulusal dilin

eğitimdeki rolü çeşitlilik göstermektedir. Fransızca ve İngilizce gibi diller, sömürge döneminin mirası olarak birçok Afrika ülkesinde hâlâ eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Bu durum, sömürge döneminin eğitim sistemleri üzerindeki kalıcı etkisini ve ulusal dillerin eğitimde güçlendirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Evans, 2013).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında dil faktörünün incelemesi, ülkelerin dillerinin korunması ve geliştirilmesinin, kültürel kimliğin ve ulusal birliğin pekiştirilmesindeki yerinin anlaşılması açısından da kıymetlidir.

2.5.Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitimin Türkiye’deki akademik gelişimi 1960’lardan sonra ivme kazanmıştır (Erdoğan, 2012). Ancak bu tarihten önce de karşılaştırmalı çalışmalarının olduğu ifade edilmektedir (Bilhan, 1992). Diğer yandan II. Meşrutiyet dönemindeki öğretmen okullarının da bu alana yönelik çalışmaları bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 1992). Ayrıca dönemin öncü bilim adamları Avrupa okul sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek Türkiye’nin karşılaştırmalı eğitim tarihinde başat bir rol üstlenmişlerdir. Özellikle İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun 1910-1912 yılları arasında yaptığı araştırma gezileri ve yazdığı “*Talim ve Terbiye’de İnkılap*” adlı kitap Türk eğitiminin temel eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Baltacıoğlu, kitabında Paris, Londra, Belçika, İsviçre, Fransa ve Berlin’de incelediği pedagoji ve elişleri öğretimi konularındaki görüşlerini aktarmıştır (Ergün, 1985).

1910 yılında Avrupa okullarını gezen Mustafa Satı Bey, *Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası*’nda izlenimlerini paylaşmıştır. Satı Bey, okullar ile sosyal yaşam arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Prens Sabahattin, Nafi Atuf Kansu ve İsmail Hakkı Tonguç gibi öncü eğitimciler de Avrupa ve Sovyetler Birliği’ndeki yeni okul hareketlerini incelemiş ve raporlarını yayınlamışlardır (Binbaşıoğlu, 1995; Erdoğan, 2012). Cumhuriyetin kuruluşundan sonra Mustafa Necati, Rıdvan Nafiz, Halil Fikret Kanad ve Hıfzırrahman Raşit Öymen gibi eğitimciler de farklı ülkelerdeki okulları ziyaret ederek gözlemlerini kitap ve dergilerde aktarmışlardır (Acar, 2012). Öte yandan Selim Sırrı Tarcan da hem sporcu hem eğitimci olarak birçok ülkeyi gezmiş ve izlenimlerini paylaşmıştır (Ergün, 1985).

Adı geçen bu ęitimciler, inceledikleri ęitim sistemlerini bizzat yerinde ziyaret ederek değerlendirmişler ve Türkiye'nin ęitim sisteminin oluşturulmasında öncülük etmişlerdir. Bu amaçla 1926-1931 yılları arasında Millî Talim ve Terbiye Heyeti tarafından yayımlanan “*Terbiye*” isimli dergide dünya ęitim sistemlerini ele alan pek çok makale yayımlanmıştır (Erdoğan, 2012).

Karşılařtırılmalđ ęitim alanı ile ilgili ilk ders, 1891 yılında açılan, ancak süregelen zaman içerisinde tekrar kapanan ve 1924 yılında tekrar hizmete başlayan Yüksek Öğretmen Okulu'nda okutulmuştur. Karşılařtırılmalđ ęitim biliminin Türkiye'de kurumsallaşması açısından önem arz eden bir diğer gelişme ise 1954-1955 öğretim yılında Gazi Terbiye Enstitüsü, Pedagoji Bölümü ikinci sınıf öğrencilerine seçmeli olarak verilmeye başlanan “*Mukayeseli Eğitim*” isimli ders ile tezahür etmiştir. Bu dersin amacı, öğrencilere farklı ölkelerdeki ęitim sistemleri ve uygulamalarını karşılaştırarak analiz etme becerisi kazandırmaktır. Bu ders daha sonraki yıllarda diğer ęitim enstitülerinde de yer almış ve 1967-68 öğretim yılında temel bir ders haline gelmiştir (Binbaşıoğlu, 1995).

Karşılařtırılmalđ ęitim alanının Türkiye'deki gelişimi açısından en önemli dönüm noktalarından biri de 1969 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi'nde Profesör Lauwerys'in ilk dersiyle gerçekleşmiştir. Profesör Lauwerys, karşılařtırılmalđ ęitim alanında uzmanlaşmış bir akademisyendir ve dersleri o dönemde büyük ilgi görmüştür. Lauwerys'in ders notları, 1971 yılında Profesör Fatma Varış tarafından bir araya getirilerek basılmıştır. Sözü edilen bu eser, Türkiye'de karşılařtırılmalđ ęitim alanında yayımlanan ilk kitap olma özelliği taşımaktadır (Dede ve Baskan, 2011; Erdoğan, 2012).

Öte yandan 1970'lerin hemen öncesinde, Ankara Üniversitesi'nde Profesör Kemal Aytaç tarafından “*Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü*” kurulmuştur. Aytaç yönetimindeki enstitü, karşılařtırılmalđ ęitim alanında yapılan araştırmaları teşvik etmiş ve desteklemiştir. Aytaç'ın alışmaları, Türkiye'deki alandaki ilk özgün çalışmalar olarak kabul edilmiş ve karşılařtırılmalđ ęitim çalışmalarının gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Erdoğan, 2012).

Karşılařtırılmalđ ęitim alanında ilk doktora tezi ise 1977 yılında Adil Türkoğlu tarafından yazılmıştır. Türkoğlu'nun tezi, “*Türkiye ve Fransa'daki Lise Programlarının Karşılaştırılması*” başlığı ile yayımlanmıştır. Bu tez, Türkiye'deki karşılařtırılmalđ ęitim

alışmalarının önemli bir kilometre taşı olmuş ve alanda yapılan akademik araştırmaların artmasına katkı sağlamıştır. 1980'lerden itibaren, Türkiye'deki üniversitelerde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları hızla artmaya başlamıştır. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim alanında çeşitli kitaplar, makaleler ve tezler yayımlanmaya başlamıştır. Örneğin, 1985 yılında yine Adil Türkoğlu tarafından yayımlanan bir kitapta, Fransa, İsviçre ve Romanya'daki eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi ortaya konmuştur. Bu alışma, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemli bir örneği olarak kabul edilmiş ve alanda yapılan araştırmalara ilham vermiştir (Dede ve Baskan, 2011).

Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmalar günümüzde de devam etmektedir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin veya lisansütü eğitim enstitülerinin öğretim programları içerisinde karşılaştırmalı eğitim dersleri ve araştırmaları yer almaktadır. Alana ilgi duyan akademisyenler, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Zira, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, eğitim politikalarının geliştirilmesi, uluslararası ilişkilerin derinleştirilmesi ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi gibi konularda da etkin olabilmektedir.

2.6.Eğitimde Program Geliştirme

Kavramsal olarak ele alındığında program geliştirme, bir eğitim programının temel unsurları arasındaki etkileşimleri kapsayan ana süreç olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu bu süreç, mevcut programın belirlenmiş amaçlarını, içeriğini, öğrenme öğretme aşamalarını ve değerlendirme unsurlarını birbiriyle uyumlu düzeyde yönlendirmektedir. İlk olarak hedefleri belirleme aşamasında, programın genel hedefleri, potansiyel öğrenci başarıları, beceri kazanımları ve katılımcı deneyimleri gibi temel faktörler detaylı bir şekilde irdelenmektedir. Öte yandan içerik oluşturma aşamasında öngörülen hedeflere ulaşmak için materyaller, öğrenme kaynakları ve yöntemler belirlenmektedir. Belirlenen bu içerik safhasında öğrencilerin anlama düzeyine uygun olarak hareket edilmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde ise, programın uygulanması ve öğrencilerle etkileşimde bulunma aşaması devreye girmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme biçimleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak öğretme stratejilerine karar verilmektedir. Bununla birlikte öğrenci ilerlemesini gözlemleyebilmek

ve gerektiğinde müdahalede bulunmak için değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır. Sürecin bir diğer bileşeni olan değerlendirme süreçleri ise programın etkililiğini değerlendirme bağlamında öne çıkmaktadır. Bu aşamaya gelindiğinde öğrenci başarıları, öğrenme süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönler, programın hedeflerine ulaşma derecesi gibi birtakım faktörler detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Söz konusu süreçler neticesinde elde edilen veriler, programın gelecekteki güncellemeleri ve iyileştirmeleri için önemli bilgiler sağlamaktadır (Demirel, 2010).

Bu bağlamda eğitim programının temellerini ortaya koyan dört başlıca unsur bulunmaktadır. İlk olarak hedef ögesi karşımıza çıkmaktadır ve bu öge öğrencinin elde etmesi amaçlanan davranışlar ve kazanımları içermektedir. İkinci temel unsur ise içerik ögesidir ve öğrenciye kazandırılması gereken bilgi ve becerileri karşılamaktadır. Üçüncü olarak da öğrenme-öğretme süreci mevcuttur ve hedef davranışlarla içeriğin öğrenciye nasıl aktarılacağına odaklanmaktadır. Bu süreç; öğretim yöntemleri, teknikler, stratejiler, zaman yönetimi ve mekân gibi faktörleri içermektedir. Aynı zamanda öğretim yöntemleri, öğrencilere hedeflenen davranışları ve içeriği etkili şekilde iletmek için kullanılan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sürecinde uygulanan stratejileri, öğrenme ortamlarını ve öğrenciye sunulan materyalleri içermektedir. Zaman ve mekân faktörleri de bu süreç içerisinde önemli bir rol oynamaktadır ve nitekim eğitim etkinliklerinin zamanlaması ve gerçekleştirilme yeri öğrenme sürecinin etkili olup olmadığını belirleyebilmektedir. Değerlendirme faktörü ise eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için kullanılan bir başka önemli unsur olarak kabul görmektedir ve öğrencilerin hedeflenen davranışları ne kadar başarıyla elde ettiğini ölçerek yapılan eğitimin kalitesini belirlemektedir. Bununla birlikte eğitim programının güçlü yönlerini belirtip geliştirilmesi gereken alanları da öne çıkarmaktadır (Can, 201).

Eğitim sürecinin devamlılığı için program geliştirmek yalnızca masa başında yazılım kodlarını değiştirmek veya bazı konuları eklemek ya da çıkarmak anlamına gelmemektedir. Öyle ki bu aşama; eğitim bütünlüğünün ana dinamiklerini düzenlemektedir ve amaçlarına uygun hale getirmektedir. Program düzenleme ve program geliştirme arasında ise güçlü bir ayrım mevcuttur. Zira program düzenleme genellikle bir kitap, kılavuz veya rehberin hazır bir versiyonunu içerirken, program geliştirme ise bu belgelerin araştırma ve uygulama yoluyla geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca eğitim ortamındaki koşullar belirlenmiş hedeflere ulaşmak için

düzenlenmektedir. Dolayısıyla programın içeriği, yöntemleri ve materyalleri üzerinde detaylı bir çalışma yapılması önemlidir. Bu çerçevede program geliştirmenin yalnızca eldeki kaynakları düzenlemek değil aynı zamanda bu kaynakları daha etkili ve verimli hale getirmek için yenilikçi çözümler üretebildiğini söylemek mümkündür. Program düzenleme ve program geliştirme arasındaki farkı öne çıkarmak bu anlamda ayrıca önemlidir. Program düzenleme; bilgileri düzenleme ve sunma sürecini ifade ederken program geliştirme de bu bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi ve güncellenmesi üzerinde durmaktadır (Varış, 1994).

2.7.Dünyada ve Türkiye’de Program Geliştirme

Eğitim programları alanının bilimsel temellerinin atılmasında önemli rol oynayan birçok eser bulunmaktadır. 20. yüzyılda bu durum özellikle John Dewey’in 1902’de kaleme aldığı “*Çocuk ve Eğitim Programı*” adlı eseriyle öne çıkmıştır. Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesini de kapsayan bu kitap eğitim programları ve öğretim alanının teorik gelişimine öncülük etmeyi başarmıştır. Bununla birlikte Franklin Bobbitt, 1918 ve 1924 yıllarında kaleme aldığı “*Eğitim Programı*” ve “*Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi*” başlıklı çalışmalarıyla özellikle içerik seçimi ve düzenlenmesi konusunda eğitim programları ve öğretim alanının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bobbitt’in içerik odaklı eğitim programı yaklaşımı daha sonra Ralph Tyler’in 1949’da yayımlanan “*Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri*” kitabı ile daha sistemli bir hâl almıştır. Böylece Tyler’in etkisiyle eğitim programlarının toplum, öğrenci ve kaynak çerçevesinde nasıl geliştirileceği konusundaki tartışmalar ortaya konulmuştur. Eğitim programlarının içeriği üzerine yoğunlaşan mevcut tartışmalar zamanla program geliştirme ve program kuramı konularına yönelmiştir. Tyler’in çalışmalarıyla eğitim programları ve öğretim alanındaki tartışmalar eğitim programlarının toplumsal, öğrenci ve konu kaynakları bağlamında nasıl daha etkili bir şekilde geliştirilebileceği üzerine güçlü bir şekilde yoğunlaşmıştır. Söz konusu çalışmalar alanın yalnızca içerik değil aynı zamanda süreç ve teori açısından da zenginleşmesine ve derinleşmesine destek sağlamıştır (Klein, 1992).

Öte yandan eğitim programları ve öğretim alanında önemli bir adım da Joseph Schwab’ın 1969’da yayımlanan çalışmasıyla karşımıza çıkmıştır. Schwab, eğitim programları alanının o dönemde bir krizle karşı karşıya olduğunu savunduğu bu

alışmasında kuramın ve kılğsalın konumunu sorgulamaya çalışmıştır. Yürütölen bu sorgulamalar 1970’li yılların sonlarına doğru eğitim programları alanında yeni bir kavramsallaştırma akımının doğmasına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla yeni akım, geleneksel anlayıştan ayrılarak eğitim programını politik ve düşünsel bir süreç olarak görmeye ve incelemeye yönelmiştir. Diğer yandan, gelişen bu perspektif eğitim programlarının salt bir içerik bütünü olmanın ötesinde, aynı zamanda toplumsal ve düşünsel bir bağlam içinde nasıl şekillendiğini anlamaya odaklanmıştır. Schwab’ın çalışması alandaki durumu sorgulayarak yeni bir düşünsel çerçeve oluşturulmasına öncölük etmiştir ve bu dönüşüm eğitim programlarının analizi ve tasarımı süreçlerinde politik ve toplumsal faktörlerin daha fazla öne çıkarılmasına ortam hazırlamıştır. Bu çerçeve 1970’li yılların sonları eğitim programları ve öğretim alanında teorik ve kavramsal bir dönüşümün habercisi olarak kabul görmüştür (Pinar, 1978).

Türkiye’de ise eğitimde program geliştirme sürecine dair güçlü adımlar cumhuriyetin ilanından kısa süre önce gerçekleşmeye başlamıştır. Bu doğrultuda cumhuriyet döneminde eğitim programlarının geliştirilmesi meselesi özellikle ölkemizin tarihinde önemli bir dönem olan 1921 yılında millî mücadele sürecinin hala devam ettiğı bir ortamda hayat bulmuştur ve eğitim alanında yapılması gerekenler konusunda ciddi tartışmaların yoğunlaştığı bir alan oluşmuştur. Nitekim 16-21 Temmuz 1921 tarihlerinde gerçekleştirilen Maarif Kongresi; ilkokul programları, öğretim süreleri, ortaöğretim ve derslerin durumları gibi konuların detaylı bir şekilde ele alındığı önemli bir aşama olarak öne çıkmıştır. Öyle ki, Maarif Kongresi’nin toplanma amacı, eğitimde yapılacak reformları belirlemek ve millî eğitim sisteminin cumhuriyet ideallerine uygun bir şekilde şekillendirilmesini sağılamaktı. Nihayetinde bu toplantılarda ilkokul programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretim sürelerinin etkili bir şekilde planlanması ve ortaöğretimdeki derslerin içeriğinin gözden geçirilmesi gibi konular detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Söz konusu kongre, cumhuriyetin eğitim politikalarının temel taşlarının atıldığı bir evre olarak değıerlendirilmiştir. Maarif Kongresi’nin toplantılarında alınan söz konusu kararlar, Türkiye’nin eğitim sistemini modernize etme çabalarının bir yansıması olarak da kabul edilmiştir. Zira ilgili kararlar sadece o dönemde değıil aynı zamanda günümüzde de Türk eğitim sistemini şekillendiren temel adımların oluşturulmasında etkin bir rol vazifesi görmüştür. Bu nedenle 1921 Maarif Kongresi, cumhuriyet döneminde eğitim politikalarının belirlenmesinde ve ölkenin gelecekteki nesillerini

yetiştirmek adına atılan önemli adımlardan biri olarak tarihî bir nitelik taşımuştur (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Gelişmeler ışığında, 1936 yılında, eğitim programları günün ihtiyaçlarına yönelik olarak gözden geçirilmiştir ve başta öğrencilerin fikir, beden ve karakter gelişimini destekleme çabaları olmak üzere vatansever ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek hedef edinilmiştir. Söz konusu çabaların bir yansıması olarak 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında düzenlenen I. Millî Eğitim Şûrası, “*Köy İlkokul Programı Projesi*”ni oluşturmuştur ve 1939-1940 yıllarında bu proje hayata geçmiştir. Mevcut projeye göre Türkçe, geometri, tarih ve coğrafya dersleri şehir ve köy ilkokullarında temel bir şekilde öğretilirken hayat bilgisi, iş ve tarım dersleri ise köy ortamının koşullarına uygun bir şekilde düzenlenerek aktarılmaya başlanmuştur. Nihayetinde bu düzenleme, öğrencilere hem genel kültür aşılamayı hem de yaşadıkları çevreyle entegre olarak yeni beceriler kazandırmayı amaçlamıştır. Böylece inşa edilen mevcut eğitim programlarıyla, yalnızca bilgi aktarımı sağlamak değil aynı zamanda öğrencilerin pratik yaşam becerilerini güçlendirmek üzerinde de güçlü düzeyde durulmuştur (Binbaşioğlu, 1995).

Gerek dünya genelinde gerekse Türkiye özelinde eğitim programları alanının tarihsel analizi, geçmişe ait bir değerlendirme olmanın ötesinde ve aynı zamanda toplumların değer ve önceliklerini anlamamız noktasında geniş perspektifte bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca bu analiz, okullar aracılığıyla nasıl bir bilgi aktarımının ifade edildiği anlayabilmemize yardımcı olarak toplumların geçmişteki ve günümüzdeki eğitim hedeflerini irdeleyebilmemizi sağlamaktadır. Zira öğrenme süreçleri ve eğitim kurumlarının evrimi toplumların kültürel, ekonomik ve sosyal dinamikleriyle güçlü bir etkileşim içerisinde yer almaktadır. Aynı zamanda eğitim programlarının tarihi hakkında bilgi sahibi olan eğitimcilerin geçmiş deneyimleri çerçevesinde; geleceğe yönelik reform girişimlerine daha eleştirel bir perspektif getirebilmeleri oldukça mühimdir. Söz konusu bilgi birikimi, yeni eğitim modellerini değerlendirirken öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyan, daha etkili ve kapsamlı eğitim programları geliştirme sürecinde destekleyici olmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimcilerin tarihsel eksen içerisinde düşünme becerisi, eğitim sistemlerini sadece geçmişin bir yansıması olarak değil aynı zamanda geleceğin gereksinimlerine uygun bir şekilde dönüştürme potansiyelini de ortaya koymaktadır (Garrett, 1994).

Nitekim Türkiye’de eğitim alanında program geliştirme çalışmaları tarihsel çerçeve içerisinde değerlendirilmiştir ve dönem koşullarına göre yeniden biçimlenmiştir. Örneğin 1960’lı yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmaların odak noktası, ilkokul programlarına ağırlık verilmesi hususu olarak değerlendirilmiştir. 1961 yılında yayınlanan bir genelge ile de eğitim teşkilatı öğretmenlerin ve eğitim kuruluşlarının 1948 programıyla ilgili eleştirilere maruz kalmıştır. Yöneltilen eleştiriler, Talim ve Terbiye Kurulu ile iş birliği içerisinde olan 16 kişilik bir komisyon tarafından detaylı bir şekilde ele alınmıştır. İlgili komisyon eleştirileri değerlendirerek “*İlkokul Programında Yapılacak Değişikliklerle İlgili Esaslar*” adlı bir rapor ortaya koymuştur. Mevcut rapor; 1960’lı yıllarda eğitim sistemindeki değişim ve gelişim sürecini belirlemekte önemli bir rol edinmiştir. Sürdürülen çalışmalar, ilkokul programlarının güncellenmesi ve iyileştirilmesi amacıyla bir çerçeve oluşturmuştur ve bu sayede eğitim sistemi daha etkili ve çağdaş bir yöne doğru gelişim göstermiştir. Dolayısıyla bu süreç, genelge ve komisyon iş birliğiyle başlayarak eğitimdeki dönüşümün temel taşlarını atmıştır ve gelecekteki eğitim politikalarını etkilemeyi başarmıştır (Arslan, 2000).

1970’li yıllarda ise, Türkiye’de eğitim alanına dair önemli bir döneme tanıklık edilmiştir. Öyle ki, bu süreçte sekiz yıllık kesintisiz eğitim programlarına yönelik çalışmalar gündeme gelmiştir ve bu anlamda mevcut çalışmalar hız kazanmıştır. Fakat sarfedilen çabalar genellikle programın temel ilkelerini ve amaçlarını belirleme aşamasında yoğunlaşmıştır ve yalnızca bir deneme aşamasında kalmıştır. Öte yandan 1970’li yılların başlangıcında ülkedeki üniversitelerin eğitim fakülteleri lisans ve yüksek lisans düzeyinde program geliştirme derslerine yoğunlaşmıştır. Bu durum Türkiye’de program geliştirmeye dair bilimsel bir yaklaşımın ilk adımlarının atıldığı bir dönem olarak dikkate alınmıştır. Dolayısıyla eğitim alanında bilimsel temellere dayanan bir program geliştirme süreci esasen bu dönemde ortaya konulmuştur. Fakat mevcut çabaların sadece temel belirleme ve deneme aşamasında kaldığı üzerinde bir kez daha durulması gerekmektedir. Zira tam anlamıyla uygulanmış olan ve başarılı bir şekilde yerleşmiş programlar aslında daha sonraki yıllarda geliştirilmiştir. Yine de vuku bulan bu adımlar, Türkiye’deki eğitim sistemi açısından önemli bir safha olarak öne çıkmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

Türkiye’de program geliştirme alanında 1980’li yıllarda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Söz konusu dönemde Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde gerçekleştirilen

toplantılar, program geliştirme çalışmalarında yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Bu minvalde 1982’de yapılan toplantılarda program geliştirme sürecine yön verebilecek bir model belirlenmiştir ve bu model doğrultusunda ilerlemek amacıyla çeşitli adımlar atılması kararlaştırılmıştır. Akabinde Millî Eğitim Bakanlığı üniversitelerde görevli bilim insanlarıyla iş birliği yaparak tasarlanan yeni program modeli üzerinde durmuştur. İlgili program modeli, sadece bir yönerge olmanın yanı sıra aynı zamanda eğitim sistemini biçimlendirmek, koordine etmek ve sürdürülebilir referans noktası sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Kabul edilen program modeli, süreç içerisinde ilgili mercilere iletilmiştir ve bu eksende okullardaki ders programlarının söz konusu modele uygun bir biçimde düzenlenmesi talimatı devreye girmiştir. Ders programlarına da entegre edilen ilgili program, genel çerçevede iki ana kısımdan meydana gelmiştir. Birinci kısımda Millî Eğitim’in genel hedefleri, belirlenen yeni hedefleri, okulların düzeyi ve türleriyle ilgili içerikleri kapsayan temel konular üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan eğitim ortamının gerçeğe uygun bir şekilde oluşturulması bağlamında öğrencilere etkili bir öğrenme deneyimi sağlama amacı da güdülmüştür. İkinci kısım ise daha detaylı bir çerçevede öne çıkmıştır ve bu kısımda mevcut derslerin ünitelere bölünmesi, kullanılacak eğitim ve öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi pratik konulara odaklanılmıştır. Bu planlama doğrultusunda öğrenci başarısının takip edilmesi, öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve eğitimde kalitenin artırılması hedeflerine yoğunlaşmıştır. 1980’li yıllarda hayata geçen ilgili program geliştirme süreci, Türkiye’nin eğitim sistemine güçlü katkılar sağlamıştır ve atılan yeni adımlarla birlikte sürdürülebilir eğitim politikalarının şekillenmesi amaç edinilmiştir (Gözütok, 2003).

Türkiye’de eğitim sistemi bağlamında program değişiklikleri de yapılmıştır ve bu bağlamda bilhassa 1980 yılındaki askerî darbenin ardından yaşanan süreç ve 1997 yılındaki sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş dönemi öne çıkmıştır. Program değişikliklerin uygulanması konusunda ise net olarak bir sistem oluşturulmamıştır ve bunun yerine ders özelinde kısım kısım olarak birbirinden bağımsız bir şekilde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu durum, eğitim sistemindeki bir bütünlük eksikliğine ve planlı bir stratejinin olmamasına temas etmektedir. Zira sistemli bir yaklaşımın olmaması öğrenci, öğretmen ve eğitim kurumları arasında tutarlılık ve koordinasyon zorluklarına sebebiyet verebilmektedir. Bu anlamda eğitim politikalarının

bütünlüğü ve uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, program değişikliklerinin daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele alınması büyük önem teşkil etmektedir (Altunya, 2019).

Ülke özelinde 1990'lı yıllara gelindiğinde ise eğitim alanında program geliştirme ve ölçme değerlendirme çalışmalarına odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Öyle ki bu dönemde eğitim politikalarının şekillendirilmesine odaklanan 15. Millî Eğitim Şûrası, 1996 yılında icra edilmiştir. Söz konusu bu önemli toplantıda 1974 yılında ilk kez denenen ancak tam anlamıyla başarı sağlanamayan sekiz yıllık eğitimin kesintisiz hale getirilmesi projesi onaylanarak karara bağlanmıştır. Alınan bu karar, Türkiye'nin eğitim sistemini temelden etkileyen bir değişikliği de beraberinde getirmiştir ve gelişen süreç bağlamında 1999 yılında düzenlenen 16. Millî Eğitim Şûrası, özellikle mesleki ve teknik liselerle ilgili konulara odaklanarak öne çıkmıştır. Şûra, eğitimdeki dönüşüm çabalarına yönelik stratejik adımların atılmasında önemli bir adım olarak kabul görmüştür. Mevcut dönemde eğitim politikalarının şekillendirilmesindeki referans noktaları gerek genel eğitim sistemi gerekse mesleki eğitim alanında spesifik ve hedefe yönelik adımları içermiştir. Böylece eğitim alanında kalite ve etkinlik açısından önemli gelişmelerin yolu daha fazla açılmaya başlanmıştır (Türkoğlu ve Sarı, 2006).

21. yüzyıla birlikte yani 2000'li yıllardan günümüze kadar geçen süreçte, daha çok teknolojiyle entegre olan ve bu anlamda öğrenci merkezli bir modeli benimseyen yaklaşımlar devreye girmiştir. Bu minvalde yapılan değişiklikler genel olarak Millî Eğitim Bakanlıkları bünyesinde yaşanan bürokratik değişimler neticesinde belirleyici olmuştur. Dolayısıyla uzun vadeli planlamalardan ziyade döneme ve koşullara göre ortaya konan bir model izlenimi görülmüştür. Teknoloji destekli olarak atılan adımlar ve bu adımların eğitim alanındaki program geliştirme çalışmalarına olan katkısı da yeni kazanımlar elde edilmesi bağlamında önemli bir dayanak olarak karşımıza çıkmıştır.

2.8. Program Geliştirmenin Temelleri

Eğitimde program geliştirme, akademik bir disiplin ve metodolojik bir çalışma alanını ifade etmenin yanı sıra, felsefî inançlar, tarihsel kökenler, sosyolojik yapılar ve psikolojik etkiler tarafından şekillendirilen bir süreci de temsil etmektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarının geliştirilmesi, tarihsel kökenlerden beslenen, toplumsal değişimler

ve ihtiyaçlar doğrultusunda değişen, eğitim felsefeleri tarafından yönlendirilen ve psikolojik süreçlerden etkilenen bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

İlk olarak felsefe olgusu, eğitim programlarına şekil verme ve yönlendirme işlevinin yanı sıra benimsenen felsefi ekolün perspektifine bağlı düzeyde eğitimde uygulama değeri olmayan fikir ve düşünce sistemlerini ele almaktadır. Bu bağlamda incelendiğinde felsefe, eğitim sistemini sürekli eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme görevini yerine getirmektedir ve eğitim pratiklerini sorgulama ve gelişime açık olarak iyileştirme rolünü ayrıca üstlenmektedir. Aynı zamanda eğitim uygulamalarının dayandığı teorik temelleri detaylı bir biçimde ele alan felsefe, bu temellerin güçlü, geçerli ve etkili olup olmadığını kontrol etmektedir ve eğitimde tercih edilen yöntemlerin ve stratejilerin güçlendirilmesi veya değiştirilmesi durumuna da odaklanılmaktadır. Öte yandan felsefe, bir ülkenin gerçekleri doğrultusunda eğitim ihtiyaçlarını tutarlı hale getirme sorumluluğunu üstlenmektedir ve bu durum eğitim programlarının toplumun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak planlanması anlamını taşımaktadır. Bunun yanında felsefe, eğitim teorilerini geliştirirken diğer taraftan da toplum, kültür ve insan nitelikleriyle uyumlu yaklaşımları benimsemektedir. Dolayısıyla eğitimin öğrenciler ve toplum özelinde sadece bireysel gelişime değil aynı zamanda bir bütünlük çerçevesinde toplumsal ve kültürel değerlere katkı sağlaması hedeflenmektedir (Senemoğlu, 2007).

Felsefe eğitimi ise, ana misyon olarak sadece bir bilgi aktarım süreci özelinde değil aynı zamanda eleştirel düşünme, etik değerler ve toplumsal sorumluluk gibi kavramları içeren bir bütünsellik çerçevesinde şekillendirme ve geliştirme pozisyonu almaktadır. Program geliştirme sürecinde bu durum ele alındığında, felsefi yaklaşımların çeşitli aşamalarda etkin bir rol oynadığı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öncelikle programın başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için program tasarımınn özenle oluşturulması beklenmektedir. Söz konusu tasarım aşamasında programın hedefleri belirlenmektedir ve bu hedeflere ulaşmak adına gerekli adımlar atılması planlanmaktadır. Program hazırlık sürecinde de öğrencilere hangi bilgilerin daha önemli veya değerli olduğu konusu üzerinde durulmaktadır ve bu minvalde detaylı bir değerlendirme yapılmaktadır. Öyle ki öğrencilere hangi bilgilerin öğretilmesi gerektiği ve hangi bilgilerin öğrencinin bireysel gelişimi ve toplumsal rolü açısından daha önemli olduğu soruları merkeze alınmaktadır. Bununla birlikte bireyin ve toplumun bir yesi olarak öğrenen kişinin en yararlı bilgileri nasıl elde edebileceği tartışılmaktadır. Nihayetinde

program geliştirme süreci sırasında şu soruların yanıtları aranmaktadır: Ne gibi bilgi ve içerikler öğrencinin bireysel ve toplumsal yaşamında etkili olacaktır? Hangi konu ve temalar öğrencinin düşünce becerilerini geliştirmesine ve sorunları çözmesine destek sağlayacaktır? Öğrencinin de doğrudan yer aldığı mevcut toplumun ihtiyaçlarına nasıl karşılık verilebilir ve bu açıdan hangi bilgiler ve yetiler öne çıkmaktadır? İlgili sorular özelinde program geliştirme çalışmalarında felsefi bir yaklaşım benimsemek, programın daha güçlü ve anlamlı olmasını sağlamak bağlamında değerlidir. Zira bu yaklaşım, programın tasarım sürecinden başlayarak öğrencilere aktarılacak bilgilerin belirlenmesine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır ve öğrenen kişinin bireysel gelişimi ile toplumsal rolü arasındaki dengeyi bilhassa dikkate almaktadır (Gutek, 2006).

Eğitim alanında program geliştirmede sosyolojik temel ise, mevcut programların bireyin sosyal gelişimine ve topluma uyumunu sağlamak amacıyla hazırlanmasına dayanak oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyolojik temel, bir ülkenin ve toplumun gereksinim duyduğu birey özelliklerini dikkate alarak yeniden biçimlenmektedir. Diğer taraftan bireyden beklentilerin yanı sıra toplumun gereksinimleri ve yaşam koşullarının programlara nasıl uyarlanacağı üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşım, program geliştirmenin yalnızca teknik bir süreç olmadığını aynı zamanda toplumsal bağlamı da göz önünde bulundurarak hareket edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira eğitim alanında programlar bireylerin sosyal uyumunu doğrudan desteklemektedir ve bu çerçevede toplumun genel refahına katkı sağlamaktadır (Akpınar, 2013).

Programın hedeflerini belirlemek için öncelikle *“ihtiyaçların belirlenmesi”* üzerinden program geliştirme çalışmalarına odaklanılması önem teşkil etmektedir. Mevcut aşamada gereksinimlerin belirlenmesi sürecinde; kişilerin, sosyal yapının, konu alanının ve hatta tabiatın ihtiyaçlarına temas edilmektedir. Bu anlamda *“Bireyin, toplumun, konu alanının ve doğanın beklentileri nelerdir?”* sorusunun yanıtı bulunmaya çalışılmaktadır. İhtiyaçları belirlerken ise, toplumun bilgi, beceri, tutum ve değer sahibi insanlara olan gereksinimini öne çıkarmak değerlidir. Zira bu yaklaşım programın hedeflerini belirleme sürecinde destekleyici olmaktadır. Ayrıca programın hedeflerini belirlerken ortaya çıkan mevcut ihtiyaçlar, toplumsal temellerin bir göstergesi olarak dikkat çekmektedir. Programın yalnızca teknik bir çerçeveden değil aynı zamanda toplumsal eksen içerisinde nasıl devreye gireceğini anlamak açısından değer teşkil

etmektedir. Öyle ki program mevcut hedeflere ulaşırken toplumun gerçek ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde katkı sunabilmektedir (Tuncel, 2012).

Öte yandan bireyin içinde yaşadığı sosyal yapı hem rutin ihtiyaçlara hem de kısa, orta ve uzun vadeli beklentilere yanıt verebilecek birçok fırsat sunmaktadır. Bu minvalde eğitilmiş birey, toplumun ihtiyaçlarına katkıda bulunurken aynı zamanda mevcut fırsatları güçlü bir şekilde kullanma sorumluluğunu almaktadır. Demokratik bir düzen çerçevesinde bu durum dikkate alındığında, karar verme süreci önemli olduğundan dolayı birey, devamlı olarak öğrenme ve gelişimle birlikte rasyonel kararlar verebilme gayreti üstlenmektedir. Nitekim bu bağlamda program geliştiren uzmanların, sosyal yapının ihtiyaçları, bireylere sunulan birtakım fırsatlar ve bireyin karşılaşılabileceği problemler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir. O halde, bu soruları açık ve tutarlı bir şekilde yanıtlatabilmenin, eğitim özelinde program geliştirme süreci açısından başarılı olabilmenin dinamiklerini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Ertürk, 1984).

Bireylerin gelişim sürecinde önemli bir aşama da toplumun etkin birer üyesi olmaları ve toplum içinde sağlıklı bir hayat sürdürmeleriyle bağlantılıdır. Zira bu yaklaşım özelinde bireylerin toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yetiştirilmeleri değer taşımaktadır. Fakat ilgili ana hedefe ulaşmak için öncelikle toplumun ihtiyaçlarının ne olduğunu anlamak mühimdir. İhtiyaçlar net olarak belirlendikten sonra ise, bireylerin yetiştirilme sürecinde ortaya konulacak hedefler mevcut ihtiyaçları karşılamaya yönelik olacaktır ve olmalıdır. Dolayısıyla bireylerin gelişim süreci esas olarak toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetişmelerini sağlamak üzerinden ortaya konulmaktadır (Demirel, 2010).

Okul ile toplum arasındaki etkileşim de program geliştirme sürecinde önemlidir ve bu etkileşimin program kararları üzerindeki etkisi sürekli olarak dikkate alınmalıdır, gözlemlenmelidir. Nitekim toplumun dinamiklerini doğru düzeyde anlamak, sosyal değişimleri net olarak analiz etmek ve değişim eğilimlerini programlara uyarlamak etkili bir eğitim stratejisi için oldukça değerlidir. Eğitim programları oluşturulurken de toplumun temel değerleri, sosyal yapısı ve kültürel etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu bakış açısı, bireylerin sosyal gelişimini destekleyen ve topluma uyum sağlayan programların tasarlanmasını desteklemektedir. Okulun toplumla kurduğu ilişkiyi geliştirmek adına birtakım faaliyetlere aktif olarak katılması da mühimdir. Zira güçlü bir

okul-aile birliği inşa edilerek öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarılı olmaları hedeflenmelidir ve yine öğrenciler topluma güçlü bir şekilde uyum sağlamaları ana amaç olarak belirlenmelidir. Bu açıdan okulun yalnızca bir eğitim kurumu olmanın dışında toplumun merkezi haline getirilmesi hususuna odaklanılmalıdır. Nihayetinde okulun sadece öğrencilere eğitim ve öğretim sunmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal gereksinimleri karşılayan bir ana merkez olarak öne çıkması beklenmelidir.

Program geliştirmede tarihsel temeller üzerinden hareket etmek de ayrıca önemlidir. Nitekim mevcut program geliştirme çalışmalarının planlama ve düzenleme aşamalarında, daha önce hazırlanan program geliştirme yaklaşımları ve modelleri destekleyici bir dayanak olarak değerlendirilebilmektedir. Geçmişteki model ve yaklaşımların incelenmesi, mevcut projelerin temelini oluşturabilmek açısından da önemlidir. Çünkü program geliştirme sürecinin her aşamasında yer alabilen değişiklik ve gelişmeler için geniş kapsamlı analiz ve değerlendirmeler yapılabilmektedir. Bu nedenle geçmiş deneyimler ve planlamalar sadece mevcut çalışmalar için değil aynı zamanda gelecekte atılabilecek yeni adımlar için de önemli bir unsur teşkil etmektedir. Zira program geliştirmenin tarihsel evrelerini doğru bir biçimde anlamak, gelecekte yapılabilecek özgün nitelikli çalışmalara destek sağlayabilmektedir. Bu bağlamda program geliştirmenin geçmişten günümüze kadar sürdürölmüş olan tarihî temelleri, yurt içinde ve ulus ötesinde gösterdiği gelişmeler doğrultusunda detaylı olarak irdelenmiş ve değerlendirilmiştir. Uygulanan yöntem ve analizler, mevcut projelerin güçlü taraflarını anlamak, zayıf noktalarını belirlemek ve gelecekteki gelişim imkânlarını tanımlamak için bir kılavuz niteliği taşıyabilmektedir. Bunun yanı sıra teknolojinin hızla değiştiği ve geliştiği günümüz toplumunda geçmiş deneyimlerden çıkarılan dersler, yeni ve yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesinde önemli rol edinmektedir. Bu doğrultuda program geliştirmenin geçmişine dair atılan adımlar ve yürütölen çeşitli çalışmalar, sektördeki ilerlemeleri daha iyi kavramak ve gelecekte daha etkili çözümler geliştirmek adına katkı sağlayıcı olabilmektedir (Demirel, 2014).

Tarihsel temeller bağlamında ele alındığında, 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen John Dewey, ilköğretim programlarının temellerini atarak eğitim sistemine büyük katkılarda bulunmuştur. Fakat 1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları genellikle "*dersler ve konular listesi*" şeklinde ele alınmıştır ve bu anlamda sınırlı kalmıştır. Mevcut dönemde 1952 yılında Türkiye'ye gelerek köy okullarında çeşitli

incelemelerde bulunan K.V. Wofford'un raporuyla birlikte daha sistematik bir yaklaşım üzerinde durulmaya başlanmıştır. 1960'lı yıllarda ise, ilköğretim programlarına tekrar odaklanılmıştır ve 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı ilköğretim kanunu ile programların değiştirilip geliştirilmesi artık zorunlu kılınmıştır. Öte yandan 1970'li yıllarda 8 yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiştir fakat 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir. 1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir anlayış benimsenmiştir ve 90'lı yıllarda ölçme değerlendirme çalışmalarına ayrı bir önem verilerek hareket edilmiştir. 2005 yılında ise ilköğretim programları yeni bir yaklaşımla ele alınmıştır ve yapılandırmacılık temel alınarak yeniden düzenlenmiştir. Yaşanan bu süreçler Türkiye'nin mevcut eğitim sistemini devamlı olarak geliştirme ve yeniliklere entegre etme çabasının yansıması olarak görülmektedir (Ünal, 2015).

Program geliştirme süreçlerinde psikoloji de hemen hemen her aşamada önemli bir rol oynamaktadır. Zira hedef belirleme aşamasında eğitimle oluşturulabilirlik ve ulaşılabilirlik açısından hedeflerin psikolojik temellerinden güçlü düzeyde faydalanılmaktadır. Ayrıca bedensel ve zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alarak psikolojik bulguları kullanmak önem taşımaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde ise, öğrenme modelleri, öğrenme kuramları, stratejiler ve stiller öğrenme psikolojisine katkı sunma açısından büyük bir etken olarak kabul görmektedir. Benzer şekilde öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri belirlerken de psikolojik bulgulara başvurmak kaçınılmaz bir gerçekliktir. Nitekim her öğretme yönteminin bir öğrenme kuramına dayanması, öğrenme deneyimlerini ve eğitim durumlarını düzenleme sürecine önemli bir etki sunmaktadır. Eğitim durumlarını düzenlemede de öğrencinin derse hazırlanmasından hedef davranışı sunmaya ve öğrencilerin aktarım becerilerini geliştirmeye kadar olan safhada psikoloji, temel rol üstlenmektedir. Aynı zamanda psikoloji program geliştirme çalışmalarının dinamiğini oluşturarak öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesine ve eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya destek sağlamaktadır. Program geliştirme çalışmalarının sinamasıyla ilgili olarak ise, psikometri ölçme değerlendirme çalışmalarında değer arz etmektedir ve bu durum programın etkinliğini değerlendirmek ve iyileştirmek için gereklilik arz etmektedir (Demirel, 2010).

Diğer taraftan program geliştirmede hedef belirleme safhası, özellikle hedeflere ulaşılabilirlik konusunda psikolojik ilkelerden ve ayrıca öğrenme psikolojisinin temel

kavramlarından yararlanmaktadır. Bu çerçevede program geliştirmeye psikolojik bir açıdan yaklaşıldığında, davranışçı ve bilişselci kuramların mevcut alana en önemli katkılarından birini sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla davranışçı ve bilişselci kuramlar, hedeflere erişmek için katılımcıların davranışlarını ve zihinsel süreçlerini anlamak ve biçimlendirmek adına destekleyici olmaktadır. Bilhassa yakın dönemde ise, yapılandırmacılığın program geliştirmeye önemli etkileri ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacılık, öğrenmeyi öğrencinin aktif katılımına ve kendi deneyimlerini inşa etmesine dikkat çekerek ve bununla birlikte öğrenme süreçlerini zenginleştirmeye yönelik yeni bir bakış açısı sunarak geliştirmektedir. Söz konusu bu yaklaşım, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına ve kişisel anlamını oluşturmaya odaklanmaktadır ve hedeflerin daha etkili bir şekilde ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla program geliştirme sürecinde psikolojik temelleri anlamak ve gerek bilişselci gerekse yapılandırmacı yaklaşımları güçlü bir şekilde entegre etmek, hedeflerin daha başarılı bir şekilde belirlenmesine öncülük etmektedir (Ünal, 2015).

Aynı zamanda psikoloji ve özellikle de öğrenme psikolojisi eğitimle iç içe geçmiş bir alan olarak genelde öğrenme süreçlerinin nasıl işlediğini, özelde ise insanların nasıl öğrendiğini anlamaya yoğunlaşmış durumdadır. Öyle ki eğitimde program geliştirme çalışmalarında öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde nasıl gerçekleşebileceğini anlamak, psikolojinin bu bağlamda önemli bir oynamasını sağlamaktadır. Çünkü öğrenme psikolojisi, insan zihni ve davranışları üzerine odaklanarak öğrencilerin nasıl veri edindiklerini, bu veriyi ne şekilde işlediklerini ve öğrenme süreçlerinin arkasındaki temel safhaları irdelemektedir. Mevcut bilgiler eğitimcilerin ve program geliştiricilerin öğretim yöntemlerini ve materyallerini daha etkili bir şekilde planlamalarına katkı sunabilmektedir. Nihayetinde eğitimde psikolojinin rolü öğrenme süreçlerinin yanı sıra öğretmen ve öğrenci davranışları arasındaki etkileşimleri anlamayı içermektedir. Psikolojik araştırmalardan elde edilen bulgular da bu açıdan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu gibi konularda dayanak teşkil etmektedir. Dolayısıyla eğitimciler daha etkin bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir ve öğrencilerin potansiyellerini güçlü şekilde ortaya çıkarmak adına psikolojik ilkeleri kullanabilmektedir. Zira psikoloji, eğitim alanında öğrenme ve öğretme süreçlerini anlamak için temel bir nitelik olarak değerlendirilmektedir ve psikologlar da insanın nasıl öğrendiği sorusuna odaklanırken aynı zamanda program geliştirme

uzmanları psikolojinin sunduğu bilgileri kullanarak daha etkili eğitim materyalleri ve stratejileri geliştirmeye çalışmaktadır. Genel eksende psikoloji, eğitimdeki başarıyı artırmak ve daha etkili öğrenme deneyimi sunmak adına güçlü bir değer arz etmektedir (Demirel, 2014).

2.8.1.Hedef

Genel ve özel çerçevede eğitim programlarının başarılı olabilmesi için temel hedeflerin özenle seçilmesi oldukça önemlidir. Hedeflerin belirlenmesinde ise, sosyal yapının ekonomik, politik, kültürel ve dini yapısı, çevresel şartları, insan modeli ve kurumsal anlamda millî eğitim yapısının temel amaçları özellikle dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede programın hedeflerini belirlerken birtakım soruların yanıtlanması beklenmektedir. Örneğin, ilk olarak mevcut hedefler halkın kültürel ve dini yapısına uygun mudur? Nitekim halkın değerleri ve inanç yapısıyla ters düşen hedefler, eğitim programının niteliğini ve sürdürülebilirliğini olumsuz düzeyde etkileyebilmektedir. İkinci olarak ise, ana hedefler toplumun ve kişilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmekte midir? sorusu öne çıkmaktadır. Çünkü eğitim programının temel amacı esasen kişileri toplumsal düzene doğru biçimde entegre etmek üzerinedir. Bu minvalde mevcut hedeflerin toplum ve birey ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir. Üçüncü olarak da hedefler yetiştirilmek istenen insan modeline uygun mudur? Zira bir ülkenin stratejik hedefler ekseninde yetiştirmek istediği insan modeli belirlenmişse eğer, eğitim programının hedefleri de bu modelle uyumlu ve tutarlı olmalıdır. Son olarak, belirlenen hedefler kurumsal çerçevede Millî Eğitim felsefesine uymakta mıdır? Nihayetinde her ülkenin eğitim sistemi kendi yaklaşımına ve modellerine dayanmaktadır. Bu açıdan eğitim programının temel hedeflerinin ülkenin eğitim felsefesiyle uyumlu olması değer teşkil etmektedir. Sürdürülebilir eğitim sistemi oluşturulabilmek adına bu soruların ele alınması ve çözümsel olarak üzerinde durulması gerekmektedir (Sönmez, 2005).

Program geliştirmede hedef faktörü aynı zamanda eğitim programının en etkili ve belirleyici unsuru olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin eğitim sürecinin sonunda hangi davranışları kazanması gerektiğine ve bu açıdan neler yapabileceğine odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimde belirlenen hedefler, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyini ortaya koyarak öğrenme sürecinin başarısını ölçen temel ölçütler olarak değerlendirilmektedir. Hedefler ayrıca öğrencinin ulaşması amaçlanan nihai seviyeyi

ifade etmektedir ve eğitim programının inşa edilmesinde destekleyici olmaktadır. Bu bağlamda hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencinin eğitim sürecinde elde etmesi gereken yetileri ortaya koymak anlamında elzem olmaktadır. Hedeflerin açık ve ölçülebilir olması da eğitimdeki başarıyı değerlendirmek ve iyileştirme sağlamak adına önemlidir. Bundan dolayı eğitim programının etkin bir düzeyde uygulanabilmesi ve öğrenci potansiyellerini ortaya çıkarabilmesi için hedef kavramının doğru algılanması ve süreç içerisinde güçlü şekilde uygulanması gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1998).

Program geliştirme adımlarında güçlü bir tasarım ağı için temel ilkelerin dikkate alınması da önem arz etmektedir. Bu bağlamda hedeflerin oluşturulmasında eğitim programının temel ilkeleri irdelenmeli ve değerlendirilmelidir. Söz konusu ilkeler, eğitim kurumunun hareket alanını, öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini içermektedir. Hedefler ortaya konulurken aynı zamanda öğretim programının amaçları ve öğrencilerin temel davranışları dikkate alınmaktadır. Öyle ki mevcut hedefler, öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayış düzeylerini geliştirmeyi amaç edinmektedir. Aynı zamanda öğrencilere birtakım gerekli davranışları kazandırmak da önem teşkil etmektedir. Bununla birlikte öğretim programının hedef davranışları, öğrencilere planlanan bilgi ve becerileri uygulamak için koordine edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, problem çözme becerilerini güçlendiren ve kendilerini yönetme yetilerini geliştiren hedefler ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede program geliştirme süreci öğrenci merkezli bir yaklaşımı içselleştirerek öğrencilerin öğrenmeye daha etkili düzeyde katılmasını sağlayabilmektedir (Can, 2013).

Eğitimde belirlenen hedefler aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara odaklanarak değişken öğrenme hedeflerini kapsamaktadır. Örneğin bilişsel hedefler, öğrencilerin daha çok bilgiye dayalı öğrenmelerini desteklemektedir. Bu alanda öğrencilerin kavramları anlamaları, mantıklı düzeyde tanımlamaları, öğrenilen dersleri tekrarlamaları ve ezber olarak söylemeleri gibi yetiler öne çıkmaktadır. Nitekim bilişsel hedefler öğrencilerin akli yeteneklerini geliştirme amacı taşımaktadır ve hareket alanını bu ölçekte belirlemektedir. Duyuşsal hedefler ise öğrencilerin tutum geliştirmeye yönelik öğrenmelerine odaklanmaktadır ve öğrencilerin çalışma alışkanlıkları oluşturmaları, vatan/bayrak sevgisi gibi değerlere sahip olması, ders çalışmaktan zevk alması gibi davranışsal özelliklere eğilmektedir. Duyuşsal hedefler ayrıca öğrencilerin karakter gelişimine önem atfederek bu alanda ilerlemektedir. Psikomotor hedefler de öğrencilerin

duyu organlarını ve kaslarını etkin olarak kullanmalarını ve koordinasyon gerektiren becerileri kazanmalarını beklemektedir. Misal olarak öğrencilerin makasla düzgün düzeyde resim kesmeleri, beden eğitimi dersinde takla atabilmeleri veya laboratuvar araçlarını doğru kullanabilmeleri gibi yetileri dikkate almaktadır. Psikomotor hedefler, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini ve pratik becerilerini geliştirmeyi de amaç edinmekte ve bu özelde hareket alanı çizmektedir. Söz konusu bu üç alandaki hedefler bütünleştiğinde öğrencilere etkin ve güçlü bir öğrenme deneyimi sunulmaktadır ve aynı zamanda zihinsel, duygusal ve fiziksel açıdan kapsamlı bir gelişimin elde edilmesi mümkün kılınmaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

Hedeflerin etkili olabilmesi için koordinasyon içerisinde birbirini destekleyen bir yapıda olmaları da değer teşkil etmektedir. Bilhassa bir ders için belirlenen hedefler, kendi içerisinde mantıksal açıdan tutarlı bir bütünlüğe sahip olmalıdır. Söz konusu bu tutarlılık öğrencinin öğrenme sürecine odaklanan ve birbirini güçlendiren hedeflerin belirlenmesini gerektirmektedir. Nitekim öğrenme hedefleri, bir dersin başlangıcından sonuna kadar olan süreçte öğrencinin bilgi edinme, beceriler geliştirme ve anlayıp algılama düzeyini artırma gayesini taşımaktadır. Dolayısıyla her bir hedef esasen öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak inşa edilmelidir. Bu durum öğrencinin güçlü yönlerini ortaya koyarak zayıf noktalarını güçlendirmesine ve bireysel potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına fırsat sağlamaktadır. Bununla birlikte hedefler arasındaki mantıksal tutarlılık öğrencinin dersin genel amacına yönelik bir bütünlük içinde çalışmasına zemin hazırlamaktadır. Böylece öğrencinin konuyla ilgili bilgi ve becerilerini bütünlük içinde geliştirmesi ve öğrenmenin derinine inilmesi başarılmaktadır (Demirel, 2010).

2.8.2.İçerik

Program geliştirmede içeriğin belirlenmesi, temel hedeflere ulaşma sürecindeki önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü hedeflerin açık düzeyde ortaya konulmasıyla birlikte her bir disiplinde yer alan bilgilerin doğru biçimde sunulması önemiyet teşkil etmektedir. Bu çerçevede hangi bilgilerin ne şekilde aktarılacağına dair güçlü bir plan inşa edilmelidir. Her disiplin kapsamındaki mevcut bilgilerin seviyesi de öğrenenin hedefe ulaşma yolundaki gereksinimlerine uygun olarak yansıtılmalıdır. Dolayısıyla öğrenenin kavrayış biçimi dikkate alınarak içerikte bulunan terimler, ilkeler

ve bilgi bütünlüğü başarılı düzeyde koordine edilmelidir. Böylece içeriğin bireyin anlama kapasitesine uygun bir bütünlük içinde sunulmasını mümkün kılınmaktadır. Bununla birlikte öğrenenin ilgi alanları, tecrübe boyutu ve önceki bilgileri dikkate alınarak içerikteki bilgilerin seviyesi belirlenmelidir ve bireye hangi içeriğin ne kadar öğretilmesi gerektiği güçlü şekilde ortaya konulmalıdır. Programın başarıyla tamamlanması için gereken ana yapı da bu minvade oluşturulmalıdır. Ayrıca içeriğin düzenli ve anlamlı uygun bir biçimde sunulması, öğrenenin hedefe ulaşma sürecini etkileyen etkin bir faktördür ve bu anlamda içerik seçimi ve düzenlenmesi program geliştirmenin temel dayanaklarından birini meydana getirmektedir (Can, 2013).

Program geliştirmede içerik düzenleme safhasında göz önünde bulundurulması gereken birtakım önemli unsurlar da mevcuttur. Öncelikle içeriklerin ilgililik açısından değerlendirilmesi mühimdir ve bu durum programın hedef kitlesine uygunluk, ilgi çekicilik ve amaca uygunluk açısından dikkate değerdir. Diğer taraftan öğrenciye uygunluk ilkesi de gözetilmelidir ve programın içeriği öğrencilerin bilgi düzeyine, beceri seviyelerine ve öğrenme biçimlerine göre yeniden ortaya konulmalıdır. Bu eksende öğrencilerin sunulan içerikleri daha etkin bir biçimde edinmeleri söz konusu olacaktır. İçeriklerin hayatın içerisinde seçilmesi ve aktarılması bir diğer önemli unsurdur ve öğrencilerin rutin yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla bağlantısı kurulabilen içeriklerin tercih edilmesi bu açıdan değerlidir. Nitekim öğrenciler elde edindikleri bilgileri günlük hayatlarında daha pratik düzeyde uygulayabilmektedir. Kaynaşıklık unsuru da içerik düzenleme sürecinin bir diğer önemli faktörü olarak öne çıkmaktadır. Zira öğrencilerin programla daha yakından etkileşim kurabilmeleri için içeriklerin onların dünyasına uygun olması ve bu bağlamda tanıdık öğeler içermesi gereklilik arz etmektedir. Vardama ilkesi ise programın öğrencilere kademeli olarak bilgi sunması ve konular arasında geçişler sağlayabilmesi açısından önemlidir. Bir diğer husus da alıştırma üzerinedir ve dolayısıyla öğrencilerin öğrendiklerini bilgileri pekiştirip uygulayabilmesi adına kazanım sağlamaktadır. Öyle ki, içerik düzenleme sürecinde bu unsurların ele alınması ve bütünlük içerisinde ortaya konulması hem program geliştirme sürecini desteklemek hem de etkili öğrenmeye katkı sunmak açısından değer teşkil etmektedir (Yıldız, 2015).

İçerik oluşturması aynı zamanda hedeflenen davranışları geliştirmek amacıyla mevcut konuların anlamlı bir yapıda ortaya konulmasına ve öğrenme sürecinin güçlü öğretim stratejisiyle yansıtılmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla söz konusu strateji,

bilgi aktarımını anlaşılır ve erişilebilir kılmaktadır ve aynı zamanda öğrencilerin konular arasında bağlantılar kurmasını fırsat vermektedir. Edinilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla ise konuların mantık çerçevesinde ünitelere bölünmesi yoluna gidilmektedir ve nihayetinde öğrencilerin konuları daha iyi anlamaları, öğrenmeleri ve algılamaları kolay hale gelmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecini pratik kılmak adına atılan bu adımlar aynı zamanda bilgilerin kalıcı olarak yer edinmesine zemin hazırlamaktadır. Eğitim programlarının oluşturulmasında önemli bir yer edinen içerik hususu; veri edinme, analiz yapma ve sentezleme yetileri açısından ayrıca katkı sunmaktadır. İçeriğin uygun bir şekilde yapılandırılması bu anlamda önemlidir ve öğrenci başarısını sürdürülebilir kılmak adına doğru planlamayla ortaya konulması beklenmektedir (Sönmez, 2005).

Etkili bir öğrenme deneyimi elde edilmesi ve sürecin nitelik kazanması açısından içeriğin uygun düzeyde sağlanması birtakım unsurları ayrıca gerekli kılmaktadır. Örneğin içerik hedef davranışlarla uyumlu olmak durumundadır ve bununla birlikte öğrencinin bilgi/beceri kazanımları tutarlılık teşkil etmelidir. Bu açıdan reel ve güvenilir bilgilerin ortaya konulması mühimdir çünkü öğrencinin gerçek yaşamda bu bilgilerle hareket edeceği daima göz önünde bulundurulmalıdır. Öte yandan içeriğin evrenselliği temsil etmesi ve çağdaş seviyeye ulaşması öğrencilerin bilgi düzeyi açısından önemlidir. İçerik aynı zamanda öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerine temas etmelidir ve bu bağlamda derinlemesine bir öğrenme sürecini ortaya koymalıdır. İçeriğin düzenlenmesi ise, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene doğru bir hareket alanı belirlemelidir. Bilgilerin birbirini destekleyici düzeyde düzenlenmesi de konu bütünlüğü ve derinlemesine öğrenme edinimi açısından kazanım sunmaktadır. Dolayısıyla bilgilerin hem kendi içerisinde tutarlı olması hem de diğer mevcut konularla ilişkilendirilmesi sağlanabilmektedir. Etkili öğrenme, eğitim verimliliği ve planlı konu bütünlüğü açısından içeriğin bu unsurlarla desteklenmesi uygun görülmektedir (Sönmez, 2005).

Bununla birlikte eğitim içeriğinin daha etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için dört önemli husus dikkat çekmektedir. İlk olarak mevcut içeriğin öğrenci özelinde anlam taşıması beklenmektedir ve nitekim anlamla bütünleşen bir içerik, öğrenci açısından konunun daha iyi kavranmasına ve yine öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif olarak katılımına destek sağlamaktadır. İkinci olarak ise içeriğin öğrenci gelişim seviyesine

uygunluk durumu öne çıkmaktadır ve öyle ki her öğrenci kendi özelinde değişken öğrenme hızına, biçimine ve seviyesine sahip durumdadır. Dolayısıyla içerik, öğrencilerin bu durumu dikkate alınarak ortaya konulmalı ve herkes için katkı sağlayıcı olmalıdır. Belirlenen hedeflerle tutarlılık da içerik süreci açısından önem arz etmektedir ve bu minvalde hedeflerle uyumlu olması beklenen içerik, öğrencilerin öğrenme sürecini hedefe odaklamaya ve yönlendirmeye değer atfetmektedir. İçeriğin kendi içerisinde sistemli ve bütüncül olması da öğrenci kazanımları açısından uygun kabul edilmektedir ve aynı zamanda konuların kolay anlaşılabilirliği açısından düzenli ve mantık çerçevesinde bir mekanizma kurulması, bu açıdan elzem olarak görülmektedir (Can, 2013).

Uygun ve kazanım sunabilecek konuların seçilmesi de içerik oluşturma süreci bağlamında önem teşkil etmektedir ve aynı zamanda bu durum program geliştirmenin temelini oluşturmak adına katkı sağlayıcı olmaktadır. Nitekim bir eğitim programının başarı elde edebilmesi için programın belirlediği hedeflere uygun bir içerikle öne çıkması ve bu çerçevede hareket alanı belirlemesi gerekmektedir. Dolayısıyla “*Ne Öğretelim?*” sorusu programın temel odak noktasını oluşturmaktadır ve böylece içerik oluşturulurken mevcut sorunun cevabını aranmaktadır. Öyle ki içerik düzenlemesi ve seçimi, programın etkili bir şekilde işleyebilmesi ve öğrenciler üzerinde etki sağlayabilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir ve bu minvalde seçilen konular, programın genel bütünlüğünü ortaya koymak ve hedefe doğru adımlarla ilerlemek adına nitelik teşkil etmektedir. Bu çerçevede öğretim programında belirlenen hedeflerle tutarlılık oluşturmak, içerik seçimi hususunda ayrıca önemli bir dayanak oluşturmaktadır İçeriğin belirlenmiş hedeflere uygun olması ve ilgili hedeflere doğru bir biçimde yönlendirici olması da programın başarısını belirleyen unsurlar arasında değerlendirilmektedir. Diğer taraftan içeriğin belirlenen ölçütlerle uygunluğu da dikkate alınmalıdır ve bu bağlamda öğrencilerin performansını analiz edebilmek amacıyla içeriğin belirlenen ölçütleri karşılaması beklenmektedir. Netice olarak içerik oluşturulurken hedeflere ve ölçütlerle uygunluk hususu net olarak dikkate alınmalıdır ve programın başarıyla uygulanabilmesi adına güçlü, tutarlı, bütünlükçü, öğrenci odaklı ve sürdürülebilir yaklaşımla hareket edilmelidir (Sançar, 2019).

2.8.3.Öğrenme ve Öğretme Durumları

Eğitim planlamasının düzenlenme sürecinde öğrencilere aktarılabacak olan içeriğin sunum şekli ve stratejileri gerek eğitimciler gerekse öğrenciler açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi için bazı hususlara önem atfedilmesi beklenmektedir. Örneğin, programın hedeflerinin ve davranışlarının öğrencilere nasıl kazandırılacağı üzerinde güçlü şekilde durulmalıdır ve planlama bu ölçekte ortaya konulmalıdır. Nitekim süreç içerisinde hangi yöntemlerin kullanılacağına belirlenmesini gerekmektedir ve aynı zamanda programın kazanımlarının öğrencilere nerede, ne zaman ve hangi araçlarla sunulacağı hususları belirli bir tasarım ekseninde öne çıkarılmalıdır. Öte yandan eğitim içeriğinin aktarılmasında kullanılacak olan öğretim stratejileri, metotları ve tekniklerinin belirlenen hedeflere ve içeriğin yapısına uygun olup olmadığı özellikle irdelenmelidir. Öğrenciler özelinde eğitim durumlarının düzenlenmesi noktasında dikkate alınması gereken bir diğer husus da öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunluk durumudur. Zira tasarlanan eğitim, öğrencilerin yaş, yetenek ve öğrenme düzeylerine uygun olarak belirlenmelidir öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını ve öğrenmesini sağlamak hedeflenmelidir. Bunun yanı sıra seçilen öğrenme yollarının ekonomiklik ilkesine uygun olup olmadığı hususu da önemlidir ve eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan kaynaklar ve yöntemler, ekonomiklik bağlamında tutarlı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Dolayısıyla eğitim programının sürdürülebilirliği ve etkililiği açısından önemli bir adım atılması mümkün olmaktadır ve genel çerçevede eğitim sürecinin kalitesi artırılarak öğrenci bilgi ve kazanımları desteklenmelidir (Can, 2013).

Öğrenci odaklı olarak program geliştirmede öğrenme ve öğretme süreci, öğretim programlarının temel unsurlarından biri olarak bilhassa öne çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda da öğrenme öğretme etkinliklerini, işlenişini ve ders akışlarını güçlü şekilde ortaya koyan bu durum, öğrenme sürecini önemli bir boyuta taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin bilgi edinme, beceri kazanma ve anlayıp algılama sürecini de kapsayan bu süreç; öğrencilere konuları kavrama ve uygulama fırsatı sağlamaktadır. MEB tarafından belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda planlanan söz konusu süreç, diğer taraftan öğrencilerin bilgi düzeyini geliştirmeyi ve kapsamlı bir eğitim deneyimi sunmayı hedef edinmektedir. Bununla birlikte program geliştirmede öğrenme ve öğretme safhasının güçlü bir düzeyde koordine edilmesi, potansiyel öğrencilerin başarılı bir öğrenme

yolculuğuna adım atabilmesi ve bu süreci sürdürülebilir kılması açısından değer teşkil etmektedir (Sançar, 2019).

Öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya konulan hedef özelliklerin bireylerde etkili bir şekilde gelişebilmesi için de öğrenme deneyimlerini şekillendiren bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Böylece öğrenenin ilgi alanlarına, öğrenme biçimine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak hareket alanı inşa edilebilmektedir. Öyle ki öğrencilere etkili bir düzeyde hitap edebilmek ve aynı zamanda öğrenmelerini desteklemek için etkin öğretim yöntemleri ve tekniklerine yer verilmesi beklenmektedir. Eğitim sürecinde kullanılacak araç-gereç ve materyallerin uygun bir şekilde belirlenmesi de önemli bir detay olarak değerlendirilmektedir. Zira gereksinimlere uygun olarak seçilen eğitim araçları, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve öğrenme sürecini daha etkili bir hale getirmelerine doğrudan katkı sunmaktadır ve bu açıdan materyal belirleme aşaması oldukça elzemdir. Öğretmenler ve eğitimciler ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlayacak kaynaklara da önem atfetmelidir ve bu kaynakları etkili bir biçimde kullanarak öğrencilere hem çeşitlilik hem de etkileşim olanağı sağlamalıdır. Nihayetinde öğrenme ve öğretme sürecinde başarılı olmak adına öğrenme ortamının güçlü bir şekilde düzenlenmesi, uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenmesi ve tüm bunlarla birlikte doğru materyallerle ortaya konulması önemlidir. Bu minvalde kaliteli bir eğitim ortamı ve güçlü bir öğrenci motivasyonu mümkün kılınabilmektedir (Turan, 2015).

Öte yandan eğitim-öğretim sürecinde hedeflerin ve içeriğin yapısına uygun bir düzenlemeye yer verilmesi, gerek bilgilerin öğrencilere sunum biçimi açısından gerekse strateji, model, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi bağlamında ehemmiyet teşkil etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin gelişim seviyeleri, karakteristik özellikleri, ekonomik ve kültürel profilleri eğitim sürecinin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken ana faktörler arasında ayrıca öne çıkmaktadır. Nitekim her öğrencinin öğrenme biçimi kendi içerisinde farklı olabildiğinden öğretim stratejileri ve teknikleri, bireysel ihtiyaçlara uygun olarak belirlenmelidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme potansiyellerini azami seviyeye çıkarmak adına öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçimleri anlamalıdır ve bu eksenle ders içeriğinin akışını belirlemelidir. Yine aynı zamanda kullanılan materyallerin ve öğretim ortamının düzenlenmesi eğitim durumlarına uygunluk açısından önemlidir ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla materyallerin seçimi

stratejik nitelik de arz etmektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin tutarlı ve etkin düzeyde sürdürülebilmesi için; öğrencilere uygun strateji ve tekniklerin belirlenmesi, öğrenci farklılıkların kişisel özellikler bağlamında dikkate alınması ve araç-gereç seçiminin öğrenme hedeflerine uygun olarak ortaya konulması gerekmektedir (Can, 2013).

2.8.4.Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının ana dinamiklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ölçme süreci, öğrencilerin performansını değerlendirmek amacıyla yapılan bir aşamadır ve bu süreçte gözlem yapılarak elde edilen veriler sembollerle ifade edilmektedir. Ölçme aracı, bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikleri içeren ve ölçme işlemini gerçekleştiren araçları temsil eden bir unsurdur. Değerlendirme süreci ise, ölçme sonuçlarını anlamlı bir çerçevede analiz etmek ve yorumlamak açısından büyük bir öneme sahiptir. Ulaşılan ölçüm verileri, belirli bir ölçüt veya standart ile karşılaştırılarak öğrenci performansları analiz edilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik geri bildirim sağlamak ve eğitim programlarını geliştirmek amacıyla etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme süreçleri birbirini tamamlayan ve eğitimde etkili sonuçlar elde etmek için ana dinamikleri oluşturan unsurlar olarak ifade edilmektedir. (Akbiyık, 2015).

Program geliştirmede değerlendirme süreci; aynı zamanda ölçme sonuçlarını anlamlı bir çerçevede ele alma durumunu ortaya koymaktadır. Ölçme yoluyla elde edilen verileri bir ölçütle karşılaştırarak ve hatta ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varılarak ana hedef belirlenmektedir. Zira ölçme süreci, mevcut programın belirlenmiş hedeflere ulaşp ulaşmadığına odaklanmaktadır ve öğrenci başarısının yanı sıra bilgi-beceri düzeyini belirleme hedefiyle gerçekleşmektedir. Niteliksel gözlemler yapılarak ve edinilen veriler sayılarla- sembollerle ifade edilerek hareket edilmesi bu açıdan ayrıca önemlidir. Diğer taraftan değerlendirme süreci, ölçme verilerinin analizi üzerine kurulmaktadır ve örneğin bir projenin etkilerini, başarılarını ve gelişim alanlarını belirleme noktasında güçlü bir araç olarak kabul görmektedir. Nitekim gelecekteki program geliştirmeleri için temel bilgiler sağlaması ve mevcut programların etkilerini ölçerek iyileştirme olanağı tanınması bilhassa stratejik bağlamda sürdürülebilir etki ortaya koymaktadır (Turan, 2015).

Ölçme sürecinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların ölçülmesi ise esasen ana hedef olarak öne çıkmaktadır. Öğrencinin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek bu anlamda önemlidir ve tasarlanan davranışların ölçülmesi genellikle belirlenmiş ölçütler ve değerlendirme araçları üzerinden ortaya konulmaktadır. Öğrencinin bilgi, beceri ve yeteneklerinin ölçülmesi de öğrenme sürecindeki ilerlemenin doğru takibi açısından önemlidir. Öğrencinin güçlü yönlerinin yanı sıra gelişim alanlarının belirlenmesini de içeren bu süreç katkı ve kazanımlar adına nitelik sağlamaktadır (Sançar, 2019).

Süreç bağlamında bilişsel alan hedefleri ise, öğrencilerin zihinsel gelişimini ölçmeyi amaçlayan çeşitli araçlar üzerinden değerlendirilmektedir. Bu minvalde ölçme araçları, farklı öğrenme stillerini dikkate alarak çeşitlilik göstermektedir. Yazılı sınavlar bu anlamda örnek verilebilir ve öğrencilerin kavrama düzeyini, analitik düşünme becerilerini ve konuya hâkimiyetini ölçmeyi amaçlaması açısından öne çıkarılabilir. Diğer taraftan sözlü sınavlar ise, öğrencilerin iletişim becerilerini, sözlü ifade yeteneklerini ve konuyla ilgili bilgi düzeyini değerlendirmek açısından ele alınabilir. Ayrıca kısa yanıtli sınavlar öğrencilerin belirli konularda derinlemesine bilgi sahibi olup olmadıklarını test etmektedir ve çoktan seçmeli sınavlar da geniş konu ağı çerçevesinde öğrenci bilgisini ölçme üzerinde durmaktadır. Bir diğer ölçme aracı olan doğru-yanlış sınavları ise öğrencilerin temel bilgi düzeylerini sınamak için tercih edilmektedir ve eşleştirmeli madde sınavları da öğrencilerin bağlantı ve ilişki kurma becerilerini belirlemektedir. Değerlendirme formları üzerinde durulduğunda da genellikle öğrencinin proje çalışmaları, ödevler ve çeşitli performans göstergeleri öne çıkmaktadır. Mevcut çeşitlilik durumu, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ölçmek ve yine öğrencilerin güçlü yönlerini öğretmenlere sunabilmek açısından belirleyici olmaktadır. Farklı öğrenme deneyimleri sağlamak ve öğretim stratejilerini çeşitlendirmek adına da bu yaklaşımlar katkı sağlayıcı olmaktadır (Akbiyık, 2015).

Program geliştirme sürecinde başarının değerlendirilmesi açısından hedeflenen davranışlara ulaşıp ulaşılamadığı ayrıca irdelenmelidir. Bu çerçevede programın beklenen etkileri ve sonuçları sağlamada nasıl sonuçlar verdiği üzerinde durulmalıdır. Ayrıca kullanılan yöntem ve tekniklerin hedeflere ulaşmada ne düzeyde etkili olduğuna odaklanılması gerekmektedir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde tercih edilen stratejilerin ve tekniklerin ortaya konulan hedeflere ulaşma konusundaki katkı düzeyi

dikkate alınmalıdır ve söz konusu yöntemler hedeflere ulaşmada yeterince etkili değilse, bu açıdan iyileştirmeler yapılması gerekmektedir. Programın aksayan yönleri üzerinde durmak da değerlendirme sürecinde önemli bir husus olarak ele alınmalıdır ve nitekim programın eksik yahut hatalı noktaları belirlenerek çözümler bağlamında hareket edilmelidir. Geri bildirim mekanizmalarının etkin düzeyde kullanılması ve dolayısıyla geri bildirimlerinin dikkate alınması ayrıca önemlidir. Öte yandan hatalı ve eksik öğrenilen konular da değerlendirme alanına girmektedir ve bu bağlamda kullanılan eğitim materyalleri gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılması gerekmektedir. Netice olarak programın sürdürülebilir düzeyde iyileştirilmesi ve beklentileri karşılaması için belirli önlemler ölçeğinde güçlü adımlar atılması elzem olmaktadır (Can, 2013).

Ölçme ve değerlendirme süreçleri aynı zamanda birtakım amaçlar doğrultusunda ortaya konulmaktadır ve öğrencilerin tanınması, uygun eğitim programlarına yerleştirilmesi, öğrenme süreçlerinin takip edilmesi ve öğretim programlarının etkililiğinin test edilmesi bu açıdan özellikle öne çıkmaktadır. Nitekim öğrencilerin bilgi düzeylerini anlama, becerilerini değerlendirme ve öğrenmelerini devamlı düzeyde izleme amacıyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitim alanında önemli bir biçimde konumlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğretim programlarının etkinliğini test etme açısından da değer teşkil etmektedir ve öğrenci başarıları, öğrenme kazanımları ve öğretim stratejilerinin etkisi gibi unsurların reel çerçevede değerlendirilmesi adına artı değer sunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlara yönelik çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları da öğrencilerin farklı yeteneklerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak etkin bir değerlendirme olanağı sağlamaktadır ve hem öğrencilerin güçlü yönlerini belirleyip geliştirme hem de zayıf yönlerini ortaya koyup destekleme adına katkı sunmaktadır (Akbiyık, 2015).

Sonuç olarak ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde koordine edilmesi ve sürdürülmesi adına güçlü kazanımlar ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve zorlandıkları konuları doğru şekilde belirleyerek, ölçme sürecinin yanı sıra eğitim programlarının ve yöntemlerinin etkisini değerlendirme olanağı sunmaktadır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamak ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmek adına ayrıca destekleyici olmaktadır. Öğrenci başarısını ölçmenin dışında öğrenme ortamlarının etkinliğini ve öğrencilerin karşılaştığı zorlukları anlama konusunda katkı da sunmaktadır. Dolayısıyla

ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi için güçlü kazanımlar sağlamaktadır ve yalnızca sonuçlara odaklanmak yerine sürece yönelik bir bakış açısı sunarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına her anlamda destek oluşturmaktadır (Can, 2013).

2.9.İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretiminin karşılaştırılması konusunda yapılan çalışmalar kronolojik sıraya göre detaylı bir şekilde sunulmuştur. Çalışmaların bazıları sosyal bilgiler öğretiminin uluslararası ölçekteki karşılaştırmasına odaklanırken, bazıları ise sosyal bilgilerin zaman içerisindeki evrimini merkezine almıştır.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Yazarın Soyadı, Yayın Yılı	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Sonucu
Aşçı, 1999	Comparison of the Turkish National Social Science Curriculum at the Primary Level with that of Nebraska at the Elementary Level	Nebraska programının destekleyici sosyal bilgiler konu alanlarına sahip olduğu ve Ulusal programın milliyetçi kavram ve ünitelerine ağırlık verdiği belirlenmiştir.
Keskin, 2002	Türkiye’de II. Meşrutiyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması	Programların zamanla nasıl değiştiği, ideolojik etkileri ve disiplinler arası desenlerin bazı programlarda görülmesiyle Atatürkçülük konularının öneminin arttığı belirlenmiştir.
Sarıcan, 2006	1998 ile 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Vatandaşlık Değerleri Açısından Karşılaştırılması	2004 programının demokratik yaşama uyumlu bireyler yetiştirmede daha başarılı olduğu, 1998 programının ise ezbere dayalı öğretim sürecine odaklandığı belirlenmiştir. 2004 programı, bireyin kendini keşfetmesine ve özelliklerini geliştirmesine olanak sağlayan vatandaşlık değerlerini öncelikli tutmaktadır.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Yıldırım, 2006	Türkiye’de İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ile Azerbaycan’da 6. ve 7. Sınıf Tarih Derslerinin Muhteva Yönünden Karşılaştırılması	Azerbaycan’da sosyal bilgiler dersi bulunmadığı, tarih derslerinin Türkiye’deki sosyal bilgiler dersine benzer olduğu, ancak derslerin içerik ve yaklaşımlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Saçlı, 2007	Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ile ABD’nin Virginia ve Los Angeles Eyaletlerinde Aynı Yaş Grubundaki Öğrencilere Okutulan Ders Kitaplarının Şekil ve İçerik Yönünden Karşılaştırılması	ABD kitaplarının şekil ve içerik açısından öğrencilere daha uygun olduğu, ancak bazı kitapların önyargılı ve yanlış bilgiler içerdiği tespit edilmiştir. Türkiye ve ABD ders kitapları arasındaki farklar vurgulanmıştır.
Yaşar, 2007	Suudi Arabistan’daki Mutavassıt (Ortaokul) 1. Sınıf Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Programları ile Türkiye’deki 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitimi Programının Karşılaştırılması	Türkiye yapılandırmacılık yaklaşımını benimserken, Suudi Arabistan’ın dini temalı ve davranışçı bir yaklaşımı tercih ettiği belirlenmiştir. Her iki ülkenin vatandaşlık yetiştirme hedeflerinde benzerlikler olduğu, ancak vatandaşlık özellikleri açısından farklılıklar bulunduğu ortaya konmuştur.
Durna, 2007	Türk-Alman Eğitim Sistemlerinde (Bavyera Eyaleti) İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularının Karşılaştırılması	Almanya’da eyaletlerin eğitim faaliyetlerinde daha etkili olduğu, Türkiye’de ise tek bir eğitim sisteminin bulunduğu; Almanya’da sosyal bilgiler derslerinin ayrı branşlar olarak işlendiği, Türkiye’de tarih ve coğrafya gibi konuların tek bir ders içinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Kalıpcı, 2008	1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Göre Yazılmış 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışları, İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması	2004 programına uygun ders kitaplarının daha fazla hikâye edici metin ve çeşitli görseller içerdiği, öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik etkinliklerin yer aldığı, ölçme ve değerlendirme sisteminin değiştiği ve alternatif ölçme yöntemlerine yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitaplarının içerik, görsellik ve değerlendirme açısından farklılık gösterdiği ve genel olarak öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiği ortaya konmuştur.
İnci, 2009	Türkiye Sosyal Bilgiler Programının Kanada Ontario, İrlanda, ABD New York, Kaliforniya, Finlandiya, Yeni Zelanda Programları ile Karşılaştırmalı İncelenmesi	Türkiye’de uygulanmakta olan sosyal bilgiler programının çağa ve dünyada kabul edilen sosyal bilgiler eğitimi standartlarına uygun olduğu, ancak birtakım boyutlarda geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. İki ülke arasında vizyon, amaç, öğrenme alanları, yaklaşım ve yöntemler boyutlarında bazı benzerlik ve farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.
Aktın, 2010	Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım, II. Dünya Savaşı Örneği	Türkiye ve Amerika’da davranışçı ve yapılandırmacı bir tarih anlayışının karışık olarak yansıtıldığı, İngiltere’de ise sorgulamaya dayalı bir tarih anlayışının uygulandığı belirlenmiştir. Tarih ders kitapları ve programlarındaki içerik düzenlemesi, tarihsel anlatılar, yazılı ve görsel kaynaklar ve diğer yardımcı öğeler analiz edilmiştir.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Torun, 2010	Soğuk Savaş'ın ABD, İngiltere ve Türkiye'de Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kimlik Algısına Etkisi	ABD, İngiltere ve Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarıyla millî kimlik algısının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklı ülkelerdeki farklı kimlik algılarının oluşumu, eğitimin bu alandaki önemi ve toplumsal sonuçlar değerlendirilmiştir.
Kafadar, 2010	Türkiye, ABD ve Fransa'nın Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Boyutunda Karşılaştırılması	Programların amaçlarında ve içeriklerinde değer boyutları ve tipleri açısından hem benzerlikler hem de farklılıklar bulunmuştur.
Yüceer, 2011	Danimarka ve Türkiye'de Uygulanan Sosyal Bilgiler Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması	Danimarka'nın eğitim sisteminin proje merkezli bir yaklaşım ile birlikte yerel izler taşıdığı, Türkiye'nin eğitim sisteminin ise sarmal ve genişleyen bir çevre tasarımı uyguladığı belirlenmiştir. İki ülke arasında içerik kazanımları açısından benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır.
Merey, 2012	Türkiye ve ABD'deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması	Türkiye kitaplarında çocukların katılım haklarına yeterince yer verilmediği, ABD kitaplarında ise daha çok demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında sunulduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, sosyal bilgiler eğitimine ve çocukların katılım haklarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Kab, 2012	Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almanya’daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders Kitaplarıyla Karşılaştırılması	Türk ders kitaplarının dış yapı özelliklerinin iyileştirilmesi gerektiği, metinlerin çoğunlukla bilgi verici nitelikte olduğu, görsellerin çeşitli, renkli ve nitelikli olduğu tespit edilmiştir. Etkinlikler ve değerlendirme uygulamaları öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendirmeye dayalıdır ve öğrencileri aktif hale getirmektedir.
Osmanoğlu, 2012	Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması	Türkiye’nin programının ilerlemeci ve yeniden kurmacılık felsefelerine dayanırken, Mısır’ın programının daha çok daimicilik etkisinde olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de yapılandırmacı öğrenme öne çıkarken, Mısır’da davranışçılık daha ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.
Öztürk & Öztürk, 2015	What are the Similarities and Differences? A Comparison of the Turkish and Alberta Social Studies Curricula in terms of Their Basics	Müfredatların tanımlarının, vizyonlarının, genel yapılarının, öğrenme alanlarının ve sosyal bilgilerin rolünün incelendiği çalışmada; tarihsel kökenlere bağlı olarak bazı benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir.
Özkaral, 2015	İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Sosyal Bilgiler Kapsamındaki Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	Ülkemizde uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretim programlarında bazı geliştirmelere ihtiyaç duyulduğu ve bu noktada gerçek dünya sorunlarını çözme becerilerinin kazandırılmasının gereksinim olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Kurt, 2016	Dünya Bilim ve Teknoloji Mirasının Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme	Türkiye, Suriye, Fransa ve ABD'nin ders kitaplarında farklı tarihsel dönemlere ait bilimsel ve teknolojik gelişmelere yer verildiği, önemli bilim insanları, mucitler, uygarlıklar ve devletlere vurgu yapıldığı belirlenmiştir.
Selvi, 2018	Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Her iki programın da yapılandırmacılık eğitim felsefesini benimsediği ve öğrenci merkezli yaklaşımı kullandığı, ancak 2018 programının 2005 programına kıyasla önemli bir yenilik getirmediği görülmektedir.
Zabun, 2018	Vatandaşlık Eğitimine Karşılaştırmalı Bir Bakış: Türkiye, Fransa	Fransa'daki vatandaşlık eğitimi programının eşitlik, evrensel değerler, ayrımcılığın reddi ve ulusal dayanışma gibi konuları kapsadığı, Türkiye'de ise milli ve manevi değerlere önem verildiği belirlenmiştir.
Taş, 2019	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Çok Kültürlülük: 1998-2017 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması	2017 tarihli öğretim programının çok kültürlülük olgusuna daha fazla ve çeşitli boyutlarda yer verdiği tespit edilmiştir.
Subaşı, 2019	Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından Karşılaştırılması	Türk ders kitaplarının İran ders kitaplarına kıyasla görsel unsurların tasarımı, sayfa düzeni ve metin düzeni açısından daha iyi olduğu belirlenmiştir.
Kınacı, 2021	Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programları ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Programının İçerik Bakımından Karşılaştırılması	Diğer sosyal disiplinler ders grubunun kazanımlarla daha fazla ilişkili olduğu ancak ders sayısı olarak daha az yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1.1. Karşılaştırmalı Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar
(Devamı)

Altay, 2021	Estonya ile Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Estonya programının Avrupa Birliği değerlerine odaklanırken, Türkiye programının ise Türk kültürü ve tarihine vurgu yaptığı belirlenmiştir. Estonya programının toplumsal sorunlar ve insan hakları gibi konulara ağırlık verdiği, Türkiye programının ise tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık konularına daha fazla odaklandığı anlaşılmıştır.
Pamuk, 2021	The Comparison of Germany Social Sciences (Gesellschaftswissenschaften) Curriculum with Turkey Social Studies Curriculum	Her iki dersin de entegre eğitim yaklaşımını benimsediği ve aktif vatandaşlar yetiştirme hedefine sahip olduğu, sosyal bilgiler dersinde millî kimlik vurgusu yapılırken sosyal bilimler dersinde evrensel vatandaşlar yetiştirme anlayışının öne çıktığı belirlenmiştir.
Tatan, 2021	Türkiye ve Güney Kore'deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Uygulamalarının Karşılaştırılması	Türkiye'nin milliyetçilik değerlerine, Güney Kore'nin ise evrensel değerlere daha fazla odaklandığı belirlenmiştir. Türkiye'nin 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bazı öğrenme alanlarında eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.
Koçal, 2023	2005 ve 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Coğrafya İçerikleri Bağlamında Karşılaştırılması	Coğrafya ile ilişkili amaç ve kazanımların programlarda önemli bir değişim göstermediği, ancak ders kitaplarında coğrafya becerilerinin dengeli bir şekilde aktarılmadığı ortaya koyulmuştur. Coğrafya konularının daha etkin bir şekilde yer alması için program ve ders kitaplarında geliştirme önerileri sunulmuştur.

Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan bu çalışmalar, farklı ülkelerin sosyal bilgiler ve sosyal bilgilerin konularını içeren öğretim programlarına dair önemli bulgular sunmaktadır. Bu çalışmalar, sosyal bilgiler öğretimi programları, ders kitapları, öğretmenler, öğrenciler ve diğer faktörleri karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymuş ve bunların nedenlerini ve sonuçlarını araştırmıştır. Sözü edilen çalışmaların ortak bir bulgusu, sosyal bilgiler öğretiminin toplumsal ve kültürel bağlamlardan etkilendiğidir. Bu bağlamlar, sosyal bilgiler öğretiminin içeriği, yöntemi, amacı, sorunları ve çözümleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öyle ki bu durum, evrensel bir sosyal bilgiler öğretimi modelinin olmadığını da net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Öte yandan bu çalışmalar, karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimi alanına teorik ve pratik anlamda önemli katkılarda bulunmuştur. Nitekim bu çalışmalar; öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim politika yapıcılarına, farklı toplumların deneyimlerinden öğrenmeyi, iş birliği yapmayı ve ortak değerler oluşturmayı da teşvik etmektedir. Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimi alanındaki bu çalışmaların devam etmesi, uluslararası öğrenci ve öğretmen değişimleri, küresel projeler ve eğitimde iş birliği programları gibi girişimlerin teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu şekilde, sosyal bilgiler öğretimi alanında daha kapsayıcı, küresel düşünen ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Karşılaştırmalı Eğitimde Yöntem

Karşılaştırmalı yöntem, antik dönemlerden modern çağa kadar bilginin üretimi ve ilişkilerin kurulması süreçlerinde merkezi bir rol oynamıştır. Öyle ki Antik Yunan'dan 21. yüzyılın sosyal bilimcilerine kadar karşılaştırmalı yöntemin gelişimi, akademik disiplinlerin şekillenmesinde ve bilimsel yöntemin gelişiminde önemli bir etken olmuştur (Lor, 2017). Bu bağlamda bakıldığında, karşılaştırmalı yöntemin köklerinin antik Yunan filozoflarına kadar uzandığı görülmektedir. Örneğin Hayhoe ve Mundy (2008), karşılaştırmalı eğitimin kökenlerinin Plato'nun "*Devlet*" adlı eserine, Xenophon ve Cicero'nun çalışmalarına dayandığını belirtmiştir. Bu eserler, karşılaştırmalı araştırmaların, toplumların eğitim sistemlerini ve yönetim biçimlerini anlama çabası içinde nasıl kullanıldığının erken örnekleri olarak gösterilmektedir. Öte yandan, Macridis (1978), karşılaştırmalı politikanın ilk öğrencisi olarak Aristoteles'i tanımlamış ve karşılaştırmalı yöntemlerin sadece eğitimde değil, aynı zamanda politika alanında da uzun bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Diğer yandan Edward Tyson'ın 17. yüzyılda gerçekleştirdiği çalışmalar, modern karşılaştırmalı bilimin temellerini oluşturmuştur. Tyson, insanlar ve şempanzeler arasındaki anatomik farklılıkları sistematik bir şekilde sınıflandırmıştır (Carpi ve Egger 2008). 18. yüzyılda ise karşılaştırmalı yöntem, özellikle beşerî bilimlerde, deneysel verilerin üretilmesi ve analiz edilmesi için tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir (Lor, 2017). Öte yandan Schriewer (2000)'a göre ise bu yüzyılda dil, hukuk, din, politika ve eğitim gibi alanlarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılmasına olanak tanıyan karşılaştırmalı yöntem yaklaşımının başarısı, doğa bilimlerinden beşerî ve sosyal bilimlere aktarılmıştır.

19. yüzyılın bilim öncülerinden Comte, Marx, Spencer, Durkheim ve Weber gibi isimler, sosyal bilimlerin temellerini atmış; karşılaştırmalı ve tarihsel çalışmalarla disiplinler arası köprüler kurmuşlardır (Hantrais 2009). Örneğin Durkheim (1982), karşılaştırmalı yöntemi, doğrudan deney yapmanın mümkün olmadığı durumlarda neden-sonuç ilişkilerini anlamamanın bir yolu olarak tanımlamıştır. 20. yüzyıl boyunca ise sosyal bilimlerde gözlemlenen paradigmaların değişimi, karşılaştırmalı çalışmaların yaklaşımında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Karşılaştırmalı alanda çalışan bilim insanları, bilimsel olarak derinleşme çabası içinde giderek daha fazla deneysel ve nicel yöntemlere yönelmişlerdir. Ancak zamanla karşılaştırmalı politika gibi alanlarda, nicel tekniklerin yanı sıra nitel yöntemlere geri dönüş yaşanmış ve bu durum, karşılaştırmalı çalışmalarda çeşitliliğin ve derinliğin artmasına olanak tanımıştır (Mahoney, 2007).

Eğitim alanındaki karşılaştırmalı çalışmaların kökenleri ise antik Yunan filozoflarına kadar uzanmaktadır. Bu anlamda Plato'nun "*Devlet*" adlı eserinde eğitim sistemlerinin ideal formu üzerine düşüncelerini, karşılaştırmalı eğitimin erken bir örneği olarak ifade edebilmek mümkündür (Lor, 2017). Öte yandan Hayhoe ve Mundy (2008), karşılaştırmalı eğitimin kökenlerinin Plato, Xenophon ve Cicero'nun eserlerine dayandığını belirterek, bu yöntemin uzun bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Hiç şüphesiz eğitim alanındaki yaklaşım ve metodoloji sorunu, eğitim alanının karmaşıklığı ve dinamizmi ile ilişkilendirilerek disiplinler arası bir bakış açısı ile ele alınmış ve akademik literatürde bu konu üzerine önemli tartışmalara yol açmıştır. Nitekim eğitimde sürekli olarak meydana gelen değişimler, eğitim sistemlerini etkileyen değişkenlerin karmaşıklığı, teknolojik gelişmeler ve artan konu alanları, eğitimde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerin sürekli olarak gözden geçirilmesini gerektirmiş; bu bağlamda araştırmacıları daha etkili ve verimli yöntemlerin geliştirilmesi yönünde teşvik etmiştir (Gamboa, 2007).

Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinin geçmişi irdelendiğinde çoğunlukla betimsel ve gözlemsel verilere dayalı olarak sınırlı kalması dikkat çekmektedir. Ancak 20. yüzyılın ortalarında, bu alanda önemli gelişmeler yaşanmış, kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve çeşitli yöntemlerin kullanımı üzerine daha ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde sadece gözlemsel verilere dayalı betimsel çalışmaların ötesine geçilmiş; derinlemesine incelemelere ve istatistiksel verilere dayalı

karşılaştırmalar da yaygınlaşmıştır. Daha yakın dönemde ise küreselleşme, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve bilgiye erişimin artması, karşılaştırmalı eğitim alanını daha da zenginleştirmiştir. Bu gelişmeler, eğitim sistemlerinin incelenmesi için farklı bakış açıları ve çeşitli yöntemler kullanılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla karşılaştırmalı eğitimde, betimsel ve tarihsel yaklaşımların yanı sıra nicel ve nitel yaklaşımlarla desteklenen deneysel araştırmalara da yer verilmiştir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Karşılaştırmalı eğitim alanının temel yöntemlerinden biri olarak görülen Jullien yöntemi, eğitim kurumlarını değerlendirme ve geliştirme amaçlı kullanılan önemli bir metodolojik yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım, altı farklı eğitsel alana yönelik 266 soruluk anket ve soru cetvelleri kullanarak eğitim sistemlerini detaylı bir şekilde incelemektedir (Palmer, 1993). UNESCO gibi uluslararası otoriteler tarafından kabul görmesi ve sürekli güncellenmesi bu yöntemin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında veri toplama ve analiz sürecindeki karmaşıklıklar ve yanıtları veren bireylerin objektifliği gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yaygın yöntemlerden biri olan tarihsel yöntem ise karşılaştırma yapılan eğitim sistemlerinin geçmişinin anlaşılmasını hedeflemektedir. Nitekim geçmişte yapılan eğitim reformlarının etkilerini anlamak veya geçmişin olumsuz etkilerini görmek açısından bu yöntem de yaygın olarak tercih edilmektedir. Ancak tarihsel verilerin güvenilirliğinin düşük olması ve eksiklikleri bu yöntemin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

İşlevsel çözümleme yöntemi, temel olarak eğitim sisteminin topluma ve ülkeye olan katkılarını açıklamayı gaye edinmekte ve eğitim basamaklarının işlevlerini karşılaştırmak için kullanılmaktadır. Bu yöntem, eğitim sisteminin diğer toplumsal alt sistemlerle olan etkileşimlerini inceleyerek bütüncül bir bakış sunmaktadır. Bununla birlikte bu yöntem bazen eğitim sisteminin karmaşık yapısını göz ardı edebilmekte ve tamamen objektif olmakta da zorlanabilmektedir. Öte yandan sosyolojik yöntem ise eğitim sorunlarını toplumsal bağlamda ele alarak eğitim sisteminin toplumsal yapısı ve sorunları üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu yöntem bir yandan eğitim sorunlarını toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik faktörlerle ilişkilendirerek kapsamlı bir inceleme yapma avantajına sahipken diğer yandan eğitim sınırlarını dışsal faktörler üzerinden değerlendirmekte ve okul içi etmenleri göz ardı edebilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

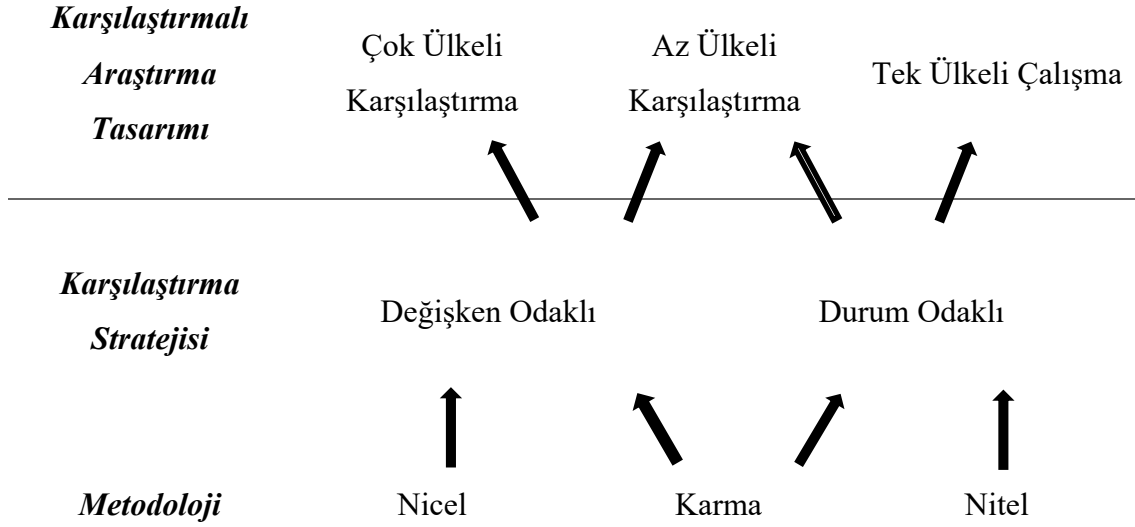
Analitik yöntem, ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında dört aşamalı bir analiz sürecini öne çıkarmakta ve araştırmacılara detaylı analizler yapabilmeleri için bir çerçeve sunmaktadır. Bu yöntem, bir yandan sistematik bir yaklaşım sağlasa da analiz sürecinin karmaşıklığı bazı araştırmacılar için zorlayıcı olabilmektedir. Nicel-istatistiksel yöntem ise sayısal verilere dayalı olarak eğitim sistemlerini objektif bir şekilde değerlendirerek benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak bu yöntem de sadece sayısal verilere odaklanarak diğer nitel faktörleri göz ardı edebilmektedir. Son olarak Bray ve Thomas'ın küp yöntemi, eğitim sistemlerini coğrafi, demografik ve toplumsal olarak üç boyut üzerinden karşılaştırmaktadır. Bu yöntem de çeşitli değişkenleri sistemli bir biçimde ele alırken analiz sürecinde belirli boyutları ihmal etme riski taşımaktadır ve metodolojinin karmaşıklığı bazı araştırmacılar için zor bir hale gelebilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

3.2. Yöntemin Seçimi

Pickard'ın (2007) belirttiği üzere, araştırma metodolojisinin temelinde yatan iki ana yaklaşım, nicel ve nitel metodolojilerdir. Bu iki metodolojik yaklaşım arasındaki tercih, araştırma sürecinin en temel aşaması olarak kabul edilmektedir. Ancak uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların kendine has doğası, metodolojik yaklaşım sürecine ek boyutlar getirmektedir. Bu bağlamda, karşılaştırmalı araştırmaların metodolojisini daha iyi anlamak ve uygulamak için yöntem kavramının ötesine geçerek, iki temel karar alma aşamalarını daha tanımlamak gerekmektedir. Bunlar, karşılaştırmalı strateji ve karşılaştırmalı araştırma tasarımı olarak ifade edilmektedir (Lor, 2017).

Karşılaştırmalı strateji, araştırmanın hangi temeller üzerine kurulacağını, hangi özelliklerin veya değişkenlerin karşılaştırılacağını belirlerken karşılaştırmalı araştırma tasarımı, bu karşılaştırmaların nasıl yapılacağını, hangi yöntemlerin ve tekniklerin kullanılacağını ifade etmektedir. Bu iki aşamada öne çıkan kararlar, araştırmanın bütünselliğini ve derinliğini artırmakla birlikte karşılaştırmalı çalışmaların yapısına uygun bir metodolojik çerçeve de oluşturmaktadır (Lor, 2017).

Şekil 3 1: Karşılaştırmalı Yöntem Seçimlerinin İlişkisi



Kaynak: Lor, 2017

Bu bağlamda mevcut çalışmada karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden biri olan ve "Bereday Modeli" olarak da bilinen analitik yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında, ilk olarak Türkiye ve İspanya'nın resmî kaynaklarından elde edilen pedagojik veriler betimlenmiş ve tarihi, kültürel, sosyal ve ekonomik bağlamlarla yorumlanmıştır. Bu süreçte, eğitim sistemlerinin genel yapısı, eğitimi etkileyen dışsal faktörler, ilköğretim programları ve sosyal bilgiler öğretim programları detaylandırılmıştır. Ardından, söz konusu veriler benzer faktörler altında ilişkilendirilerek yan yana konulmuş ve eş zamanlı olarak karşılaştırılmıştır.

Türkiye ve İspanya'nın farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip olması sebebiyle analitik yöntem tercih edilmiştir. Nitekim eğitimi etkileyen tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin yansıtılması, analitik yöntemin en temel özelliği olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, verilerin betimlenmesi, yorumlanması ve karşılaştırılması sürecinde etnosentrik yaklaşımdan uzak kalmak için çalışmanın tamamında resmî kaynaklara bağlı kalınmıştır.

Sözü edilen analitik yöntemin aşamaları ile ilişkili olarak, öncelikle Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemleri genel hatlarıyla ele alınmış, ardından daha spesifik konulara inilmiş ve detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede genelden özele doğru bir

yaklaşım ile ilk aşamada, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin genel yapısı incelenmiştir. Bu inceleme, ülkelerin eğitim felsefeleri, eğitimi etkileyen dışsal faktörler, ilköğretim programlarının genel yapısı, ilköğretim düzeyinde belirlenen hedefler, sunulan içerikler, öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsamıştır. Bu süreçte, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin genel çerçevesi çizilerek, eğitim politikalarının nasıl şekillendiği ortaya konulmuştur.

Akabinde, çalışmanın odak noktası olan sosyal bilgiler öğretimi üzerine daha ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye ve İspanya’da sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi incelenmiş ve bu alandaki önemli dönüm noktaları ele alınmıştır. Bu tarihsel arka plan, her iki ülkede sosyal bilgiler öğretiminin evrimini ve bu evrimin arkasındaki temel dinamikleri ortaya koyma amacını taşımıştır.

Son aşamada, tez çalışmasının temel odak noktası doğrultusunda, Türkiye’nin 2018 yılı sosyal bilgiler öğretim programı ile İspanya’nın 2022 sosyal bilgiler öğretim programı karşılaştırılmıştır. Özet kısmında belirtilen dipnotta da ifade edildiği üzere, her iki programın içeriklerinin benzerliği nedeniyle “sosyal bilgiler” ifadesi kullanılmıştır. Bu tercih, çalışmada kavramsal bir bütünlük sağlamak amacıyla yapılmıştır. Karşılaştırma süreci, programların temel hedefleri, içerikleri, öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsamıştır. Netice itibarıyla, Türkiye ve İspanya’nın sosyal bilgiler öğretimi programlarındaki benzerlikler ve farklılıklar ayrıntılı bir şekilde ele alınarak, her iki ülkenin öğretim programlarında yer alan güçlü ve zayıf yönler ortaya konulmuştur.

3.3. Analitik Yöntem (Bereday Modeli)

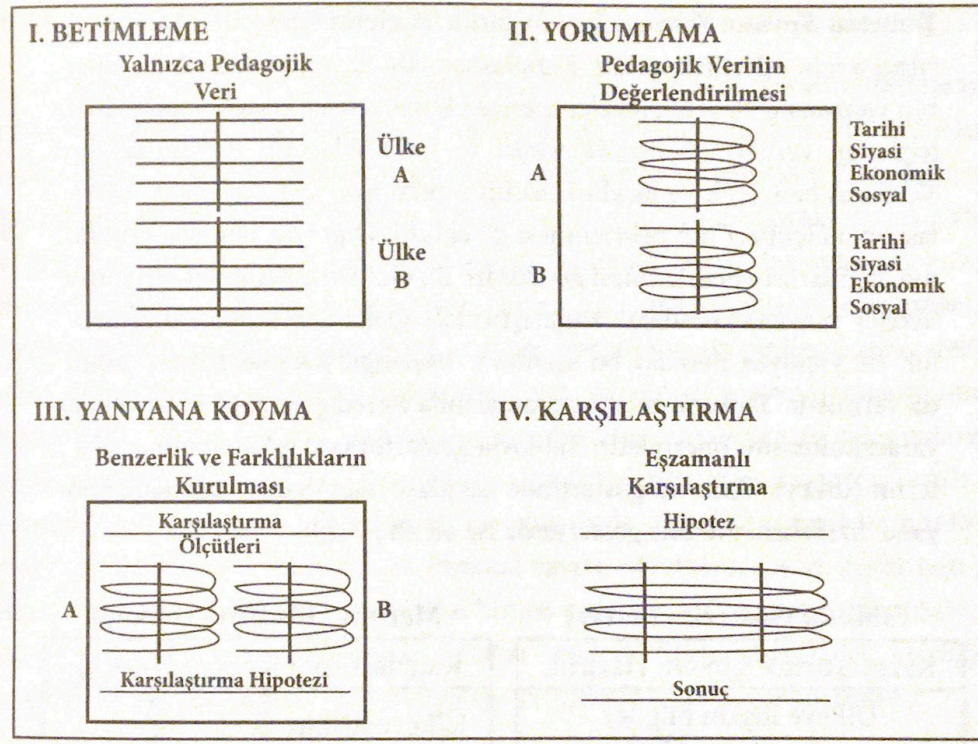
George Bereday, karşılaştırmalı eğitim alanında öncü bir araştırmacı olarak kabul edilmektedir ve geliştirmiş olduğu yöntem ile karşılaştırmalı araştırmaların metodolojik bir çerçevede yapılandırılmasına katkı sunmuştur. Kendisi, eğitim sistemlerinin sistematik bir çerçeve içerisinde ve tarihî, kültürel, sosyal, politik ve ekonomik etmenlerin dikkate alınarak karşılaştırılması gerektiğini ileri sürmektedir.

Bereday (1964) tarafından geliştirilen ve mevcut tez çalışmasının yöntemi olarak tercih edilen metodolojinin temel aşamaları sırasıyla tanımlama, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırmadır. Bununla birlikte alanda mevcut bulunan bütün araştırmaların

bu dört aşamayı sıkı bir şekilde takip etmediği gerçeği de karşılaştırmalı eğitiminin yöntemsel karmaşıklığını gözler önüne sermektedir.

İlk aşama, “*Betimleme*” olarak adlandırılmakta ve karşılaştırılacak bileşenler hakkında geniş ve ayrıntılı bilgi toplama sürecini ifade etmektedir. Bu aşamada, yazılı kaynakların edinilmesi ve saha ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Yazılı kaynaklar arasında birincil, ikincil ve yardımcı kaynaklar bulunmaktadır. Birincil kaynaklar eğitimle ilgili resmî raporları; ikincil kaynaklar ilgili kitaplar, makaleler ve diğer yayınları kapsamaktadır. Yardımcı kaynaklar ise eğitimle doğrudan ilgili olmasa da ilgili bilgiler sunan yayınları ifade etmektedir. “*Yorumlama*” aşaması, toplanan verilerin derinlemesine irdelenmesini ve anlaşılmasını öngörmektedir. Bu süreçte, bilgilerin detaylı incelenmesi ve olası açıklayıcı faktörlerin araştırılması gerçekleşmektedir. Bu faktörler arasında tarihî, kültürel, siyasi ve ekonomik unsurlar bulunabilir. Yorumlama aşaması, genellikle disiplinler arası bir yaklaşım gerektirmekte ve verilerin daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi için olanak sağlamaktadır. “*Yan Yana Koyma*” aşaması, karşılaştırmalı eğitimde gerçek karşılaştırmanın başladığı nokta olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada, elde edilen veriler karşılaştırılmak üzere yan yana getirilmekte ve eş zamanlı karşılaştırmalardan edinilecek nitel analizler için hazırlanmaktadır. Son aşama olan “*Karşılaştırma*” aşamasında ise gözlemlenen benzerlikler ve farklılıklar üzerinde yoğunlaşarak bulguların kapsamlı bir değerlendirmesi yapılmaktadır (Bereday, 1964).

Şekil 3 2: Analitik Yöntem (Bereday Modeli)



Kaynak: Yüksel ve Sağlam, 2012.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama sürecinde doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, mevcut kayıtların ve belgelerin incelenmesi yoluyla veri elde edilmesini amaçlamaktadır. Literatürde doküman analizi, belirli bir amaç doğrultusunda kaynakların tespit edilmesi, okunması, not alınması ve analiz edilmesi süreçlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu bağlamda Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemleri, ilköğretim programları ve sosyal bilgiler öğretim programları arasında analitik yöntemle bir karşılaştırma yapma amacını taşıyan mevcut çalışmanın verilerini birincil kaynak niteliğindeki resmî kaynaklar oluşturmuştur.

Sözü edilen resmî kaynaklar Türkiye'de 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndan başlayarak İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne, Okul Öncesi Eğitim ve

İlköğretim Kurumları Standartları'na ve güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programına kadar uzanmaktadır (MEB, 2024; MEB, 2014; MEB, 2016; MEB, 2023) İspanya tarafında ise 2006 yılında düzenlenen ve 2013 ve 2020 yıllarında değişikliğe uğrayan eğitim kanunu ve bu kanunla ilişkili olan ilköğretim programının yer aldığı kraliyet kararnameleri ayrıntılı olarak incelenmiştir (BOE-A-2006-7899; BOE-A-2013-12886; BOE-A-2020-17264; BOE-A-2022-3296).

Diğer yandan Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemini etkileyen tarihî, sosyal, kültürel ve ekonomik durumlarını incelemek amacıyla yine resmî kaynak niteliği taşıyan ve Avrupa Birliği'nin ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili geniş bir görünüm sağlayan Eurydice veri tabanına başvurulmuştur (Eurydice, 2023).

Araştırmanın veri toplama süreci, yukarıda da ifade edildiği üzere doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirildiği için herhangi bir evren ve örneklem üzerinde çalışılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada çalışmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için resmî veriler yorumlanmadan önce çalışmanın ilgili bölümlerinde aktarılmıştır. Bu tedbir, iki ülke arasında yapılan karşılaştırmaların hangi verilere dayandığını göstermek amacıyla uygulanmış ve elde edilen bulguların geçerliğini sağlamak amacıyla sunulmuştur.

Betimsel analiz sürecinde veriler, araştırma soruları doğrultusunda belirlenen temalar ışığında düzenlenmektedir. Sözü edilen analizin amacı, elde edilen bulguları belirli bir sistematik içerisinde düzenlemek ve bulguları yorumlamaktır. İlk aşamada, veriler sistematik ve net bir şekilde betimlenmektedir. Ardından bahse konu betimlemeler açıklanarak ve yorumlanarak sonuçlar elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çerçevede, Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri, ilköğretim programları ve sosyal bilgiler öğretim programlarının betimsel analizi aşağıdaki şekilde tamamlanmıştır:

Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerinin genel yapıları, eğitim kademeleri ve eğitim yönetimleri ile ilgili veriler için Eurydice üzerinden alınan güncel veriler kullanılarak bir tablo oluşturulmuştur. Tabloda, bahsi geçen verilerle ilgili çeşitli

değişkenler yan yana getirilerek benzerlikler ve farklılıklar yorumlanmıştır (Eurydice, 2023).

İki ülkenin ilköğretim programları ise hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme bağlamında mukayese edilmiştir. Hedefler bağlamında Türkiye için Millî Eğitim Temel Kanunu (MEB, 2024); İspanya için ise 2022 yılında yapılan güncelleme ile birlikte yürürlüğe koyulan 157/2022 sayılı ilköğretim düzenleme kanunu esas alınmıştır (BOE-A-2022-3296). Bu aşamada, her iki ülkenin ilköğretimdeki amaçları resmî bir düzlemde aktarılmıştır. Akabinde bu veriler, yine tablo halinde yan yana getirilerek yorumlanmıştır.

Türkiye'deki ilköğretim programı içerikleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 24.08.2023 tarihli ve 43 sayılı kararıyla güncellenen ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi üzerinden alınmıştır (MEB, 2023c). İspanyol ilköğretim programının içerikleri ise yine 157/2022 sayılı İlköğretim Düzenleme Kanunu'ndan alınan veriler üzerinden oluşturulmuştur (BOE-A-2022-3296). Söz konusu içerikler, kendi içerisinde sınıflandırılarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Eğitimde program geliştirmenin bir diğer temel ögesi olan öğrenme-öğretme durumları, Türkiye tarafında Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün resmî yayını olan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları'ndan elde edilmiştir (MEB, 2016). İspanyol ilköğretim programındaki öğrenme-öğretme durumları ise 157/2022 sayılı İlköğretim Düzenleme Kanunu'ndaki ilgili bölümden alınmıştır (BOE-A-2022-3296). Akabinde, her iki ülkenin öğrenme-öğretme durumları denk veya yakın bağlamlarda eşleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme konusunda ise Türkiye ilköğretim programında yer alan ilgili veriler, 26.07.2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete ekinde yayımlanan ve 14.10.2023 tarihinde güncellenen içerikler baz alınarak oluşturulmuştur (MEB, 2014). İspanyol ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ise keza 157/2022 sayılı İlköğretim Düzenleme Kanunu'ndan elde edilmiştir (BOE-A-2022-3296). Nihayetinde her iki ülkenin değerlendirme uygulamaları yan yana getirilerek bir tabloya dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Son olarak sosyal bilgiler öğretim programlarının hedefleri, içerikleri, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme kriterlerinin karşılaştırılması için yine birincil

kaynak niteliği taşıyan resmî verilerden yararlanılmıştır. Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programının yukarıda sözü edilen temel bileşenleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26.04.2023 tarihli ve 15 sayılı kararı ile son halini alan programdan elde edilmiştir (MEB, 2023a). İspanya sosyal bilimler öğretim programının hedefleri, içerikleri, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme kriterleri de 157/2022 sayılı İlköğretim Düzenleme Kanunu’ndan elde edilmiştir (BOE-A-2022-3296).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BETİMLEME VE YORUMLAMA

Bu bölüm, karşılaştırmalı eğitim alanında öne çıkan önemli araştırmacılardan biri olan George Z. F. Bereday'ın 1964 yılında öne sürdüğü analitik metodolojinin ilk iki aşamasını kapsamaktadır. Analizin bu kısmında, Türkiye ve İspanya ulusal eğitim sistemlerinin, bu sistemlerin altında yatan eğitim felsefelerinin, eğitimi şekillendiren dışsal etmenlerin, ilköğretim programlarının ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının, resmî belge ve veriler ışığında betimlenmiştir.

Betimleme süreci sonrasında, her bir başlık altında toplanan veriler yorumlanmış ve bu yorumlarla beraber konular derinleştirilmiştir. Analitik yöntemin aşamaları ile ilişkilendirilen bu yaklaşım, karşılaştırmalı analizlerle elde edilecek verilerin kaynağının oluşturulmasını ve bu kaynak verilerin detaylı bir şekilde incelenmesini sağlayarak Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri arasında kapsamlı bir karşılaştırma yapılmasına imkân tanımaktadır. Bu metodolojik yaklaşım, analitik yöntemle karşılaştırma yapılan çalışmalar açısından önemli görülmektedir. Zira verilerin detaylı bir şekilde betimlenmesi ve dışsal faktörlerle ilişkili bir çerçevede yorumlanması, eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarını ve bunların sosyo-kültürel arka planlarını anlamak açısından kıymetlidir.

4.1. Türk Eğitim Sistemine Genel Bakış

Türk eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel kategori altında şekillendirilmiştir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayarak, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerini kapsarken yaygın eğitim ise, örgün eğitim dışında kalan ve genellikle yetişkinlere ve çeşitli topluluklara yönelik eğitim faaliyetlerini içermektedir (MEB, 2024).

Örgün eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim, Türk eğitim sisteminin önemli bir bileşenidir ve 36-68 aylık çocuklara yöneliktir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan bu eğitim, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemeyi amaçlamakta ve genellikle bağımsız anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları aracılığıyla sunulmaktadır. Bu eğitim kademesi genelde zorunlu olmamakla birlikte, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2024).

İlköğretim, ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademedен oluşmaktadır ve 6-14 yaş arasındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsizdir. İlköğretim kurumları, öğrencilerin yetenek, gelişim ve ilgi alanlarına uygun çeşitli seçmeli dersler sunmaktadır. İmam hatip ortaokulları ise, bu çerçevede din eğitimi ve öğretimine odaklanan ayrı bir kategori olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024).

Ortaöğretim, gençlerin akademik ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli lise türlerini içermektedir. Anadolu liseleri, fen liseleri, spor ve güzel sanatlar liseleri ile Anadolu imam hatip liseleri, ortaöğretim kademesinin eğitim kurumları olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024).

Yükseköğretim, üniversiteler ve diğer yüksek eğitim kurumlarını kapsamakta ve 17 yaş üzeri bireylere yönelik olarak sunulmaktadır. Üniversiteye giriş, merkezi bir sınav sistemi aracılığıyla gerçekleşmekte ve öğrenciler bu kademedede lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim almaktadır (MEB, 2024).

Türk eğitim sisteminin genel amacı, Atatürk'ün ilke ve ideallerine bağlı, ulusal değerleri benimseyen, demokratik, laik ve adil bir toplum yapısına katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektir. Öte yandan Türk eğitim sistemi, bireylerin bedensel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve duygusal gelişimini desteklemeyi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024).

Eğitime erişim, dil, ırk, cinsiyet, engellilik veya din gibi ayrımcılık yapıcı faktörlerden bağımsız bir şekilde yürütülmektedir. Bu noktada Türk eğitim sistemi, topluma eğitim konusunda eşit fırsatlar sağlamayı, maddi imkanları kısıtlı öğrencilere destek olmayı ve özel eğitim gereksinimleri olan bireyler için özel tedbirler almayı da taahhüt etmektedir. Öte yandan eğitim, gençlerin yanı sıra yetişkinler için de sürekli öğrenme imkanları sunmaktadır (MEB, 2024).

Atatürk inkılapları ve Türk milliyetçiliği, eğitim sisteminde merkezi bir rol oynamaktadır. Demokrasi, laiklik ve bilimsel yaklaşım, sistemin temel taşları olarak görülmektedir. Eğitim programları, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma hedefleri doğrultusunda planlanmakta ve mesleki eğitime büyük önem verilmektedir. Bu çerçevede, eğitim kurumlarının altyapısı ve öğretim materyalleri de sözü edilen bu hedeflere uygun şekilde düzenlenmektedir. Türk eğitim sistemi, karma eğitimi temel bir yaklaşım olarak benimsemekte ve gerektiğinde cinsiyete özel okullar açarak öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına da yanıt vermektedir (MEB, 2024).

Türk eğitim sistemi, Atatürk'ün ilke ve inkılapları doğrultusunda şekillenmiş olup modern, laik ve demokratik bir toplum yaratma amacı gütmektedir. Bu amaçlar, eğitimde eşitlik, laiklik ve demokratik değerlerin güçlendirilmesini sağlamaktadır. Nitekim eğitimde eşit fırsatların sağlanması ve ayrımcılığın önlenmesi, sosyal adaletin bir parçası olarak görülmekte ve toplumsal refahın artmasına katkıda bulunmaktadır. Lakin, eğitim sisteminin sosyal değişimlere hızlı adapte olamaması, bazı alanlarda yetersizliklere de yol açmaktadır. Bilhassa kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim kalitesi farkı, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilemektedir.

Bununla birlikte, Türkiye'nin geniş coğrafyası, eğitimde erişim ve kalitenin sağlanmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, eğitim politikalarının ülke geneline etki eden bir biçimde uygulanması için kırsal alanlarda altyapı yatırımları artırılmakta; ancak bu yatırımlar hala yetersiz kalmaktadır. Diğer yandan genç nüfusun yoğunluğu, eğitim sistemine olan talebi artırmakta ve bu da sınıf mevcutlarının fazla olmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra, bilhassa son yıllarda göçmen nüfusun artışı, eğitim sisteminin kapsayıcı bir yapıya evrilmesini de zorunlu kılmaktadır. Zira bu dönüşümün yeterince hızlı gerçekleşmemesi, göçmen çocukların eğitime entegrasyonunda sorunlara yol açabilmektedir.

Ekonomik faktörler, eğitim yatırımlarının planlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim eğitim kurumlarının altyapısının güçlendirilmesi ve öğretim materyallerinin sağlanması, ekonomik kaynaklara bağlıdır. Mesleki eğitime verilen önem, ekonomik kalkınma hedefleri doğrultusunda nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine yönelik olumlu bir adımdır. Lakin, mesleki eğitim programlarının günümüz iş gücü

ihtiyaçlarına tam olarak yanıt verememesi, ekonomik verimliliği olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Öte yandan, Türk eğitim sistemi, siyasal faktörlerden de etkilenmektedir. Bu noktada demokrasi ve laikliğin, eğitim sisteminin temel taşları olduğu açıktır. Öyle ki, ülkenin mevcut eğitim politikaları, siyasal istikrar ve demokratik değerlerin güçlendirilmesi amacıyla şekillendirilmektedir. Bu bağlamda eğitim politikalarının sık sık değişmesi, sistemin istikrarını ve sürekliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

4.2. Türk Eğitim Felsefesi

Türk eğitim felsefesinin temelleri, cumhuriyet döneminin başlangıcından günümüze kadar uzanan geniş bir zaman diliminde, çeşitli eğitim akımlarının ve ideolojilerin etkisi altında şekillenmiştir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, Türkiye'nin eğitim alanında radikal bir dönüşüm geçirmesi ve bu süreçte modern, laik ve demokratik bir eğitim sisteminin inşa edilmesi hedeflenmiştir (Güler 2020). Bu dönüşüm süreci, pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi çeşitli Batılı eğitim akımlarının yanı sıra, millî değerleri ve toplumsal ihtiyaçları öne çıkaran bir yaklaşımın benimsenmesi ile karakterize edilmiştir (Bolay, 1994).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, eğitim politikaları millî birlik, demokratikleşme, laikleşme ve devletleştirme gibi temel amaçlara yönelik olarak şekillendirilmiştir. Bu dönemde, toplumun genel gereksinimleri ve çağdaş ihtiyaçlara uygun bir eğitim sistemi oluşturma gayesi güdülmüş, faydacı bir yaklaşım benimsenmiştir. İlerlemecilik akımı, öğrencilerin aktif ve etkileşimli bir öğrenme sürecine katılımını teşvik ederek, eğitimde bir dönüşüm yaratmıştır (Güler, 2020).

2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğretim programı ile bireyi merkeze alan, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine aktif olarak kendi deneyimleri ve çevreleriyle etkileşim içinde öğrenmelerini önceliklendiren bir eğitim anlayışı daha da güçlenmiştir (MEB, 2005). 2017 yılında sunulan ve 2018 yılında resmî olarak yayımlanan öğretim programı ile Türk eğitim sistemi, eğitim felsefesinin önemine daha fazla dikkat çekerek, bu alanda yeni bir adım atmıştır. Ancak, eğitim felsefesinin net bir şekilde tanımlanması ve bu felsefenin somut politika ve uygulamalara nasıl yansıtılacağı konusunda belirsizlikler mevcuttur (Güler, 2020). Bu gelişmeler, Türk

eğitim sisteminin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve sürekli bir değişim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk eğitim felsefesinin cumhuriyet döneminden günümüze uzanan sürecinde, modern, laik ve demokratik bir eğitim sistemi oluşturma çabalarının, Türkiye'nin tarihî ve sosyal dinamikleriyle yakından ilişkili olduğunu ifade edebilmek mümkündür. Nitekim cumhuriyetin ilanı ile başlayan radikal dönüşüm, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemindeki eğitim sisteminden büyük ölçüde farklılaşarak, Batılı eğitim akımlarını benimsemiştir. Bu süreçte, pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi Batılı akımların etkisi, Türkiye'nin modernleşme ve Batılılaşma hedefleri doğrultusunda şekillenmiştir. Öyle ki, eğitimde millî değerlerin ve toplumsal ihtiyaçların ön plana çıkarılması, Türkiye'nin kendi kimliğini koruma ve millî birlik oluşturma çabasını yansıtmaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim politikaları, millî birlik, demokratikleşme ve laikleşme gibi temel amaçlara odaklanmıştır. Bu dönemdeki eğitim reformları, toplumun genel gereksinimlerine ve çağdaş ihtiyaçlarına uygun bir sistem oluşturmaya hedeflemiş, böylece eğitimin sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınmaya katkısı artırılmıştır. Bu anlamda, ilerlemecilik akımının etkisiyle, öğrencilerin aktif ve etkileşimli bir öğrenme sürecine katılımı teşvik edilerek, eğitimde önemli bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, eğitimde bireysel farklılıkları ve öğrencilerin potansiyellerini dikkate alarak, daha katılımcı ve demokratik bir eğitim ortamı yaratma çabalarını desteklemiştir. Öyle ki, eğitim sistemindeki bu dönüşüm, Türkiye'nin sosyo-politik yapısındaki değişimlerin bir yansıması olarak değerlendirilebilmektedir.

4.3. Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Dışsal Faktörler

Türk eğitim sistemi, sosyal, politik ve ekonomik faktörlerin etkisi altında şekillenen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sistem, ülkenin anayasal çerçevesi, demografik değişimleri, ekonomik gelişimi, dil politikaları ve dini dinamikleri gibi çeşitli anahtar bağlamlar tarafından şekillendirilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin 1982 Anayasası'nda belirlenen demokrasi, laiklik ve insan haklarına saygı ilkeleri, sosyal hukuk devleti olarak tanımlanan Türkiye'nin temel değerlerini oluşturmaktadır. Bu değerler, eğitim sisteminin yapı taşlarını belirlemekte ve eğitim politikalarının ve

uygulamalarının, demokratik değerlerle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Eurydice, 2023a).

Türkiye'nin demografik yapısı, süregelen bir değişim sürecindedir ve bu değişim, eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. 85 milyonu aşan nüfusuyla Türkiye, geniş bir coğrafyaya yayılmış yedi bölgeye ayrılmış ve 81 ile bölünmüştür. Çalışma yaşındaki nüfusun, toplam nüfusun %67,8'ini oluşturduğu Türkiye'de, ekonomik büyümeyi destekleme kapasitesine sahip eğitilmiş ve becerikli bir iş gücünün önemi özellikle ifade edilmektedir. İstanbul, nüfus yoğunluğu bakımından ülkenin öne çıkan ili olup, demografik desenler, eğitim kaynaklarının ve hizmetlerinin dağılımını etkilemekte ve kentsel merkezlerin genişletilmiş eğitim altyapısına olan talebini artırmaktadır. Ayrıca, iç göç ve son yıllarda önemli ölçüde artan dış göç trendleri farklı bölgelerde nüfus artış oranlarını etkilemektedir. Bu durum, eğitim sistemindeki kaynak dağılımını ve entegrasyon sorunlarını da beraberinde getirebilmektedir (Eurydice, 2023a).

Ekonomik açıdan Türkiye, önemli ilerlemeler kaydederek dünya ekonomileri arasında önemli bir konuma ulaşmıştır. Dönemsel büyüme ve ekonomik yavaşlamalar yaşayan ülke, 2010 ve 2011 yıllarında %9,2'lik bir büyüme oranı elde etmiş ve ekonomik potansiyelini ortaya koymuştur. Kişi başına düşen GSYİH'nin 2002 yılında 3.492 dolardan 2023 yılında 13.100 dolara (TÜİK, 2023) yükselmesi, eğitim ve ekonomik gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının, büyüyen ve değişen ekonomik koşullara uyum sağlaması ve öğrencilere piyasanın talep ettiği becerileri kazandırması gerektiğini göstermektedir (Eurydice, 2023a).

Türkiye'nin resmî dili Türkçedir ve eğitim kurumlarında ana öğretim dili olarak kullanılmaktadır. Anayasal bağlılık çerçevesinde, devlet dil politikaları, Anayasa'nın 42. maddesi uyarınca Türkçenin yanı sıra yabancı dillerin öğretilmesine de izin vermektedir. Bu durum, Türkiye'nin küresel iletişim ve ticarete önemli bir yer tutan İngilizce gibi dillerin eğitimine özel bir önem atfettiğini göstermektedir (Eurydice, 2023).

Laiklik, Türkiye'nin eğitim sistemini şekillendiren temel bir ilkedir ve anayasal olarak inanç özgürlüğünün korunmasını sağlamaktadır. Çoğunlukla Müslüman olan nüfusun yanı sıra, devlet diğer çeşitli dini topluluklara da yer vermektedir. Dini eğitim, devlet denetimi altında yürütülmekte ve ilköğretim ile ortaöğretim kurumlarında zorunlu

dersler arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, dini eğitimin devletin genel değerleriyle uyumlu olmasını ve laiklik ilkesiyle çatışmamasını sağlamaktadır (Eurydice, 2023a).

Türkiye'nin eğitim sistemi, sosyal, politik ve ekonomik faktörlerin etkisi altında şekillenmektedir. Eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 1982 Anayasası'nda belirlenen demokrasi, laiklik ve insan haklarına saygı ilkeleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu ilkeler, eğitim politikalarının demokratik değerlerle sıkı bir ilişki içerisinde olmasını sağlamakta ve eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de zaman zaman siyasi müdahalelerin eğitim politikalarını etkilediği ve bu durumun eğitimde istikrarı zedeleyebileceği gözlemlenmektedir.

Türkiye'nin demografik yapısı, eğitim sisteminin ihtiyaçlarını ve önceliklerini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Ülkenin geniş coğrafyası ve 85 milyonu aşan nüfusu, eğitim kaynaklarının dağılımında adaletin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle, İstanbul gibi büyük şehirlerde nüfus yoğunluğunun yüksek olması, eğitim altyapısına olan talebi artırmakta ve kaynakların bu bölgelerde yoğunlaşmasına neden olmaktadır. İç göç ve son yıllarda artan dış göç trendleri, bazı bölgelerde eğitim kaynaklarının yetersiz kalmasına ve entegrasyon sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Ekonomik açıdan Türkiye, son yıllarda önemli bir büyüme kaydederek kişi başına düşen GSYİH'yi 2002 yılındaki 3.492 dolardan 2023 yılında 13.100 dolara yükseltmiştir. Ekonomik büyüme, eğitim yatırımlarını artırmak için bir fırsat sunarken, ekonomik dalgalanmalar eğitim bütçelerini olumsuz etkileyebilmekte ve uzun vadeli eğitim planlamalarını zorlaştırabilmektedir. Eğitim sisteminin, piyasanın ihtiyaçlarına uygun beceriler kazandırmak amacıyla güncellenmesi gerekmekte, bu da eğitim politikalarının esneklik ve yenilikçi yaklaşımlar benimsemesini zorunlu kılmaktadır. Ancak, ekonomik kriz dönemlerinde eğitim yatırımlarında kısıtlamalar yapılması, eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir.

Dil politikaları açısından Türkiye'nin resmi dili olan Türkçe, eğitimde ana dil olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, küresel iletişimde ve ticarete önemli bir yer tutan İngilizce gibi yabancı dillerin eğitimi de önemsenmektedir. Anayasa'nın 42. maddesi uyarınca yabancı dil eğitiminin teşvik edilmesi, Türkiye'nin uluslararası alanda

rekabet gücünü artırmayı amaçlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin küresel beceriler kazanmasına katkı sağlamakta, ancak bazı bölgelerde yabancı dil eğitiminin yetersiz kalması, bölgesel eşitsizlikleri de derinleştirebilmektedir.

Laiklik ilkesi, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır ve inanç özgürlüğünün korunmasını sağlamaktadır. Eğitim sisteminde dini eğitimin devlet denetimi altında olması, laiklik ilkesi ile uyumlu bir şekilde yürütülmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte, bazı kesimlerde dini eğitimin yeterli görülmemesi veya aşırı bulunması gibi tartışmalar, eğitim politikalarında gerginliklere yol açabilmektedir. Eğitim sisteminin, farklı dini ve kültürel topluluklara eşit derecede yer vermesi, sosyal uyumu güçlendirmekte, ancak zaman zaman bu dengeyi sağlamak zor olabilmektedir.

4.4. Türkiye İlköğretim Programı

Türkiye'de ilköğretim programı, 6 ila 14 yaş aralığındaki çocukları kapsayan ve temel eğitim kapsamında sunulan bir aşamadır (MEB, 2024).

İlköğretim programı, dört yıllık zorunlu ilkokul eğitimi ve dört yıllık, aynı zamanda zorunlu olan ortaokul eğitimi olmak üzere iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlkokul, temel eğitim kavramlarını ve becerilerini kazandırmayı amaçlarken ortaokul dönemi öğrencilerin ilgi, gelişim ve tercihlerine uygun olarak daha çeşitli eğitim seçenekleri sunmaktadır. Bu dönemde öğrenciler, lise eğitimine hazırlık amacıyla çeşitli seçmeli dersler almaktadırlar. Öte yandan imam hatip ortaokulları, Türk ilköğretim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu okullarda geleneksel ortaokul programlarına ek olarak, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı gibi dini içerikli dersler seçmeli olarak sunulmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye'de ilköğretim programı, tarihi bağlamda değerlendirildiğinde, 1973'te yürürlüğe giren temel eğitim yasası, dönemin sosyo-politik koşulları ve devletin modernleşme çabaları ile şekillendirilmiştir. Bu dönemden itibaren, toplumun eğitim seviyesini artırmak amacıyla zorunlu eğitim süresi uzatılmıştır. Sosyal açıdan, bu program, çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal beceriler ve temel eğitim kavramları ile donatılmasını amaçlayarak toplumun eğitim seviyesini artırmayı hedeflemiştir.

Ayrıca, imam hatip ortaokulları gibi dini programların sunulması, Türkiye'nin kültürel ve dini yansımalarının eğitim programı içerisinde sunulduğunu göstermektedir.

Türkiye'nin coğrafi ve demografik yapısı, ilköğretim programının uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye'nin geniş coğrafi alanı ve kırsal kesimlerde yaşayan büyük nüfus, eğitim imkanlarının erişilebilirliği konusunda zorluklar yaratmaktadır. Bu nedenle, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim kalitesi farklılıkları dikkat çekicidir. Ekonomik faktörler de eğitim sisteminin gelişimini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Ekonomik kaynakların sınırlı olduğu bölgelerde, okul binalarının ve eğitim materyallerinin eksikliği gibi sorunlar yaşanabilmektedir. Ancak, devletin bu alandaki yatırımları ve politikaları, bu tür olumsuzlukları minimize etmeyi amaçlamaktadır. Nitekim eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabaları, Türkiye'nin uzun vadeli sosyal ve ekonomik gelişimi için önem arz etmektedir.

4.4.1. İlköğretim Programının Hedefleri

Türk Millî Eğitim Kanunu'nun 23. Maddesi, Türkiye'deki ilköğretim düzeyinde eğitimin temel amaçlarını ve sorumluluklarını açık bir biçimde belirtmektedir. Bu madde, millî eğitimin genel hedefleri ve temel ilkeleriyle uyumlu olarak öğrencilere sağlanacak eğitimin ana hatlarını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede ilköğretimin temel amacı, her Türk çocuğuna, sorumlu bir vatandaş olabilmeleri için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (MEB, 2024).

Ayrıca ilköğretim, öğrencileri millî ahlak anlayışına uygun bir şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bir diğer önemli hedef ise öğrencileri ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretimin son yılının ikinci yarısında verilen rehberlik hizmetleri bu süreçte kilit bir rol oynamaktadır. Bu hizmetler, öğrencilere çeşitli ortaöğretim kurumları ve programları hakkında bilgi sunarak, hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standartları hakkında bilinçli kararlar vermelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye'deki ilköğretim programının hedefleri, tarihi ve sosyal bağlamda değerlendirildiğinde, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana modern, laik ve millî değerlere sahip bireyler yetiştirme amacı güden bir eğitim politikası izlenmiştir. Türk Millî Eğitim Kanunu'nun 23. Maddesi ile belirlenen bu hedefler, dönemin millî ve manevi değerlerine uygun nesiller yetiştirme arzusunu yansıtmaktadır. Sosyal açıdan, ilköğretimin amacı,

çocuklara temel bilgi ve becerileri kazandırarak onları sorumlu vatandaşlar olarak topluma kazandırmaktır. Öyle ki bu hedef, toplumun genel refahı ve sosyal bütünleşmesi açısından önemli görülmektedir.

Kültürel faktörler açısından bakıldığında, millî ahlak anlayışına uygun bireyler yetiştirme hedefi, Türk toplumunun değerlerini ve kültürel mirasını yeni nesillere aktarma amacını taşımaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre hayata ve üst öğrenime hazırlanması, bireysel gelişimlerine ve toplumsal katkılarına önem verildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, rehberlik hizmetleri, öğrencilerin eğitim ve kariyer seçimlerinde bilinçli kararlar almalarına yardımcı olarak onların gelecekte daha iyi yaşam standartlarına ulaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Olumsuz bir nokta olarak, rehberlik hizmetlerinin her bölgede eşit düzeyde sunulamaması, kırsal ve kentsel bölgeler arasında fırsat eşitliği sorunlarına yol açabilmektedir.

Ekonomik faktörler, ilköğretimin hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kaynaklarının dağılımı ve ekonomik yatırımlar, öğrencilerin kaliteli eğitim alabilmesi için gereklidir. Bu çerçevede, eğitim sistemine yapılan yatırımların artırılması ve kaynakların adil dağıtılması, ilköğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

4.4.2. İlköğretim Programında Yer Alan İçerikler

Türkiye’deki ilköğretim programı, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için zorunlu ve seçmeli birçok dersten oluşmaktadır.

a) Zorunlu Dersler

Türkçe dersi; öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, bilinçli ve doğru Türkçe kullanımını teşvik etme, eleştirel düşünme ve millî değerlere saygıyı içeren kapsamlı eğitim hedefleriyle Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır (MEB, 2019).

Matematik dersi; öğrencilerin matematiksel okuryazarlık, problem çözme, günlük hayatta matematik kullanımı, mantıklı düşünme ve ifade, matematiği farklı yollarla temsil etme, özgüven ve olumlu tutum geliştirme, araştırma ve bilgi üretme becerileri ile matematiğin sanat, estetik ve insanlık değerleriyle ilişkisini anlamasını amaçlamaktadır. (MEB, 2018a).

Hayat Bilgisi dersi; temel yaşam becerilerini kazanmış, kendini bilen, sağlıklı ve güvenli bir hayat sürdürebilen, bulunduğu toplumun değerlerini benimsemiş, doğa ve çevreye hassas, sorgulayan, yaratıcı ve ülkesine bağlı bireyler yetiştirmeyi gaye edinmektedir (MEB, 2023b).

Fen Bilimleri dersi; öğrencilere temel fen bilgisi, bilimsel düşünme, çevre bilinci, günlük sorunlara bilimsel çözümler, kariyer ve girişimcilik becerileri, laboratuvar güvenliği, muhakeme, karar verme yetenekleri ve etik değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. (MEB, 2023e).

Sosyal Bilgiler dersi; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, hukuk ve eşitliğe önem veren, kültürel mirası koruyan, çevre ve ekonomi bilincine sahip, eleştirel düşünen, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık, toplumsal ilişkilerde etkili, demokratik değerlere sadık, millî ve manevi değerlerle donanmış, özgür ve duyarlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023a).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi; öğrencilerin Atatürk'ün liderlik özelliklerini öğrenmeleri, Millî Mücadele'nin anlamını kavramaları, insan hakları ve demokrasi gibi kavramları anlamaları, Atatürk ilkelerinin önemini özümsemeleri ve çağdaş sorunlara çözüm üretecek yetkinlikler kazanmalarını gaye edinmektedir (MEB, 20218b).

Yabancı dil (İngilizce) dersi; ilköğretim 2. ve 8. sınıflar arasında eğitim gören öğrencilerin İngilizce dilinde okuma yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018c).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi; öğrencilere dini ve ahlaki kavramları, İslam'ın temel öğretileri ve ahlak ilkelerini, Hz. Muhammed'in hayatını öğretirken, farklı inançlara saygıyı ve dinin sosyal hayat üzerindeki etkilerini anlamalarını sağlamayı, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018d).

Görsel Sanatlar dersi; öğrencilerin görsel okuryazarlık ve estetik bilincini geliştirme, görsel sanatlar alanında yetkinlik kazanma, sanat tartışmalarına katılma, sanatın doğasını inceleme, kültürel mirası değerlendirme ve koruma, disiplinler arası ilişkiler kurma, etik davranışlar sergileme ve sanat alanındaki meslekleri tanıma, öğrenme ve uygulamaya yönelik isteklilik kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2018e).

Müzik dersi; öğrencilerin estetik ve müzik yeteneklerini geliştirmelerini, duygularını müzikle ifade etmelerini, kültürel çeşitliliği anlamalarını ve müzik aracılığıyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini güçlendirmelerini amaç edinmektedir (MEB, 2018f).

Beden Eğitimi ve Oyun dersi; öğrencilerin temel hareket becerilerini ve sağlıklı yaşam stratejilerini öğrenmeleri, kültürel oyunlar ve danslar hakkında bilgi edinmeleri ve sosyal becerileri geliştirmeleri amacıyla tasarlanmıştır (MEB, 2018g).

Beden Eğitimi ve Spor dersi; öğrencilere yaşam boyu gerekecek fiziksel hareket yetkinlikleri, sağlıklı ve aktif bir yaşam tarzı için gerekli becerileri ve bu alanlardaki kavramlar ve stratejileri kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018h).

Teknoloji ve Tasarım dersi; teknoloji ve tasarımı toplumsal yarar için kullanabilen, bu süreçleri anlayıp yorumlayabilen, analitik ve yenilikçi düşünceye sahip, etik kurallara duyarlı ve iş birliği yapabilme yeteneği olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018i).

Trafik Güvenliği dersi; öğrencilere trafik güvenliği konusunda bilinç kazandırarak gelecekte trafik kurallarına hassasiyet gösteren bireylerin gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir (MEB, 2018j).

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi; öğrencilerin dijital vatandaş olarak teknolojiyi anlamalarını, etkili kullanmalarını, internet servislerine erişimlerini, bilgisayar bilimi ve programlama becerilerini geliştirmelerini, iş birliği yaparak yenilikçi projeler üretmelerini ve yaşam boyu öğrenme bilincini kazanmalarını gaye edinmektedir (MEB, 2018k).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi; öğrencilere temel değerleri kazandırmak ve bu bilgi ve değerleri yaşam biçimi olarak benimsetmek amacıyla, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda insan hakları ve demokrasi kültürünü geliştirecek, sorumluluk bilinci yüksek, adalet ve eşitliği önemseyen, aktif yurttaşlık anlayışına sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018l).

b) Seçmeli Dersler

Öğrencilere sunulan seçmeli dersler, “*İnsan, Toplum ve Bilim*”, “*Din, Ahlak ve Değer*” ve “*Kültür, Sanat ve Spor*” adlı üç ana kategoride toplanmaktadır. Her öğrenci, her yıl bu gruplardan en az bir ders seçmek zorundadır (MEB, 2023f).

İnsan, Toplum ve Bilim; matematik, bilim uygulamaları, okuma ve yazma becerileri, ikinci yabancı dil eğitimi, çevre eğitimi, şehir bilgisi, hukuk, düşünme eğitimi, teknoloji ve sosyal sorumluluk projeleri gibi çeşitli seçenekler sunmaktadır (MEB, 2023f).

Din, Ahlâk ve Değer; Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin hayatı, temel dini bilgiler, ahlak ve yurttaşlık eğitimi gibi konuları içermektedir (MEB, 2023f).

Kültür, Sanat ve Spor; görgü kuralları, müzik, spor ve fiziksel etkinlikler, oyun etkinlikleri, dijital ve geleneksel sanatlar, halk oyunları gibi sanatsal ve kültürel konuları kapsamaktadır (MEB, 2023f).

Türkiye’de ilköğretim programında yer alan içerikler, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Bu programın tarihî ve sosyal bağlamda değerlendirilmesi, Türkiye’nin eğitimde modernleşme ve çeşitlendirme çabalarını yansıtmaktadır. Zorunlu dersler arasında yer alan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve diğer dersler, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme yeteneklerini artırmayı ve onları sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan, imam hatip ortaokulları gibi dini eğitim seçeneklerinin bulunması, Türkiye’nin kültürel ve dini mevcudiyetini yansıtmaya ve sürdürme çabasını göstermektedir.

Kültürel açıdan bakıldığında, öğretim programının millî ve manevi değerleri ön plana çıkaran içeriği, öğrencilerin toplumun kültürel mirasını ve değerlerini öğrenmesini sağlamaktadır. Bu noktada, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri, millî bilinç ve Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık kazandırmayı hedeflemektedir. Bu dersler, öğrencilerin tarihsel ve kültürel bilinçlerini artırarak toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirme gayesini ortaya koymaktadır.

Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim almalarını sağlamak amacıyla sunulmaktadır. Lakin, sosyal ve coğrafi faktörler nedeniyle, bu derslerin her zaman her bölgede uygulanması mümkün olamamaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde, öğretmen ve kaynak eksikliği gibi nedenlerle seçmeli dersler yeterince

sunulamamaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilmekte ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun eğitim alma imkanlarını sınırlayabilmektedir. Bu anlamda seçmeli derslerin tam olarak uygulanamaması öğrencilerin potansiyellerini keşfetme ve geliştirme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

4.4.3. İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları

Günümüz eğitim anlayışının süregelen evrimi, eğitim sistemlerinin kaçınılmaz bir dönüşüme uğradığını açıkça ortaya koymaktadır. Tarihsel olarak eğitim; bilgi, beceri ve kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında merkezi bir rol oynayan bir süreç olarak kabul edilmiştir. Ancak mevcut eğitim yaklaşımı, bireylerin bilgiye erişimini, mevcut bilgileri sentezleme yeteneklerini ve bu bilgileri etkin bir şekilde uygulama kapasitelerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu paradigma değişimi, öğretmen-merkezli ve ezberci öğretim yöntemlerinden, öğrenci-merkezli ve öğrenmeye odaklı yaklaşımlara geçişi işaret etmektedir. Bu değişimin ana sahnesi, özellikle okul öncesi ve ilköğretim seviyeleridir (MEB, 2016).

Etkili öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanması için, çocukların bireysel özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerin izlenmesi; öğrencilerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesi; gözlem, anekdot kayıtları, gelişim ölçekleri, davranış kontrol listeleri, ilgi ve yetenek testleri, değerlendirme ve öğrenme stil analizleri gibi çeşitli araçlar ve yöntemlerin kullanımı bu sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi de bu süreçte büyük önem taşımaktadır (MEB, 2016).

Çocukların geleceğin yetişkinleri olarak sağlıklı, kaliteli ve çağdaş bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması, genellikle okul içi eğitim ve öğretim uygulamaları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu uygulamaların temel aktörleri, öğrenciler ve öğretmenlerdir. Modern eğitim yaklaşımı bu iki temel aktörün rollerini yeniden şekillendirmiştir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılırken öğretmenler öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimlerini uyarlamakta ve rehberlik yapmaktadırlar. Bu değişiklik, okul öncesi ve ilköğretim programlarının temel prensip ve yöntemlerine de yansımıştır (MEB, 2016).

Öğrenci merkezli sınıflarda, öğrencilerin kendi bireysel öğrenme ihtiyaçları ön plandadır. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme gereksinimlerine uygun olarak öğretimlerini uyarlamakta ve rehberlik yapmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme başarısı, belirlenen gelişimsel hedeflere ulaşp ulaşmadıklarına göre değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrenmenin deneysel ve etkileşimli bir süreç olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2016).

Türkiye’de ilköğretim programında öğrenme-öğretme durumlarının tarihsel ve sosyal bağlamda değerlendirilmesi, eğitimdeki paradigma değişimini açıkça ortaya koymaktadır. Tarihsel olarak, öğretmen merkezli ve ezberci öğretim yöntemleri yaygınken, günümüzde öğrenci merkezli ve öğrenmeye odaklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu değişim, 21. yüzyılın gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirme çabasıyla ilişkilidir. Sosyal açıdan, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi sentezleme ve uygulama kapasitelerinin geliştirilmesi, modern toplumların eğitim politikalarında merkezi bir yer tutmaktadır.

Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, modern eğitim anlayışının önemli bir bileşenidir. Nitekim çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin izlenmesi, onların güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesi, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre öğrenme süreçlerine etkin katılımlarını sağlamak, onların eğitimden en yüksek düzeyde yararlanmalarını mümkün kılmaktadır. Bu durum, Türkiye’nin eğitim sisteminde daha kapsayıcı ve farklı öğrenme stillerine hitap eden bir yaklaşımın benimsenmesini teşvik etmektedir.

Diğer yandan modern eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin rollerini de yeniden şekillendirmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmekte ve onlara rehberlik etmektedir. Bu süreçte, öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine kılavuzluk eden, onları yönlendiren ve destekleyen bir konuma sahiptir. Öğrenci merkezli sınıflarda, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ön planda tutulmakta ve bu ihtiyaçlara yönelik stratejiler geliştirilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını ve etkileşimli öğrenme deneyimlerini artırarak, onların gelişimsel hedeflere ulaşmalarını sağlamaktadır.

Olumsuz bir nokta olarak, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının her bölgede ve her okulda eşit şekilde uygulanamaması, yine eğitimdeki fırsat eşitliği sorunlarını gündeme getirebilmektedir. Bazı bölgelerde öğretmenlerin bu modern eğitim yöntemlerini uygulayacak yeterli donanımına sahip olmamaları, öğrencilerin eğitim kalitesinde farklılıklara yol açabilmektedir. Öyle ki bu durum, eğitimde bölgesel ve sosyal eşitsizliklerin devam etmesine neden olabilmektedir.

4.4.4. İlköğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye’deki ilköğretim kurumlarında öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreci, belirli temel prensipler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, öğretim programlarının amaçlarına ve kazanımlarına uygun bir şekilde yürütülmekte ve her öğretim yılı, iki dönemi kapsamaktadır (MEB, 2014).

İlköğretim düzeyinde, öğrencilerin başarıları, gelişim düzeylerine uygun olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, ders etkinliklerine katılımı gözlemleyerek ve bireysel veya grup etkinliklerine katılımı kaydederek değerlendirme yapmaktadırlar. Oyun tabanlı değerlendirmeler ve görevlere dayalı ölçme araçları da değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, genellikle “çok iyi,” “iyi,” “yeterli,” ve “geliştirilmeli” gibi ifadeler aracılığıyla öğrencilere bildirilmektedir (MEB, 2014).

Ortaokul düzeyinde ise öğrenci başarısı, sınavlar, ders etkinliklerine aktif katılım ve proje çalışmaları gibi çeşitli yöntemlerle ölçülmektedir. Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında, 100 tam puan üzerinden bir puanlama sistemi uygulanmakta ve Türkçe dersi haricindeki dersler için 50,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak kabul edilmektedir. Türkçe dersi için ise bu sınır 70,00 ve üzeridir (MEB, 2014).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde, sınavlar öncesinde sorular öğretmenler tarafından hazırlanmakta ve kopya çekme gibi hileli davranışlara karşı caydırıcı önlemler alınmaktadır. Her ders için haftalık ders saatine göre katılım puanları verilmekte, ancak rehberlik ve sosyal etkinlikler başarı değerlendirmesinde dikkate alınmamaktadır (MEB, 2014).

Katılamama veya zamanında proje teslimi yapamama durumları, okul yönetimi ve veliler ile yazılı olarak paylaşılmakta ve bu öğrenciler önceden duyurularak

değerlendirme etkinliklerine dahil edilmektedirler. Proje teslim etmeyen öğrencilerin projeleri, sıfır notu ile değerlendirilmektedir (MEB, 2014).

Sağlık durumu veya bedensel engeller nedeniyle uygulamalı derslere katılamayan öğrencilerin durumları, sağlık raporu ile belgelendirilmekte ve bu durumdaki öğrencilerin katılımları, katıldıkları etkinliklerin özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir (MEB, 2014).

Sonuçlar, e-Okul sistemi üzerinden öğrencilere iletilmekte, sınav kağıtları öğrencilere dağıtılmakta ve projeler öğrencilere geri verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme puanları, e-Okul sisteminin ilgili bölümüne kaydedilmekte olup, bu sistematik yaklaşım, öğrencilerin akademik gelişimlerinin adil ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır (MEB, 2014).

Türkiye’de ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitimde adil ve tutarlı standartlar sağlama amacıyla belirli temel prensipler çerçevesinde yürütülmektedir. Sosyal bağlamda, öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun olarak değerlendirilmesi, her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya koymasına olanak tanımaktadır. Ders etkinliklerine katılım, oyun tabanlı değerlendirmeler ve projeler gibi çeşitli yöntemlerle öğrenci başarılarının ölçülmesi, modern eğitim anlayışının bir yansımasıdır. Bu yöntemler, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha etkin katılımını teşvik etmektedir.

Kültürel faktörler açısından değerlendirildiğinde, Türkçe dersi için belirlenen yüksek başarı kriteri, dil becerilerinin önemini vurgulamakta ve öğrencilerin dilsel yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Diğer yandan, değerlendirme süreçlerinin şeffaf bir şekilde e-Okul sistemi üzerinden yürütülmesi, öğrenci ve velilerin eğitim süreçlerini yakından takip etmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, eğitimde hesap verebilirlik ve güvenilirliği artırmakta, öğrencilerin gelişimlerini daha iyi izlemelerine yardımcı olmaktadır.

Sosyal faktörler bağlamında, sağlık durumu veya bedensel engeller nedeniyle derslere katılamayan öğrenciler için özel düzenlemelerin yapılması, eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği sağlamayı hedeflemektedir. Lakin, bu öğrencilerin durumu her zaman yeterince dikkate alınmayabilmekte ve uygulamalı derslerde dezavantajlı durumda kalabilmektedir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde yeterli

donanıma sahip olmaması, öğrencilerin başarılarının objektif ve adil bir şekilde ölçülmesini zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle, değerlendirme süreçlerinin esnekliği ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılığının artırılması kıymet arz etmektedir. Genel olarak, Türkiye'nin ilköğretim programında uygulanan değerlendirme süreçlerinin, modern eğitim ilkeleri doğrultusunda sürekli gelişim gösterecek duruma gelmesi önemli görülmektedir.

4.5. Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Kısa Tarihçesi

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi, kökleri İslamiyet öncesi dönemlere uzanan zengin bir değişim ve dönüşüm sürecine sahiptir. Bu süreç İslamiyet öncesi dönemlerden günümüze kadar dini, kültürel ve siyasal bir dizi faktörlere bağlı olarak şekillenmiştir.

Yakın geçmişten bakacak olursak, ilk olarak Osmanlı İmparatorluğu döneminde, dini inançlar ve sosyal değerler, sosyal bilgiler olarak anabileceğimiz eğitimi etkilemiş ve bu dönemde tarih ve coğrafya gibi dersler, Tanzimat döneminden itibaren okullarda ayrı birer ders olarak tanıtılmıştır. Bu çerçevede, sosyal bilgilerin Türk eğitim tarihi içerisindeki önemini pekiştiren önemli bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Akyüz, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla birlikte, ülkenin eğitim sistemi seküler bir yapıya dönüşmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki reformlar, eğitim sistemini modernleştirmeyi ve daha seküler bir yaklaşım benimsemeyi amaçlamıştır. Bu değişim, sosyal bilgiler öğretim programını ve öğretim yöntemlerini doğrudan etkilemiştir. 1924 yılında belirlenen “*Musâbahat-ı Ahlâkiye*” ve “*Malûmat-ı Vataniye*” dersleri, 1926 yılında “*Yurt Bilgisi*” dersine dönüşmüş ve bu süreçte cumhuriyetin temel ilkeleri programın merkezine yerleştirilmiştir (Akyüz, 2014). Ayrıca, bu dönemde İslami bilimlerin okul programlarındaki ağırlığı azaltılmış ve bazı dersler programdan çıkarılmıştır (Başgöz, 1995).

1962 yılında, Türkiye’deki ilkokul programı, tarih, coğrafya ve vatan bilgisi derslerini birleştirerek “*Toplum ve Ülke Bilgileri*” olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu değişim, sosyal bilgiler öğretiminde yeni bir dönemin başlangıcını işaret etmiş ve “*sosyal bilgiler*” terimi ilk kez resmî olarak kullanılmıştır. 1968 yılında ise bu dersin adı sosyal

bilgiler olarak değiştirilmiş ve ilkokullar ile deneme ortaokullarında resmî bir program unsuru olarak yer almıştır (Günden, 1995).

Bu dönemdeki gelişmeler, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeni sosyal bilgiler reform hareketlerinden etkilenmiştir. Türkiye, bu reformlarla birlikte öğrencilere daha ilgil çekici bir eğitim deneyimi sunma amacını gütmüştür (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).

1985 yılında, ortaokullarda verilen sosyal bilgiler öğretim programı kaldırılarak yerine “*Millî Tarih*”, “*Millî Coğrafya*” ve “*Vatandaşlık Bilgisi*” dersleri getirilmiştir (Turan, 2016). 1992 yılında ise yeni bir vatandaşlık bilgisi programı devreye sokulmuş ve 1993'te millî tarih ve vatandaşlık bilgisi öğretim programlarında düzenlemeler yapılmıştır. 1997 yılında ise 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına ilişkin yasanın yürürlüğe girmesinin ardından, millî tarih ve millî coğrafya dersleri programdan çıkarılmış, yerlerine “*Sosyal Bilgiler*” dersi eklenmiştir (Sözer, 1998).

2005 yılı itibarıyla, Türk eğitim sistemi, özellikle sosyal bilgiler alanında, programını modern öğretim felsefeleri ve toplumun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Sosyal bilgiler dersi, diğer derslerle birlikte daha ilerici ve yapılandırmacı yaklaşımları içerecek şekilde revize edilmiş, ancak geleneksel öğretim yöntemleri de kullanılmaya devam etmiştir (Baysal, 2005; Sönmez, 2005).

2017 yılında gerçekleştirilen bir diğer önemli güncelleme ile sosyal bilgiler dersi öğretim programı, bilim ve teknolojiye ilerlemeleri ve sosyokültürel değişimleri göz önünde bulundurarak yeniden tasarlanmıştır. Bu süreçte, “*Etkin Vatandaşlık*” gibi yeni öğrenme alanları öğretim programa eklenmiştir (Turan, 2018).

Netice olarak bu tarihsel perspektif bir yandan Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin, tarih, siyaset ve eğitim felsefesindeki yaşanan değişikliklere göre nasıl şekillendiğini göstermekte diğer yandan millî ve ahlaki değerlerin oluşmasında üstlendiği rolü açıkça göstermektedir.

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi, derin kökleri ve zaman içindeki evrimiyle dikkat çekmektedir. İslamiyet öncesi dönemlerden başlayarak günümüze kadar, dini, kültürel ve siyasal faktörlerin bu eğitim dalının şekillenmesinde önemli roller oynadığı anlaşılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde dini

inançların ve sosyal değerlerin sosyal bilgilerin kapsamına giren tarih ve coğrafya öğretimlerini etkilediği, cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitim sisteminin seküler bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Cumhuriyet döneminde ise yeni ders programlarının tanıtılması, temel ilkelerin eğitim sistemine entegrasyonu açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. 1960'lar ve 1980'lerdeki değişimler, sosyal bilgiler öğretiminin içeriğini ve öğretim yöntemlerini yeniden şekillendirmiş, 2005 ve 2017 yıllarında yapılan güncellemelerle öğretim programı, modern öğretim felsefeleri ve toplumun değişen ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir. Bu tarihsel süreç, sosyal bilgiler öğretiminin Türkiye'de millî ve ahlaki değerlerin oluşumundaki rolünü ve eğitim sistemindeki evrimini açıkça göstermektedir.

4.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hedefleri

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun temel ilkeleriyle uyumlu bir yaklaşım sergileyerek, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda öğrencilere çok yönlü hedefler kazandırmayı hedeflemektedir. Programın ana amacı, öğrencilerin vatan ve millet sevgisini pekiştirmek, haklarının farkında olup bu hakları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için teşvik etmek, sorumluluk bilinci aşmak ve millî bilinçle donanmış bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını içselleştirmeleri ve bu değerlere sahip çıkmaları programın önemli bir parçasıdır (MEB, 2023a).

Program, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki rolüne dair bilinç oluşturmaya, demokratik, laik, millî ve çağdaş değerlere yönelik bir yaklaşım benimsemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere, hukuk kurallarının evrensel ve herkese eşit bir şekilde uygulanmasının önemi anlatılmakta, bu kuralların toplumsal düzenin temel taşları olduğu ifade edilmektedir. Türk kültürü ve tarihine dair bilgi edinme, millî bilincin oluşmasında önemli bir rol oynamakta; kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi ön plana çıkarılmaktadır (MEB, 2023a).

Program, aynı zamanda öğrencilerin coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerini geliştirmeyi, doğal çevre ve kaynakların sınırlılığının farkında olmalarını ve çevre duyarlılığı içinde hareket etmelerini hedeflemektedir. Eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi programın temel

bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Ekonomik kavramların öğrenilmesi, kalkınma ve uluslararası ekonomik ilişkilerin anlaşılması da bu çerçevede değerlendirilmektedir (MEB, 2023a).

Tarih eğitimi, tarihsel kanıtların sorgulanması ve tarih bilincinin oluşturulmasına yönelik olarak programda önemli bir yer tutmaktadır. Bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı, bilimsel düşünme ve ahlaki değerler programın diğer önemli odak noktaları olarak kendini göstermektedir (MEB, 2023a).

Toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi, sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, temel iletişim becerilerinin ve sosyal bilimlerin kavramlarının öğretilmesi, öğrencilerin toplumsal katılımın önemini kavramaları ve sorunlara çözüm üretme konusunda aktif olmaları programın hedefleri arasında yer almaktadır. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi temel kavramlar, tarihsel süreçleriyle birlikte ele alınarak, öğrencilere demokratik yaşam kurallarını benimsemeleri için rehberlik edilmektedir. Program, millî ve manevi değerler ile evrensel değerlerin benimsenmesi, erdemli insan olmanın önemi gibi konulara da odaklanmakta, öğrencilerin kendilerini ve dünyayı daha iyi anlamalarını, fiziksel ve duygusal özellikleri ile ilgi alanlarını keşfetmelerini teşvik etmektedir (MEB, 2023a).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programının hedefleri, Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilkeleriyle uyumlu olarak, öğrencilere vatan ve millet sevgisini aşılamayı, haklarının farkında olmalarını ve bu hakları etkin kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Siyasal açıdan, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını içselleştirmeleri ve millî bilinçle donanmış bireyler olarak yetişmeleri, programın önemli bir parçasıdır. Bu hedefler, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana devletin seküler ve modernleşme politikalarının bir yansımasıdır. Öyle ki program, demokratik, laik ve çağdaş değerlere yönelik bir yaklaşım benimseyerek, öğrencilere hukuk kurallarının evrenselliği ve eşit uygulanmasının önemini öğretmektedir.

Sosyal faktörler açısından program, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal ve kültürel kalkınmasındaki rolüne dair bilinç oluşturarak, millî bilincin oluşmasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin Türk kültürü ve tarihine dair bilgi edinmeleri, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konularında farkındalık kazanmaları

hedeflenmektedir. Diğer yandan, coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerinin geliştirilmesi, doğal çevre ve kaynakların sınırlılığının farkında olunması ve çevre duyarlılığı içinde hareket edilmesi programın önemli bileşenlerindendir. Bununla birlikte, bu hedeflerin her bölgede eşit düzeyde gerçekleştirilememesi, eğitimde fırsat eşitliği sorunlarına yol açabilmektedir.

Kültürel ve sosyal faktörlerle ilişkili olarak, sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi ve doğru bilgiye ulaşma yollarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, tarih eğitimi, tarihsel kanıtların sorgulanması ve tarih bilincinin oluşturulmasına odaklanmaktadır. Öte yandan, bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri ve bilgi iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı gibi konulara da yer verilmektedir. Bu anlamda program, toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi, sorun çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin toplumsal katılımın önemini kavramalarını hedeflemektedir. Sözü edilen bu hedefler, öğrencilerin kendilerini ve dünyayı daha iyi anlamalarını teşvik ederken, bazı öğrencilerin bu hedeflere ulaşmakta zorlanabileceğinin ve programın her öğrenciye aynı derecede etkili olamayabileceğinin de altını çizmek gerekir.

4.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İçerikleri

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, hukuka ve eşitliğe değer veren, kültürel mirası koruma bilinci yüksek, çevre ve ekonomiye duyarlı, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık, toplumsal ilişkilerde başarılı, demokratik değerlere bağlı, millî ve manevi değerleri benimsemiş, özgür ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amaca yönelik olarak, program yedi temel öğrenme alanını içermektedir (MEB, 2023a).

Birey ve toplum: Bu öğrenme alanı, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi disiplinlerin birleşiminden oluşan bir çerçevede, bireysel ve toplumsal kimlik oluşum süreçlerini derinlemesine ele almaktadır. Bu alanın amacı, öğrencilere, kişisel kimliklerinin ve toplumsal bağlamlarının karşılıklı etkileşimleri ve bu etkileşimlerin bireyler üzerindeki dönüştürücü etkileri hakkında kapsamlı bir anlayış kazandırmaktır (MEB, 2023a).

Kültür ve Miras: Bu öğrenme alanı, kültürün ve kültürel mirasın toplumsal kimlik üzerindeki etkilerine odaklanmakta, özellikle Türk kültürünün temel unsurlarını ve bu

unsurların toplumsal yapı üzerindeki rolünü incelenmektedir. Öğrencilere, kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşumundaki rolü ve dünya kültürel mirasına katkıları konusunda derinlemesine bir farkındalık kazandırmak bu alanın temel hedeflerindendir (MEB, 2023a).

İnsanlar, Yerler ve Çevreler: Coğrafi bilgi ve anlayışları temel alan bu öğrenme alanında, öğrencilere insanların çevreleriyle etkileşimleri ve bu etkileşimlerin sonuçları öğretilmektedir. Bu alan, öğrencilerin çevre okuryazarlığını, gözlem yeteneklerini ve mekânsal algılarını geliştirerek onları daha bilinçli ve etkili bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2023a).

Bilim, Teknoloji ve Toplum: Bu öğrenme alanı, bilimin ve teknolojinin toplum üzerindeki etkilerini, gelişim süreçlerini ve bu alanlardaki temel kavramları kapsamaktadır. Öğrencilere, teknolojik gelişmelerin çevresel etkileri ve bilimsel etiğin korunmasının önemi gibi konuların yanı sıra, bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki dönüştürücü etkileri öğretilmektedir (MEB, 2023a).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim: Ekonomik kavramları ve süreçleri ele alan bu öğrenme alanı, öğrencilere temel ekonomik prensipleri ve kaynakların etkin kullanımını anlama konusunda rehberlik etmektedir. Kaynakların sınırlılığı, sürdürülebilirlik ve ekonomik sistemlerin işleyişi bu alanın odak noktaları arasındadır (MEB, 2023a).

Etkin Vatandaşlık: Sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk disiplinlerinin birleştiği bu alanda, öğrencilere etkin vatandaşlık kavramı, sosyal grupların ve kurumların toplumsal düzen üzerindeki rolleri, yönetim sistemlerinin işleyişi ve bireysel hakların korunması konularında derinlemesine bilgi verilmektedir (MEB, 2023a).

Küresel Bağlantılar: Günümüzde giderek artan küresel bağlantıların ve etkileşimlerin anlaşılmasını hedefleyen bu öğrenme alanı, öğrencilere uluslararası ilişkilerin ve küresel etkileşimlerin karmaşıklığını anlama konusunda önemli bir perspektif sunmaktadır (MEB, 2023a).

Güncel sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan bu yedi öğrenme alanı, öğrencilerin bireysel ve toplumsal farkındalık düzeylerini yüksek seviyeye çıkararak etkin ve bilinçli vatandaş olma süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programının içerikleri, öğrencilere geniş bir yelpazede bilgi ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir. Siyasal ve sosyal faktörler açısından, programın amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, hukuka ve eşitliğe değer veren, demokratik değerlere sadık bireyler yetiştirmektir. Bu çerçevede, bireysel ve toplumsal kimliklerin etkileşimlerini anlamalarını sağlamak amacıyla, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi disiplinlerin katkısıyla öğrenciler, kişisel ve toplumsal kimliklerinin karşılıklı etkileşimlerini derinlemesine öğrenmektedirler. Lakin, bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmaması durumunda, bazı öğrencilerin bu alandaki hedeflere ulaşmakta zorlanabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Kültürel faktörler göz önüne alındığında, öğrencilerin Türk kültürünün temel unsurlarını ve bu unsurların toplumsal yapı üzerindeki rolünü incelemelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ilgili öğrenme alanları, öğrencilere kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşumundaki rolü ve dünya kültürel mirasına katkıları konusunda derinlemesine farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra, coğrafi bilgi ve çevre okuryazarlığına odaklanarak, öğrencilerin mekânsal algılarını ve çevreye duyarlılıklarını geliştirmek de programın önemli hedefleri arasındadır. Bununla birlikte, bazı bölgelerde coğrafi bilgiye erişim ve çevresel farkındalık konusundaki eksiklikler, belirtilen hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmesini engelleyebilmektedir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık olma hedefi doğrultusunda, öğrencilere bilimin ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini öğretmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, teknolojik gelişmelerin çevresel etkileri ve bilimsel etik gibi konular da işlenmektedir. Diğer yandan ekonomik kavramları ve süreçleri ele alarak, öğrencilerin kaynakların etkin kullanımı ve sürdürülebilirlik konularında bilgi sahibi olmaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte, mezkûr ekonomik kavramların anlaşılmasında bazı öğrencilerin zorlanabileceği ve bu durumun eğitimde eşitsizliklere yol açabileceği de dikkate alınmalıdır. Bu çerçevede, sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilere çok yönlü bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemekte, ancak bazı uygulamalarda bölgesel ve bireysel farklılıklar nedeniyle istenilen sonuçlara ulaşmada zorluklar yaşanabilmektedir.

4.5.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları

Sosyal bilgiler dersinin temel niteliği, öğrencileri çeşitli sosyal bilim dallarından edindikleri bilgiler aracılığıyla donanımlı hale getirmek, onları bilinçli ve etkin bireyler olarak toplumsal yaşama hazırlamaktır. Bu ders; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi çeşitli disiplinlerden alınan zengin içeriklerle öğrencilere sunulmaktadır. Sunulan disiplinler arası yaklaşım, öğrencilere farklı perspektifler kazandırmakta ve bilgi çağının getirdiği karmaşıklıklarla başa çıkabilmeleri için gereken eğitimi sağlamaktadır (MEB, 2023a).

Sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri arasında; yerellik, güncellik, disiplinler arası yaklaşım, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek arasındaki bağlantı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik bulunmaktadır. Bu ilkeler, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerini yeni ve değişen durumlara uygulayabilme yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Nitekim söz konusu disiplinler arası yaklaşım sayesinde, öğrencilerin bilgi ve becerileri bütüncül bir şekilde ele alınmakta ve karmaşık sorunların çözümü konusunda yetenekleri arttırılmaktadır (MEB, 2023a).

Öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel yöntemlerin öğretilmesi de dersin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte, veri toplama, hipotez geliştirme, kanıt toplama ve analiz etme gibi bilimsel süreçler konusunda onlara rehberlik etmektedir. Bu süreçler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bilgiye dayalı argümanlarını pekiştirmektedir (MEB, 2023a).

Okul dışı ortamların eğitim sürecine dahil edilmesi, öğrencilere teorik bilgilerini gerçek dünya senaryolarında uygulama fırsatı sunmaktadır. Pazaryerleri, kamu daireleri, fabrikalar, sergiler, arkeolojik alanlar, müzeler ve tarihî mekanlar gibi yerlere yapılan ziyaretler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somutlaştırmalarına olanak tanımaktadır. Sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları, bu deneyimlerin ayrılmaz bir parçasıdır (MEB, 2023a).

Edebi türlerin ders içerisinde kullanılması, sosyal bilgiler dersine derinlik katmakta ve öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurmalarını sağlamaktadır. Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikayesi, türkü, şiir, romanlar ve gezi yazıları gibi türler, öğrencilerin

okuma alışkanlıklarını ve tarihsel olayları farklı perspektiflerden değerlendirme yeteneklerini geliştirmektedir (MEB, 2023a).

Son olarak, sosyal bilgiler dersi, öğrencilere güncel olaylar ve tartışmalı konular hakkında bilgi edinme ve bu konular üzerinde düşünme imkânı sunmaktadır. Bu yaklaşım, problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma gibi becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (MEB, 2023a).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme-öğretme durumları, öğrencileri çeşitli sosyal bilim dallarından edindikleri bilgilerle donanımlı hale getirmeyi ve onları bilinçli, etkin bireyler olarak toplumsal yaşama hazırlamayı hedeflemektedir. Bu anlamda söz konusu program, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi disiplinlerden alınan zengin içeriklerle öğrencilere sunulmaktadır. Siyasal ve sosyal açıdan, öğrencilerin bu çeşitli disiplinlerden edindikleri bilgiler, onların analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte, disiplinler arası bu yoğun içerik bazı öğrenciler için zorlayıcı hale gelmekte ve öğretmenlerin bu çeşitliliği etkili bir şekilde yönetebilmesi her zaman mümkün olmamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri arasında yerellik, güncellik, disiplinler arası yaklaşım, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik bulunmaktadır. Belirtilen bu ilkeler, öğrencilerin bilgi birikimlerini yeni ve değişen durumlara uygulayabilme yeteneklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Kültürel bağlamda, öğrencilerin edebi türleri ders içerisinde kullanarak kültürel mirasla bağ kurmaları ve tarihsel olayları farklı perspektiflerden değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Lakin, bazı bölgelerde kaynakların ve öğretim materyallerinin eksikliği, bu hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmesini zorlaştırabilmektedir.

Öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel yöntemlerin öğretilmesi, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte, veri toplama, hipotez geliştirme, kanıt toplama ve analiz etme gibi süreçler konusunda rehberlik etmektedir. Öğrencilerin okul dışı ortamlarda edindikleri teorik bilgileri gerçek dünya senaryolarında uygulama fırsatları, eğitim sürecini zenginleştirmektedir. Lakin, okul dışı etkinliklerin her zaman düzenlenememesi ve bu tür fırsatların sınırlı olması, öğrencilerin pratik deneyimlerden yeterince faydalanamamasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, genel çerçevede

bakıldığında, sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve toplumsal katılım becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta, ancak uygulamada karşılaşılan zorluklar bu hedeflere ulaşmayı zaman zaman engelleyebilmektedir.

4.5.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra beceri ve değerlerini de kapsayıcı bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin toplumda aktif ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Değerlendirme süreci, öğrencilerin sosyal değerlere olan önem atfetmelerini, bu değerleri günlük yaşamlarına nasıl entegre ettiklerini ve toplumsal olayları nasıl anlayıp yorumladıklarını derinlemesine incelemektedir (MEB, 2023a).

Sözü edilen bu değerlendirme sürecinin merkezinde, öğrencilerin bireysel hak ve özgürlükler konusundaki farkındalıkları, sosyal ilişkilerdeki etkinlikleri, toplumsal sorunlara karşı gösterdikleri duyarlılık ve katılımcı tutumları bulunmaktadır. Kültürel mirasa saygı, millî değerlerin bilincinde olma, tarihî olaylar ve süreçler hakkındaki bilgilerin doğruluğu, araştırma becerileri ve kültürel unsurları tanıma yetenekleri üzerinden yapılan değerlendirme, coğrafya ve çevre bilgisi, harita becerileri, çevreye karşı tutumlar, doğal kaynakların kullanımı konusundaki bilinç düzeyleri ve sürdürülebilirlik prensiplerine olan bağlılıkları gibi kriterleri de içermektedir (MEB, 2023a).

Bilim ve teknolojiye yönelik yaklaşımlar, bilimsel metodolojiyi anlama ve kullanma dereceleri, teknolojik gelişmelere adaptasyon ve dijital ortamlardaki etkinlikler, değerlendirmenin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu süreçte, bilim ve teknolojinin toplumsal etkilerine yönelik düşünceler ve eleştiriler de incelenmektedir. Ekonomik süreçler hakkındaki anlayışlar, tüketim alışkanlıkları, finansal planlama becerileri, kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve ekonomik karar verme süreçlerindeki bilinç düzeyleri ölçülmektedir (MEB, 2023a).

Demokrasi, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları, politik süreçlere katılım ve sosyal sorunlara karşı duyarlılık gibi kriterler, değerlendirme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Küresel meselelere karşı bilinç düzeyleri, farklı kültürleri anlama ve

karşılaştırma yetenekleri ve uluslararası ilişkiler konusundaki temel bilgiler de dikkate alınmaktadır (MEB, 2023a).

Belirtilen bu değerlendirme kriterlerinin çeşitliliği, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini dengeli bir şekilde ele almayı mümkün kılmaktadır. Öğretmenler, bu çeşitlilikteki kriterleri kullanarak, öğrencilerin gelişimine yönelik geniş çaplı bir görünüm elde etmekte ve öğrencilerin güçlü yönlerini desteklerken, gelişim gerektiren alanlarda yardımcı olmaktadır. Bu perspektif, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda topluma katkıda bulunacak bireyler olarak gelişimlerini de destekleyen bir yaklaşımı ifade etmektedir (MEB, 2023a).

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra beceri ve değerlerini de kapsamlı bir yaklaşımla ele almaktadır. Siyasal açıdan, değerlendirme süreci, öğrencilerin bireysel hak ve özgürlükler konusundaki farkındalıklarını, sosyal ilişkilerdeki etkinliklerini ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarını incelemektedir. Bu bağlamda, kültürel mirasa saygı, millî değerlerin bilincinde olma, tarihî olaylar ve süreçler hakkındaki bilgilerin doğruluğu gibi kriterler de değerlendirme süreçlerinde önemli yer tutmaktadır. Ancak, bu süreçlerin her okulda eşit şekilde uygulanamaması, öğrenciler arasında farklılıklar yaratabilmektedir.

Diğer yandan sosyal faktörler göz önüne alındığında, coğrafya ve çevre bilgisi, harita becerileri, çevreye karşı tutumlar ve doğal kaynakların kullanımı konusundaki bilinç düzeyleri değerlendirilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin bilim ve teknolojiye yönelik yaklaşımları, bilimsel metodolojiyi anlama ve kullanma dereceleri, teknolojik gelişmelere adaptasyonları da incelenmektedir. Bilim ve teknolojinin toplumsal etkilerine yönelik düşünceler ve eleştiriler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, teknolojik imkanların kısıtlı olduğu okullarda, öğrencilerin bu alanlardaki gelişimleri sınırlı kalabilmektedir.

Kültürel ve ekonomik boyutlar da değerlendirme sürecinde dikkate alınmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin tüketim alışkanlıkları, finansal planlama becerileri, kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve ekonomik karar verme süreçlerindeki bilinç düzeyleri ölçülmektedir. Öte yandan demokrasi, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları, politik süreçlere katılım ve sosyal sorunlara karşı duyarlılık gibi kriterler de değerlendirme

sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Zira küresel meselelere karşı bilinç düzeyleri ve farklı kültürleri anlama yetenekleri de önemli değerlendirme kriterlerindendir. Söz konusu bu değerlendirme kriterleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini dengeli bir şekilde ele almayı mümkün kılmaktadır. Yine de, bu geniş kapsamlı kriterlerin her zaman tutarlı bir şekilde uygulanamaması, ölçme ve değerlendirme sürecinin etkinliğini azaltabilmektedir.

4.6. İspanya'nın Kısa Tarihi

İspanya'nın büyük bir kısmını oluşturduğu İber Yarımadası, Avrupa kıtasının Akdeniz'e doğru uzanan üç büyük yarımadasından biridir. Bu yarımada'nın tarih boyunca pek çok farklı medeniyetin etkisi altında olduğu ve zengin bir kültürel mirasa sahip olduğu bilinmektedir. Yarımada'nın kuzeyinde gerçekleştirilen arkeolojik kazılar, yaklaşık 1,2 milyon yıl önce insan benzeri varlıkların yaşadığına dair kanıtlar sunmaktadır (Carbonell ve Rodríguez, 1999). M.Ö. 32.000 civarında ise modern insanın ataları, Pireneler dağlarından geçerek yarımada'ya yerleşmiştir (Parmele, 2016).

Yarımada'nın tarihi açısından önemli bir dönüm noktası, M.Ö. 1100'lerde Fenikelilerin gelmesiyle başlayan kolonizasyon sürecidir. Fenikeliler, yarımada'nın güneybatısında ticari koloniler kurarak denizcilik faaliyetlerini geliştirmişlerdir. Aynı dönemde yarımada'nın kuzeydoğusunda ise Yunanlar ticaret yapmıştır. Fenikelilerin M.Ö. 600'lerde yıkılmasının ardından Kartacalılar yarımada'ya hâkim olmuştur. Ancak Kartaca egemenliği, M.Ö. 264-146 yılları arasında Roma ile yapılan Pön Savaşları sonucunda sona ermiştir. Roma İmparatorluğu'nun yarımada'yı fethetmesiyle birlikte İber Yarımadası'nda yeni bir dönem başlamıştır (Phillips ve Phillips, 2018).

Roma İmparatorluğu'nun altı yüzyıl boyunca süren hakimiyeti, yarımada'da derin izler bırakmıştır. Roma kültürü, hukuku, mimarisi ve dili yarımada'da yaygınlaşmış, günümüz İspanyol dilinin ve kültürünün temelleri atılmıştır. Roma İmparatorluğu'nun çökmesiyle birlikte Vizigotlar yarımada'yı ele geçirmiş ve üç yüz yıl boyunca hüküm sürmüştür (Hervás, 2001). Ancak Vizigot egemenliği de 8. yüzyılın başlarında Müslümanların Endülüs'ü fethetmesiyle son bulmuştur (Kamen, 2009).

İber Yarımadası, 711 yılında Müslüman Arap ve Berberi ordularının Vizigot Krallığı'nı yıkarak yarımada'ya giriş yapmasıyla İslam medeniyetinin etkisi altına

girmiştir (Lara ve Lara, 2018). Bu dönemde Endülüs adı verilen İslam toprakları, bilim, sanat, edebiyat ve mimaride önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Endülüs'te kurulan okullar ve kütüphaneler, dünyanın en büyük bilginlerini yetiştirmiş ve İslam sanatının kendine özgü yapılarının inşa edildiği eserlerle donatılmıştır (Halilović, 2017).

Ancak Endülüs'ün gücü zamanla iç çatışmalar ve dış tehditlerle azalmıştır. Kuzeydeki Hristiyan krallıkları, özellikle Kastilya ve Aragon'un birleşmesiyle güçlenmiş ve yarımadanın güneyine doğru ilerlemiştir. Bu süreçte “*yeniden fetih*” (*reconquista*) adı verilen süreç gerçekleşmiştir. Müslümanlar, son kalesi olan Granada'yı 1492 yılında kaybetmiş ve yarımada'daki İslam egemenliği sona ermiştir (Pérez-Reverte, 2019). Aynı yıl, Kristof Kolomb'un Amerika kıtasını keşfiyle birlikte İspanyol İmparatorluğu'nun temelleri atılmıştır (Bennassar, 2017).

İspanyol İmparatorluğu, 16. ve 17. yüzyıllarda dünyanın en büyük sömürge imparatorluklarından biri haline gelmiştir. Amerika ve Afrika kıtalarının önemli bir bölümünü kontrol altına alan imparatorluk, zenginlik ve güç kazanmıştır. Bu dönem aynı zamanda edebiyat ve sanat alanında da önemli eserlerin ortaya çıktığı bir “*altın çağ*” olarak da nitelendirilmektedir (Lynch, 2005; Bennassar, 2017).

19. yüzyılda Fransa'da baş gösteren milliyetçilik akımı, Avrupa'da büyük değişimlere sebep olmuş ve İspanya da bu değişimlerden etkilenmiştir. Bu bağlamda İspanya, sömürge topraklarında yaşayan birçok ulusun bağımsızlığını ilan etmesiyle önemli ölçüde güç kaybetmiştir. Ayrıca Napolyon'un kardeşi Joseph Bonaparte'nin İspanya tahtını ele geçirmesiyle başlayan ve 1808 yılındaki İspanyol Bağımsızlık Savaşı ile sürdürülen olaylar, İspanya'yı uzun bir siyasi istikrarsızlık dönemine sürüklemiştir (Sanz, 2014). Sözü edilen dönemde sıklıkla hükümet değişimleri yaşanmış ve 1873 yılında kısa ömürlü I. Cumhuriyet kurulmuştur (González, 1992).

20. yüzyılın başlarında İspanya'da siyasi istikrarsızlık devam etmiştir. I. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalan İspanya, savaş sonrasında küresel sisteme entegre olmak için 1931'de II. Cumhuriyeti kurmuştur. Ancak gerçekleştirilen reformlar başarıya ulaşamamış ve sağ-sol çekişmeleri, II. Cumhuriyetin de bitmesine yol açmıştır (Ruiz-Manjón, 2006)

II. Cumhuriyet dönemini izleyen süreçte İspanya, 1936 yılında Francisco Franco liderliğindeki faşist kuvvetlerle cumhuriyetçiler arasında korkunç bir iç savaşa girmiştir

(Sanchez, 2010). Üç yıl süren iç savaştan sonra Franco diktatörlüğü başlamış ve II. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalan İspanya, uluslararası alandan da izole olmuştur (León, 2005)

Franco diktatörlüğü döneminde, İspanya Batılı ülkelerle yakın ilişkiler kurmuştur. Rejim, İspanyol milliyetçiliği, anti-komünizm ve faşizmi benimseyerek Katolik Kilisesi'nin desteğiyle güçlenmiştir. Bu dönemde siyasi muhalifler, sendikalar, basın ve kültürel azınlıklar baskı altında tutulmuştur. Ancak ekonomik anlamda İspanya önemli bir büyüme kaydetmiş, turizm, sanayi ve tarım sektörleri gelişmiş ve baskılara rağmen özellikle 1960'lar ve 70'lerde inanılmaz bir ekonomik büyüme gerçekleşmiştir (Comín, 1996).

Franco'nun 1975 yılındaki vefatından sonra İspanya tahtına Kral I. Juan Carlos geçmiştir. Bu dönem, “*diktatörlükten demokrasiye geçiş*” olarak adlandırılan ve 1978 Anayasası'nın onaylandığı önemli bir dönüm noktasıdır. 1978 Anayasası sonrasında İspanya'da siyasi istikrar sağlanmış, eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi birçok alanda reformlar gerçekleştirilmiştir (Arjona, 2014).

İspanya, 1986 yılında Avrupa Birliği'ne katılarak Avrupa'da etkin bir rol oynamıştır. Aynı zamanda uluslararası etkinliklerle modern ve dinamik bir imaj ortaya koymuştur. Franco döneminin etkilerinden tamamen kurtulan İspanya, uluslararası platformlarda adeta bir barış elçisi olarak daha fazla yer almaya başlamıştır (Ministerio de la Presidencia, 2014).

Kral I. Juan Carlos, tahtta kırk yıldan fazla süre kaldıktan sonra 2014 yılında tahttan çekilmiş ve yerine oğlu VI. Felipe geçmiştir. Bugün hala tahtta olan Kral VI. Felipe liderliğinde İspanya, “*adaleti, eşitliği ve siyasi çoğulculuğu destekleyen sosyal ve demokratik bir hukuk devleti*” olarak tanımlanmaktadır (Olivella vd.,2016). İspanya'da mevcut siyasal sistem olan parlamenter monarşi sistemiyle yasama, yürütme ve yargı güçleri birbirinden bağımsız şekilde işlemektedir (Constitución Española, 1978)

4.7. İspanya Eğitim Sisteminin Kısa Tarihi

İspanya eğitim sistemi, köklü bir geçmişe sahiptir ve zengin İspanyol tarihi süresince önemli değişiklikler yaşamıştır. İber Yarımadası'ndaki Roma hakimiyeti

döneminden başlayan ve günümüze kadar ulaşan bu sistem, İspanyol tarihinin çok kültürlü etkilerini yansıtmaktadır.

Roma İmparatorluğu'nun İber Yarımadası üzerindeki hâkimiyeti, İspanya eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. M.Ö. 2. yüzyılda Roma'nın hakimiyetine giren İspanya'da, şehir okulları aracılığıyla eğitim vermeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitim, Roma kültürü ve Latin dilinin etkisi altında sürdürülmüş ve özellikle şehirlerde gerçekleştirilmiştir. Ancak Vizigotlar'ın 410 yılında İspanya'yı işgal etmesiyle birlikte şehir okulları ortadan kalkmış ve eğitim yetkisi kiliselerin kontrolüne geçmiştir. İspanal eğitim sistemi, bu dönemde manastırların öne çıkmasıyla şekillenmiştir. Manastırlar, kiliseye başvurarak eğitim yetkisini elde etmiş ve Valencia'da açılan ilk İspanyol manastırıyla birlikte eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Manastırlar, erkek çocukların dini eğitim almasının yanı sıra, sadece eğitim almak isteyenlere de hizmet vermiştir. Kadınlara yönelik eğitim ise genellikle evlerde veya farklı mekanlarda gerçekleşmiştir (Philips & Philips, 2016).

Daha sonraki dönemlerde, katedraller İspanya'nın farklı bölgelerinde kurumlar oluşturarak eğitimi yönetmeye başlamıştır. Özellikle Toledo, Vizigotların başkenti olduğu için İber Yarımadası'nın önemli bir eğitim merkezi haline gelmiştir. Katedrallerin yönetiminde, dini eğitimin yanı sıra dövüş sanatları, binicilik, genel sanat ve beden eğitimi, tıp ve hukuk gibi dersler de öğretim programının bir parçası olmuştur (Philips & Philips, 2016).

XVII. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan modern düşüncenin etkisiyle İspanya'da da eğitim alanında köklü değişiklikler yaşanmıştır. 1857'de yürürlüğe giren "*Kamu Talimatları Yasası*" ile tüm okullar devlet kontrolüne geçmiştir. Bu yasanın öncesinde ise İspanya'da okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüksek olup, okul çağındaki çocukların büyük bir kısmı okula gitmemektedir (Moreno, 1988). Yasayla birlikte devlet, öğretim programının belirlenmesi, sınavların denetlenmesi ve diplomaların verilmesi gibi birçok alanda yetkili hale gelmiştir. Ancak yasanın muhafazakâr kesimi rahatsız etmemesi adına, Katolik öğretiler de hala İspanya eğitim sisteminde yerini korumuştur. Bu durum, çağdaş ve entelektüel kesimler tarafından yeterli bulunmamış ve kilise ile devletin ayrılması ve laik değerlerin benimsenmesi gerektiği savunulmuştur (Philips & Philips, 2016).

1868 yılından itibaren İspanya eğitiminde hızlı değişimler yaşanmıştır. 1873'te I. Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle eğitimin özgürleştirilmesi için önemli adımlar atılmış, kamu eğitimi ile özel eğitim arasında bir denge sağlanmıştır (Ministerio de Educación, 2009). 1931-1939 yılları arasında ise II. Cumhuriyet dönemi, İspanya eğitim sistemi açısından köklü değişikliklere tanıklık etmiştir. Bu dönemde eğitimin ana hedefi; karma, laik, zorunlu ve ücretsiz bir ilköğretim sistemi oluşturmaktır. Ortaöğretim düzeyinde devlet okullarının sayısı artırılmış ve zorunlu din dersleri öğretim programından çıkarılmıştır. Kilisenin eğitim üzerindeki etkisi tamamen kaldırılmış ve eğitim özgürleştirilmiştir (Kaya, 2019). Bu dönemde ayrıca kültürel ve sanatsal faaliyetlere de büyük önem verilmiştir. Cumhuriyet döneminde kurulan misyoner okulları, kırsal kesimde yaşayan insanlara eğitim ve kültür hizmetleri sunmuştur. Bu okullarda okuma yazma öğretiminin yanında tiyatro, sinema, müzik, resim gibi sanat dalları da tanıtılmıştır. Ayrıca cumhuriyet döneminde pek çok yeni üniversite kurulmuş ve üniversite reformları yapılmıştır (Calero, 2017).

Ancak 20. yüzyılın başlarından itibaren Franco rejimiyle birlikte İspanya eğitim sistemi tekrar Katolik kilisenin etkisi altına girmiştir. Franco rejimi döneminde eğitim politikaları, faşist ve Katolik ideolojilere dayalı olarak şekillendirilmiştir. Cumhuriyet döneminin mirası yok edilmiş, karma eğitim yerine cinsiyete göre ayrıştırılmış bir eğitim sistemi getirilmiştir. Yabancı dillerin teşvik edildiği dönemin aksine, İspanyolcanın merkezde olduğu bir yapı oluşturulmuştur. Cumhuriyet dönemine ait yayınlar ve yazarlar yasaklanmış, geçmişe ait semboller ortadan kaldırılmıştır. Franco rejiminin son dönemlerinde ise okuryazarlık kampanyalarıyla eğitim seviyesi artırılmaya çalışılmıştır (Frago, 2014).

Franco rejiminin sona ermesiyle birlikte İspanya'da demokratik bir geçiş süreci başlamıştır. 1978'de kabul edilen yeni anayasa ile İspanya'nın bir parlamenter monarşi olduğu ilan edilmiş ve anayasa ile eğitimin temel ilkeleri de belirlenmiştir. Buna göre eğitimin, demokratik değerlere, insan haklarına ve bölgesel çeşitliliğe saygılı olması gerektiğinin altı çizilmiştir (Ministerio de la Presidencia, 2014),

1970 yılında çıkarılan Genel Eğitim Kanunu ile zorunlu temel eğitim süresi 6 yıldan 14 yıla çıkarılmıştır (BOE-A-1970-852). Bu dönemde İspanya'da eğitim sisteminde bazı iyileştirmeler yapılmış ve eğitimin daha yaygın hale getirilmesi

amaçlanmıştır. 1980'lerden itibaren ise İspanya'da eğitim sisteminde pek çok reform gerçekleştirilmiştir. 1985'te yürürlüğe giren Organik Eğitim Yasası ile zorunlu temel eğitim 16 yaşına kadar uzatılmıştır (BOE-A-1985-12978). Ayrıca özel okullara devlet desteği sağlanmış ve özerk bölgelerin eğitim alanında yetkileri artırılmıştır. 1990'da ise Genel Eğitim Sistemi Yasası ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yeni öğretim programları oluşturulmuştur. Bu yasayla birlikte özel okulların sayısı azaltılmış ve devlet okullarının kalitesi yükseltilmiştir (BOE-A-1990-24172).

2006 yılında çıkarılan kanun ile İspanya eğitimi sistemi çağın gereksinimlerine uygun düzenlemelerle yeniden şekillendirilmiştir (BOE-A-2006-7899). Bugünkü eğitim sisteminin ana omurgasını oluşturan bu yasa, 2013 yılında yayımlanan Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi için Organik Kanun (LOMCE) ile eğitim kalitesini artırma amacıyla bir dizi değişikliklere tabi tutulmuştur (BOE-A-2013-12886). 2020 yılında yayımlanan Eğitim Kanununu Düzenleyen Kanun (LOMLOE) ile birlikte ise İspanya eğitim sistemi, öğrencilerin 21. yüzyılın zorlukları mücadele edebilecek yetkinliklerle donanmasını merkezine almış ve eğitim programlarının içeriklerini bu yönde güncellemiştir (BOE-A-2020-17264).

4.8. İspanya Eğitim Sistemine Genel Bakış

İspanya'da eğitim hizmetlerinin sunumu, 1978 Anayasası (BOE-A-1978-31229) ve Eğitim Kanunu (LOE) ile düzenlenmiştir (BOE-A-2006-7899). Bu düzenlemeler, eğitim hakkını, zorunlu ve ücretsiz temel eğitimi ve öğretim özgürlüğünü teminat altına almaktadır. Ayrıca, Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi için Organik Kanun (LOMCE) ile eğitim sisteminin yapı ve organizasyonu güncellenmiş ve 2014-2015 akademik yılında ilkokul birinci, üçüncü ve beşinci sınıflar, 2015-2016 akademik yılında ise ikinci, dördüncü ve altıncı sınıflar için uygulanmaya başlanmıştır (BOE-A-2013-12886). 2020 yılında ise LOMCE ile gelen düzenlemelere ek olarak, 21. yüzyılın zorluklarıyla başa çıkabilecek bir anlayışla bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımını öne çıkaran ve yeterlilik temelli eğitim anlayışını merkeze alan Eğitim Kanununu Düzenleyen Kanun (LOMLOE) yürürlüğe konmuştur (BOE-A-2020-17264).

İspanya Anayasası'na göre, eğitim yetkisi kamu yönetimleri arasında paylaşılmıştır. Merkezi yönetim, farklı eğitim düzeylerinin yapılarını düzenlemekle

birlikte akademik ve mesleki unvanların alınma, verilme ve denklik koşullarını belirleme yetkisine sahiptir. Devlet, asgari eğitim standartlarını garanti etmekle yükümlüdür. Ancak 17 özerk topluluk, eğitim hizmetlerini yönetme yetkisine sahip olup devlet tarafından belirlenen asgari içeriklerine ek olarak özgün eğitim programlarını düzenleyebilmekte ve okul hizmetleri sağlayabilmektedir (BOE-A-1978-31229).

İspanya’da eğitim yasaları, anayasanın tanıdığı haklara ve özgürlüklere saygı prensibi üzerine inşa edilmiştir. Aynı zamanda, eğitimin kalitesi, fırsat eşitliği, kişisel, kültürel ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesi için kapsayıcılık ve yaşam boyu öğrenme gibi temel ilkelere dayanmaktadır (BOE-A-1978-31229). İspanya’da eğitim, öğrencilerin kişisel gelişimi, yeteneklerinin keşfi, cinsiyet eşitliği, engelli bireylere yönelik adalet, hoşgörü ve saygı gibi değerler üzerine odaklanmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmenler, aileler, öğrenciler, okullar ve yönetimler arasındaki iş birliği ve ortak çaba büyük önem taşımaktadır (BOE-A-2006-7899).

İspanya’nın eğitim sistemi, öğrencilerin kişiliklerini tam olarak geliştirmelerini, fırsat eşitliğini sağlamalarını, engelli bireylere yönelik ayrımcılığın önüne geçmelerini, hoşgörü ve saygıyı benimsemelerini, başarıyı, kişisel çabayı ve değişen durumlara uyum yeteneğini kazanmalarını hedeflemektedir. Bu çerçevede, her eğitim aşamasında öğretmenlik fonksiyonunun değerlendirilmesi ve öğrenci, aile, öğretmen, okul ve yönetim arasındaki iş birliğinin önemi ifade edilmektedir. İspanya eğitim sistemi, bireyin tüm yaşamı boyunca süren öğrenme sürecini destekleyerek, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini, potansiyellerini maksimize etmelerini ve kendilerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir (BOE-A-2020-17264).

İspanya’daki mevcut eğitim sistemi, beş farklı eğitim seviyesini kapsamaktadır. İlk seviye, zorunlu olmayan okul öncesi eğitimi temsil etmektedir ve çocuklar 5 yaşına kadar bu süreci tamamlamaktadır. Bu dönem, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklerken oyun ve keşfetme aracılığıyla öğrenmeyi teşvik etmektedir. İkinci seviye, 6 ila 12 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan zorunlu ve ücretsiz temel eğitimi içermektedir. Temel eğitim 6 yıllık ilkökul dönemini kapsamakta ve öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra sosyal ve kültürel değerlerin aktarılmasını hedeflemektedir (BOE-A-2020-17264).

Üçüncü seviye, zorunlu ortaöğretimi (ESO) içermekte ve 4 yıl süren bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönem, öğrencilere daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmakta ve onları ilgi alanlarına yönlendirmektedir. ESO diplomasına sahip olan öğrenciler, ortaöğretim sonrası eğitime geçebilmektedir (BOE-A-2020-17264).

Dördüncü seviye ise zorunlu ortaöğretim sonrası eğitimini ifade etmekte ve çeşitli bağımsız öğretim programlarını içermektedir. Bu programlar, ESO diplomasına sahip olmayı gerektirmekte ve öğrencilere farklı alanlarda uzmanlaşma fırsatı sunmaktadır. Örneğin, iki yıllık bir lise eğitimi olan “*bachillerato*”, mesleki eğitim, sanat ve tasarım eğitimi, spor eğitimi gibi seçenekler bulunmaktadır (BOE-A-2020-17264).

Son olarak, beşinci seviye yükseköğrenimi içermekte ve öğrencilere daha ileri düzeyde eğitim imkanları sunmaktadır. Bu seviye, üniversite eğitimi, yüksek sanat eğitimi, yüksek mesleki eğitim, yüksek düzey plastik sanatlar ve tasarım eğitimi, spor eğitimi gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşma fırsatı sağlamaktadır. Bu eğitim seviyelerinin yanı sıra, dil eğitimi, sanat eğitimi ve spor eğitimi gibi özel düzenlemeli diğer eğitim programları da mevcuttur (BOE-A-2020-17264).

İspanya’da eğitim hizmetleri, 1978 Anayasası ve Eğitim Kanunu (LOE) ile düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler, eğitim hakkını, zorunlu ve ücretsiz temel eğitimi ve öğretim özgürlüğünü garanti altına almaktadır. Eğitim sisteminin yapı ve organizasyonu, Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi için Organik Kanun (LOMCE) ve daha sonra bilgi iletişim teknolojilerini öne çıkaran ve yeterlilik temelli eğitim anlayışını merkezine alan Eğitim Kanununu Düzenleyen Kanun (LOMLOE) ile güncellenmiştir. Bu yasal düzenlemeler, İspanya’nın eğitim sisteminde modern ve kapsayıcı bir yaklaşıma vurgu yapmaktadır. Yasal değişiklikler, eğitim politikalarının güncel ihtiyaçlara uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve teknolojinin eğitimde etkin kullanımını teşvik etmektedir. Lakin, yasal düzenlemelerin sürekli değişmesi, eğitim politikalarında istikrarı sağlama konusunda bazı zorluklar yaratabilmektedir.

Eğitim yetkisi, merkezi yönetim ile özerk topluluklar arasında paylaştırılmıştır. Merkezi yönetim, eğitim düzeylerinin yapılarını düzenlerken, özerk topluluklar kendi bölgelerindeki eğitim hizmetlerini yönetmektedir. Devletin asgari eğitim standartlarını garanti etme yükümlülüğü, bölgeler arasında standart bir eğitim kalitesinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Belirtilen bu yapı, bölgesel farklılıkların minimize edilmesine katkıda

bulunurken, özerk topluluklara kendi eğitim programlarını oluşturma esnekliği tanımaktadır. Yerel ihtiyaçlara daha uygun eğitim çözümleri geliştirilmesini sağlaması, bölgeler arasında eğitim kalitesinde tutarlılığı artırmaktadır. Bununla birlikte, bazı özerk toplulukların eğitim hizmetlerine yeterli kaynak ayıramaması, eğitim kalitesinde düşüslere neden olabilmektedir.

Diğer yandan İspanya eğitim sistemi, öğrencilerin kişisel gelişimini, yeteneklerinin keşfini, cinsiyet eşitliğini ve engelli bireylere yönelik adaleti hedeflemektedir. Öğrencilerin hoşgörü ve saygı gibi değerleri benimsemelerini ve topluma aktif katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla, öğretmenler, aileler, öğrenciler, okullar ve yönetimler arasındaki iş birliği büyük önem taşımaktadır. Nitekim eğitim sistemi, öğrencilerin toplumsal ve kültürel değerlerle bağ kurmasını teşvik ederken, farklı bölgeler ve topluluklar arasında tutarlılığı koruma çabası içindedir. Öyle ki yaşam boyu öğrenme prensibi üzerine kurulu olan sistem, öğrencilerin yeteneklerini sürekli olarak geliştirmelerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir.

4.9. İspanya Eğitim Felsefesi

İspanya'da eğitim felsefesi, antik felsefi yaklaşımların güçlü etkisi altında şekillenmiş, zamanla analitik felsefe, postmodernizm ve diğer çağdaş düşünce akımlarının da bu alana derinlemesine nüfuz etmesine olanak sağlamıştır. Özellikle 1990'lar ve sonrasında, postmodern düşüncenin meydan okumalarıyla başa çıkarak, eğitimci modeli ve pedagoji üzerine yeni perspektifler geliştirmiştir. Bu süreçte, öğrenci merkezli yaklaşımlar, eleştirel pedagoji ve eğitimde sosyal adalet gibi konular öne çıkmıştır (Diaz, 2012).

İspanya eğitim felsefesinin güncel durumu, felsefi derinliği ve pratik uygulanabilirliği ile uluslararası arenada dikkat çekmektedir. Felsefi ve pedagojik bakış açıları arasındaki tamamlayıcılık, bu alanda yapılan çalışmaları zenginleştiren ve yön veren bir özelliktir. Bu sayede, İspanya eğitim felsefesi, global düzeyde pedagojik ve felsefi tartışmalara önemli katkılarda bulunmaktadır. İspanya'da eğitim felsefesi; teknolojinin yükselişi, globalleşme, çevresel sorunlar ve sosyal değişim gibi çağdaş faktörlerle sürekli olarak yeni sorular ve araştırma yönlerine odaklanmaktadır. Bu yapı,

İspanya eğitim sisteminin 21. yüzyılın zorluklarına uyum sağlayarak, gelecek nesilleri yetiştirme amacını güçlendirirken aynı zamanda eğitimdeki temel sorunlara yenilikçi çözümler sunma potansiyelini de artırmaktadır (Diaz, 2012).

İspanya eğitim felsefesinin güncel durumu, felsefi derinliği ve pratik uygulanabilirliği ile uluslararası arenada dikkat çekmektedir. Felsefi ve pedagojik bakış açıları arasındaki tamamlayıcılık, eğitim çalışmalarını zenginleştiren ve yön veren bir özelliktir. Bu durum, İspanya'nın eğitim felsefesinin global düzeyde pedagojik ve felsefi tartışmalara katkı sağlamasına imkân tanımaktadır. İspanya'da eğitim felsefesi; teknolojinin yükselişi, globalleşme, çevresel sorunlar ve sosyal değişim gibi çağdaş faktörlerle sürekli olarak yeni sorular ve araştırma yönlerine odaklanmaktadır. Bu yapı, İspanya eğitim sisteminin 21. yüzyılın zorluklarına uyum sağlamasına katkıda bulunmakta ve gelecek nesilleri yetiştirme amacını güçlendirmektedir.

Sosyal ve kültürel faktörler, İspanya eğitim felsefesinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ülkenin sosyal yapısı ve kültürel mirası, eğitim felsefesinin temellerini oluştururken, sosyal adalet ve eleştirel pedagoji gibi konuların öne çıkmasına neden olmuştur. Eğitimde sosyal adaletin vurgulanması, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasını sağlamaya yönelik çabaları artırmıştır. Lakin, bu felsefi yaklaşımların pratikte uygulanmasında bazı zorluklarla karşılaşılabilmekte ve bu durum, eğitimde hedeflenen eşitliğin tam anlamıyla sağlanamamasına yol açabilmektedir. Yine de İspanya'nın eğitim felsefesi, sürekli değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlayarak, yenilikçi çözümler üretme potansiyelini sürdürmektedir.

4.10. İspanya Eğitim Sistemini Etkileyen Dışsal Faktörler

İspanya'nın eğitim sistemi; ülkenin kadim tarihinden, siyasi evriminden, ekonomik dalgalanmalarından ve demografik dönüşümlerinden derinlemesine etkilenmiştir. Bu çeşitli faktörler, sistem üzerinde somut ve ölçülebilir etkilere sahip olmuş, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesinde önemli rol oynamıştır. İspanya'nın eğitim sistemi üzerine detaylı bir inceleme yaparken, bu faktörlerin somut yansımalarını ve verileri dikkate almak esastır.

1978 Anayasası, İspanya'nın demokratik bir devlete dönüşümünü simgelemiştir ve eğitim sistemine doğrudan etkisi büyük olmuştur. Bu anayasa, eğitim hakkını temel

bir hak olarak güvence altına almış ve eğitimde özerklik ve akademik özgürlük ilkelerini pekiştirmiştir. Eğitim yetkilerinin merkezi hükümetten özerk topluluklara devredilmesi ise, eğitim sistemini daha yerelleştirilmiş ve bölgesel ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirmiştir. Avrupa Birliği'ne katılım ve Franco dönemi sonrası demokrasiye geçiş, eğitim politikalarında köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu dönemler, eğitim sürelerinin uzatılmasını, üniversite eğitimi ve sürekli eğitim yasalarının güncellenmesini içermiştir (Eurydice, 2023b).

Ekonomik koşullar, eğitim finansmanı ve kalitesi üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. 1990'ların sonundaki ekonomik iyileşme dönemi, eğitim yatırımlarında artışa yol açmıştır. Ancak, 2008 küresel finansal krizi, eğitim finansmanında kesintilere ve dolayısıyla kalitede düşüslere neden olmuştur. COVID-19 pandemisi sırasında yaşanan ekonomik dalgalanmalar ve ardından 2021'de başlayan ekonomik toparlanma, eğitim sistemine yönelik yatırımların önemini bir kez daha vurgulamıştır (Eurydice, 2023b).

İspanya'nın nüfusu, yaşlanma eğilimi göstermektedir; ortalama yaş 44.07'ye ulaşmış ve yaşlılık indeksi %133.48 olarak ölçülmüştür. Bu veriler, genç nüfusa kıyasla yaşlı bireylerin oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan bu veriler, yüksek öğrenim görenlerin sayısındaki artış ve ikinci aşama ortaöğretimden düşük eğitim alanların sayısındaki azalma ile birlikte eğitim politikaları ve talepler üzerinde de doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca, 2020 verilerine göre, İspanya'da yaşayan yabancı uyruklu nüfus 5.8 milyonu bulmuş, bu da eğitimde dil öğretimi ve kültürel entegrasyon programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Eurydice, 2023b).

Eğitim yetkilerinin özerk topluluklara devri, eğitim sistemini yerelleştirmiş ve bölgelerin kendi eğitim politikalarını daha iyi yansıtabilmesine olanak tanımıştır. Eğitim sisteminin koordinasyonu, Eğitim, Mesleki Eğitim ve Spor Bakanlığı (MEFD) ve Eğitim Sektör Komitesi aracılığıyla sağlanmaktadır. Ancak, bu durum aynı zamanda, eğitim kalitesinde ve erişiminde bölgeler arası farklılıklara da yol açmıştır. Örneğin, PISA 2018 raporuna göre, okuma becerileri bağlamında özerk bölgeler arasında 30 puanlık farklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar, merkezi hükümet ve özerk bölgeler arasında daha iyi bir koordinasyon ve eğitim politikalarının standardizasyonu ihtiyacını ortaya koymaktadır (Eurydice, 2023b).

İspanya'nın dil ve kültürel çeşitliliği, eğitim sistemini zenginleştiren bir başka husus olarak dikkat çekmektedir. Ancak, bu çeşitlilik, eğitimde bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Özellikle, yabancı uyruklu öğrencilerin okul öncesi eğitime katılım oranı 2020 itibarıyla %80'in altında kalmış, bu durum erken çocukluk eğitimi fırsatlarının genişletilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Dil eğitimine gelince, İspanya'da yerel dillerin öğretimi (Katalanca, Galiçyaca, Baskça) bölgeler arasında önemli farklılıklar göstermektedir, bu da eğitimde dil politikalarının daha fazla standardize edilmesi ve desteklenmesi ihtiyacını öne çıkarmaktadır. Öte yandan göçmenlerin entegrasyonu, dil eğitimi ve kültürel uyum programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Eurydice, 2023b).

İspanya'nın eğitim sistemi, belirtilen bu faktörlerin bir araya gelmesiyle hem yerel hem de ulusal düzeyde sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde bir profil ortaya koymaktadır. Eğitim sistemini etkileyen bu yapı, toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine yanıt verebilmek için adaptasyonu ve esnekliği de zorunlu kılmaktadır. İspanya, bu zorlukların üstesinden gelmek için eğitim politikalarında ve uygulamalarında sürekli yenilikler yaparak eğitimde kaliteyi ve erişimi artırmayı hedeflemektedir. Bu süreçte, demokratik değerlere olan bağlılık, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri, ekonomik gerçekler ve demografik zorluklar gibi faktörler, İspanya eğitim sistemini şekillendiren temel unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu yapının yönetimi, İspanya'nın eğitiminin odak noktasıdır ve sistem, toplumun sürekli bir biçimde değişen ihtiyaçlarına, ekonomik koşullara ve siyasî manzaraya uyum sağlama zorunluluğu ile de karşı karşıyadır (Eurydice, 2023b).

İspanya'nın eğitim sistemi, çeşitli dışsal faktörlerin etkisi altında gelişmiş ve şekillenmiştir. Ülkenin tarihsel ve siyasî dönüşümleri, ekonomik dalgalanmaları ve demografik değişimleri bu sistem üzerinde belirgin etkiler yaratmıştır. Bu faktörler, eğitim politikalarının ve uygulamalarının oluşumunda önemli rol oynamış, sistemin adaptasyon ve yenilik kapasitesini artırmıştır. İspanya, demokratik değerlerin, sosyal adaletin ve eşitliğin ön planda olduğu bir eğitim felsefesi benimsemiş, bu da eğitimde fırsat eşitliği ve kapsayıcılık hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamıştır.

Eğitim yetkilerinin merkezi yönetimden özerk topluluklara devredilmesi, eğitim sistemini yerelleştirmiş ve bölgesel ihtiyaçlara duyarlı hale getirmiştir. Bu yapı, yerel

yönetimlerin kendi eğitim politikalarını geliştirmelerine ve uygulamalarına imkân tanımıştır. Bununla birlikte, bölgeler arasında eğitim kalitesinde ve erişiminde farklılıklar ortaya çıkmış, bu da eğitimde eşitlik sağlama çabalarını zorlaştırmıştır. Merkezi hükümet ve özerk bölgeler arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi, bu farklılıkların azaltılmasında önemli bir adım olarak değerlendirilebilmektedir. Öyle ki eğitim politikalarının standardizasyonu ve kaynak dağılımının daha adil bir şekilde yapılması, bölgeler arasındaki eşitsizlikleri minimize edebilmektedir.

Ekonomik koşullar da eğitim sistemi üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Zira İspanya’da yaşanan ekonomik krizler ve toparlanma dönemleri, eğitim yatırımlarını doğrudan etkilemiştir. Kriz dönemlerinde yaşanan bütçe kesintileri, eğitim kalitesinde düşüklere neden olabilirken, ekonomik iyileşme dönemlerinde yapılan yatırımlar, eğitim altyapısının güçlendirilmesine ve kalitenin artırılmasına katkıda bulunmuştur. Diğer yandan, demografik değişimler, özellikle nüfusun yaşlanması ve yabancı uyruklu nüfusun artması, eğitim politikalarında yeni düzenlemeler ve programlar geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu noktada göçmen öğrencilerin entegrasyonu ve dil eğitimi, eğitim sisteminin kapsayıcılığını artırma açısından büyük önem taşımaktadır.

İspanya’nın dil ve kültürel çeşitliliği, eğitim sistemine zenginlik katmakla birlikte bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Dil eğitimi ve kültürel entegrasyon programlarının etkinliği, öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, sözü konusu programların bölgeler arasında tutarlı bir şekilde uygulanması ve desteklenmesi de önem arz etmektedir. Nitekim İspanya’nın eğitim sistemi, sosyal adalet, hoşgörü ve demokrasi gibi değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini hedeflemekte, bu da toplumsal bütünleşmeyi ve barışı teşvik etmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminin sürekli değişen toplumsal ihtiyaçlara ve ekonomik koşullara uyum sağlaması, İspanya’nın eğitimde kaliteyi ve erişimi artırma çabalarının temelini oluşturmaktadır.

4.11. İspanya İlköğretim Programı

İlköğretim programı, İspanya eğitim sisteminin temel ve zorunlu eğitimin ilk kademesidir ve altı yıllık bir süreyi kapsayan, her biri ikişer yıldan oluşan üç dönemden

meydana gelmektedir. Bu dönemler, öğrencilerin geniş bir yelpazede ve bütünleşik bir şekilde öğrenmelerini destekleyecek biçimde düzenlenmiştir (BOE-A-2020-17264).

Programın hedef kitlesi 6 ila 12 yaş arasındaki öğrencilerdir ve bu öğrenciler altı yaşını doldurdukları yıl itibarıyla ilköğretimlerine başlamaktadır. Eğitim süreci, öğrencilerin farklı deneyim ve öğrenmelerini entegre eden bir yaklaşımı benimsemekte ve bireysel öğrenme hızlarına duyarlı bir şekilde ilerlemektedir. Bu yaklaşım, Evrensel Öğrenme Tasarımı ilkelerine dayanarak kurgulanmıştır (BOE-A-2020-17264).

29 Aralık 2020’de yürürlüğe giren kanun ile İspanyol ilköğretim programında önemli revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikler, İspanya’nın eğitim sistemini Avrupa Birliği ve UNESCO’nun 2020-2030 dönemi için belirlenen hedeflerle uyumlu hale getirmeyi amaçlamakta ve programın odak noktasını, öğrencileri 21. yüzyılın zorluklarına hazırlamak ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir hale getirmek üzerine kurmaktadır. Bu reform kapsamında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, İlköğretim Programı’nın temel prensiplerine ve hedeflerine dahil edilmiştir. Bu süreç, çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi, eşit ve adil eğitim fırsatları sunulması gibi amaçları içermektedir. Program, aynı zamanda, farklı öğrenme stillerini destekleyen ve eğitimde kapsayıcılığı teşvik eden Evrensel Öğrenme Tasarımı ilkelerine de dayanmaktadır (BOE-A-2020-17264).

İspanya ilköğretim programının yapısal düzenlemeleri, eğitimin tarihsel ve sosyal bağlamıyla uyumlu olarak şekillenmiştir. Tarihsel olarak, İspanya’nın eğitim sistemi, özellikle 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde önemli değişimlerden geçmiştir. Bu süreç, eğitim politikalarının AB direktiflerine uygun hale getirilmesini zorunlu kılmıştır. 2020 yılında yapılan reformlar da bu çerçevede değerlendirilebilmektedir. Zira İspanya’nın eğitim politikaları, AB ve UNESCO’nun belirlediği hedeflerle uyumlu hale getirilirken, öğrencilerin global ölçekte rekabet edebilir bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, İspanya’nın tarihsel olarak benimsediği eğitimde yenilikçi yaklaşımların bir devamı niteliğinde yorumlanabilmektedir.

Sosyal ve kültürel faktörler açısından, İspanyol toplumunun eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği destekleyen yapısı, programın Evrensel Öğrenme Tasarımı ilkelerine dayalı olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu tasarım, öğrencilerin bireysel

öğrenme hızlarına ve farklı öğrenme stillerine duyarlı bir eğitim sürecini benimsemektedir. İspanyol toplumunun sosyal yapısının çeşitliliği ve bu çeşitliliğin eğitime yansması, programın farklı deneyim ve öğrenmeleri entegre eden yaklaşımını güçlendirmektedir. Aynı zamanda, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin programın temel prensiplerine dahil edilmesi, çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi konusundaki sosyal bilinçlenmenin bir yansıması olarak görülebilmektedir.

Diğer yandan ilköğretim programının kültürel boyutları, İspanya'nın zengin kültürel mirası ve bu mirasın eğitime entegre edilmesiyle de ilgilidir. Eğitimde kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesi, öğrencilerin ulusal ve uluslararası kültürel farkındalığını artırmaktadır. Programın 21. yüzyılın zorluklarına hazırlık amacını taşıması hem İspanyol hem de uluslararası kültürel bağlamda öğrencilerin donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim programının güncellenmesi, kültürel değerlerin ve çocuk haklarının daha geniş bir perspektifte ele alınmasına olanak tanımaktadır.

4.11.1. İlköğretim Programının Hedefleri

İspanya ilköğretim programının temel amacı, öğrencilere sözlü ifade ve anlama, okuma, yazma, matematiksel ve mantıksal yetenekler, temel kültürel bilgilere sahip olma, iş birliği yapma, çalışma ve öğrenme alışkanlıkları geliştirme, sanatsal duyarlılık, yaratıcılık ve duygusal zekâ konularında öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bu amaçlarla, öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunmak ve ortaöğretime başarılı bir şekilde devam etmelerini sağlamaları hedeflenmektedir (BOE-A-2022-3296).

İspanya ilköğretim programını düzenleyen en güncel kararnameye göre ilköğretim, öğrencilerin bütünsel gelişimlerine katkı sağlayan ve onlara temel akademik, sosyal ve duygusal beceriler kazandıran bir eğitim kademesidir. Öğrencilerin, bu eğitim kademesinde toplumsal yaşamın gerektirdiği rolleri üstlenebilmek, öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilmek, farklılıkları tanımak ve kabul etmek ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmek gibi yetkinlikler edinmesi amaçlanmaktadır. Öte yandan ilköğretim sürecinde, evrensel değerlerin ve kuralların farkında olmak ve bu değerlere uygun olarak işbirlikçi, sorumluluk sahibi ve saygılı davranışlar gösterilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte insan haklarına ve demokratik toplumun çeşitliliğine

değer vermek de sözü edilen kademede büyük önem taşımaktadır ve böylelikle öğrencilerin aktif vatandaşlık bilinci geliştirilmesi beklenmektedir (BOE-A-2022-3296).

Öğrencilerin ilköğretimde bireysel ve grup çalışmalarına alışmaları, çabalamaları ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin özgüven, eleştirel düşünme, kişisel girişimcilik, merak, ilgi ve yaratıcılık gibi tutumların gelişiminin desteklenmesi ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırılması da bir diğer önemli nokta olarak dikkat çekmektedir. Barışçıl çatışma çözme becerilerini geliştirmek, özerklikle hareket edebilmek ve farklı kültürleri ve insanları anlama, empati kurma ve saygı duyma yeteneği ilköğretimde hedeflenmektedir. Ayrıca, herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan herkesin eşit haklara sahip olduğunu benimseme de programda önemli bir yer tutmaktadır. (BOE-A-2022-3296).

İlköğretimde, öğrencilerin İspanyolca veya varsa özerk topluluğun resmî dili gibi yerel dilleri doğru ve etkili bir şekilde kullanması ve en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme yeteneğini kazanması beklenmektedir. Nitekim bu şekilde, kültürlerarası iletişim becerileri geliştirilebilecektir. Matematiksel becerilerin geliştirilmesi, mantıklı düşünme ve problem çözme becerilerinin güçlendirilmesi ilköğretimde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca fen bilimleri, sosyal bilim, coğrafya, tarih ve kültür gibi alanlar da temel bilgilere sahip olma, çevrelerini ve dünyayı anlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Teknoloji becerilerinin edinilmesi ve teknolojiyi eleştirel bir bakış açısıyla kullanma yeteneğinin geliştirilmesi ilköğretimde önemli bir hedef olarak ifade edilmektedir. Sanatsal ifade biçimlerini kullanma, görsel ve işitsel sunumlar yapma gibi becerilerin teşvik edildiği ilköğretimde yaratıcılık ve estetik duyarlılık geliştirilmektedir. Hijyen, sağlık ve beden farkındalığı konularında bilinçlenme, sağlıklı yaşam tarzlarını benimseme ve fiziksel aktiviteleri kişisel ve sosyal gelişimlerine entegre etme konusu da bir diğer önemli husus olarak öne çıkmaktadır. Empati ve sosyal becerilerin geliştirilmesiyle öğrenciler duygusal zekalarını ve sosyal ilişkilerindeki becerilerini güçlendirmektedirler. Güvenli ulaşım ve trafik bilinci konusunda bilinçlenme, trafik kazalarını önlemeye yönelik saygılı bir tutum geliştirme ilköğretimin dikkat çeken diğer önemli noktalarıdır (BOE-A-2022-3296).

İspanya ilköğretim programının belirlenen hedefleri, tarihsel ve sosyal bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin çeşitli alanlarda gelişim göstermelerini sağlamak için kapsamlı bir yapıya sahiptir. Tarihsel olarak, İspanya'nın eğitim sistemi, geniş kapsamlı ve bütünsel bir yaklaşımla öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimini desteklemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, programın güncellenmesi, modern eğitim gereksinimlerine uyum sağlama çabasının bir yansımasıdır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı ifade yeteneklerinin yanı sıra matematiksel ve mantıksal becerilerinin geliştirilmesi, İspanya'nın tarihsel olarak güçlü bir akademik altyapıya sahip olma isteğiyle uyumludur. Söz konusu bu beceriler, öğrencilerin ortaöğretime daha donanımlı bir şekilde geçiş yapmalarına olanak tanımaktadır.

Sosyal ve kültürel faktörler açısından, ilköğretim programı, toplumsal uyum ve demokratik değerlerin benimsenmesini vurgulamaktadır. İspanyol toplumu, tarihsel olarak çeşitliliği ve kültürel zenginliğiyle bilinmektedir ve bu çeşitlilik, eğitim programlarına da yansımıştır. Program, öğrencilerin farklılıkları tanınması ve kabul etmesi, iş birliği yapabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi için gerekli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Ancak, bu geniş kapsamlı hedeflerin uygulamada her öğrenciye eşit şekilde ulaşması zor olabilmekte ve farklı bölgelerdeki okullar arasında kaynak ve uygulama farklılıkları, programın etkisini azaltabilmektedir. Bunun yanı sıra, evrensel değerlerin ve insan haklarının eğitimin merkezinde yer alması olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte, bu değerlerin yerel kültürel pratiklerle uyumlu hale getirilmesi konusunda bazı zorluklar da yaşanabilmektedir.

Eğitim programının kültürel boyutları, yerel ve ulusal dillerin yanı sıra en az bir yabancı dilin öğrenilmesini teşvik ederek, öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapıya sahiptir. İspanya'nın kültürel mirası ve uluslararası ilişkilerdeki rolü, bu dilsel yeteneklerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca, sanat ve estetik duyarlılığın yanı sıra, teknoloji kullanımında eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi, modern toplumun gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Lakin, teknolojik altyapının her okulda eşit seviyede olmaması, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine yol açabilmekte ve kırsal bölgelerdeki okulların bu konuda dezavantajlı olması, programın eşitlikçi yapısını zedeleyebilmektedir. Öğrencilerin hijyen, sağlık ve beden farkındalığı gibi konularda bilinçlenmesi, sağlıklı yaşam tarzlarını benimsemeleri ve sosyal becerilerini güçlendirmeleri, kültürel ve sosyal

bütünleşme açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim programının bu unsurları içermesi, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerini desteklemektedir.

4.11.2. İlköğretim Programında Yer Alan İçerikler

İlköğretim çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli alanların kapsamlı bir şekilde ele alındığı önemli bir dönemdir. Bu süreçte, çocukların derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşamaları için öğretim programı çeşitli alanlara ayrılmıştır.

İlköğretimde, tüm sınıflarda aşağıdaki alanlar öğretilmektedir (BOE-A-2022-3296):

Doğa, Toplum ve Kültür Bilgisi: Bu alan, çocukların doğal çevre, toplum ve kültür hakkında temel bilgileri edinmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda bu alan *Doğa Bilimleri ve Sosyal Bilimler* olarak da ayrıştırılabilmektedir.

Sanat Eğitimi: Sanat, çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerine ve estetik duygularını geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu alan ise, *Görsel Sanatlar* (resim, heykel, grafik vb.) ve *Plastik Sanatlar* (el işleri, modelleme vb.) olarak ayrıştırılabilmektedir. Diğer yandan, Müzik ve Dans da sanat eğitimi içerisinde yer almaktadır.

Beden Eğitimi: Beden eğitimi, çocukların fiziksel becerilerini geliştirmelerine, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına ve sosyal etkileşimlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır.

Dil ve Edebiyat: İspanyolca Dili ve Edebiyatı dersleri, çocukların dil becerilerini geliştirmelerini, yazılı ve sözlü iletişim yeteneklerini güçlendirmelerini ve okuma alışkanlığı kazanmalarını hedeflemektedir. Ek olarak, varsa ikinci bölgesel dil (örneğin Katalanca, Baskça vb.) ve edebiyat dersleri de bu alanda yer almaktadır.

Yabancı Dil: Yabancı dil eğitimi, çocukların dil öğrenme yeteneklerini geliştirmelerine, kültürel farkındalıklarını artırmalarına ve küresel iletişim becerilerini kazanmalarına katkıda bulunmaktadır.

Matematik: Matematik dersleri, çocukların temel matematik becerilerini kazanmalarını, analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerini ve problem çözme becerilerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır.

Bunun yanı sıra, üçüncü dönemde *Vatandaşlık ve Etik Değerler Eğitimi* gibi alanlar da öğretim programına dahil edilmektedir. Bu dersler, çocukların toplumsal değerleri anlamalarını, demokratik vatandaşlık becerileri kazanmalarını ve etik değerlere saygı duymayı öğrenmelerini desteklemektedir (BOE-A-2022-3296).

Eğitim yönetimleri, kendi ihtiyaçlarına göre ikinci bir yabancı dil, ikinci bir resmî dil veya disiplinler arası bir alanı programa ekleyebilmektedirler. Bu şekilde çocukların geniş bir perspektife sahip olmaları ve farklı alanlarda yetkinliklerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Öte yandan dahil edicilik ilkesini güçlendirmek amacıyla, eğitim yönetimleri İspanyol işaret dillerini de öğretim programlarına dahil edebilmektedir. Böylece işitme engelli öğrencilerin eğitim sürecine daha iyi entegre olmaları sağlanmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Özerk topluluklarda, resmî bir dilin varlığı durumunda, ilgili özerk topluluğun yönetmeliklerine uygun olarak, bazı alanlardan muafiyetler veya ilgili bağlamda değerlendirmeler sağlanabilmektedir. Bu durumda, söz konusu alan, ilgili özerk topluluğun belirlediği şekilde işlenmekte ve öğrencilerin her iki resmî dilde yeterli dil becerilerine sahip olmaları hedeflenmektedir. Eğitim kurumları, ilgili eğitim yönetmeliklerinin belirlediği çerçevede, alanları farklı alan gruplarına bölebilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşamaları ve ilgi alanlarına yönelmeleri sağlanmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Netice itibarıyla, İspanyol ilköğretim programı içerisindeki öğrenme alanları aracılığıyla çocukların farklı becerileri edinmeleri ve bütünsel bir eğitim almaları sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların çok yönlü bir öğrenme deneyimi yaşamalarını ve ilgi alanlarına yönelmelerini desteklemektedir (BOE-A-2022-3296).

İlköğretim programında yer alan içerikler, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir öğretim programı sunmaktadır. Doğa, toplum ve kültür bilgisi, sanat eğitimi, beden eğitimi, dil ve edebiyat, yabancı dil, matematik ve vatandaşlık ve etik değerler eğitimi gibi çeşitli alanlar, öğrencilerin geniş bir perspektif kazanmalarını sağlamaktadır. İspanyol eğitim sisteminde

bu kadar geniş ve çeşitli alanların öğretim programına dahil edilmesi, çocukların çok yönlü bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunmakta ve onların farklı yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

Tarihsel bağlamda, İspanya'nın uzun süredir çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapmış olması, öğretim programına kültürel farkındalığı ve çok dilliliği entegre etmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle dil ve edebiyat derslerinde ikinci bölgesel dillerin (Katalanca, Baskça vb.) yer alması, tarihsel ve kültürel çeşitliliğin eğitim yoluyla yaşatılmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlaması, küresel bağlamda iletişim becerilerini artırmak ve kültürel etkileşimi desteklemek adına büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Sosyal ve kültürel faktörler açısından, beden eğitimi ve sanat eğitimi gibi alanlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Beden eğitimi dersleri, fiziksel sağlık ve sosyal etkileşim açısından önemli bir rol oynamakta olup, çocukların takım çalışması, disiplin ve fair play gibi değerleri öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Sanat eğitimi ise, yaratıcılığı teşvik ederek çocukların duygusal gelişimlerini desteklemekte ve onların estetik duygularını geliştirmektedir. Vatandaşlık ve etik değerler eğitimi gibi derslerin öğretim programında yer alması, demokratik vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak, söz konusu derslerin bazı bölgelerde yetersiz kalması, fırsat eşitliğinin tam anlamıyla sağlanmamasına ve çocukların bu alanlarda yeterince gelişmemelerine neden olabilmektedir.

4.11.3. İlköğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları

İspanya'nın ilköğretim programı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını temel alarak yapılandırılmaktadır. Bu yenilikçi yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerini etkin şekilde yönlendirme fırsatları sunmakta, bireysel potansiyellerini keşfetmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve temel yeterlilikleri kazanmalarına imkân tanımaktadır. Öğrenme durumları, öğrencilere özgül disiplin yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pedagojik rehberlik ile birleştirilen etkili bir araç olarak hizmet vermektedir. Bu yaklaşımla, öğrencilerin bilgiyi bağımsız ve yaratıcı biçimde inşa etmeleri sağlanmakta, öğrenme süreçlerinin daha derin ve anlamlı hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenme durumları, farklı ders alanlarını birleştiren ve iş birliği temelli karmaşık

sorunları yaratıcı bir şekilde çözme yeteneği kazandırarak, öğrencilere çoklu beceriler ve etkili problem çözme yetileri geliştirme olanağı sunmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Bununla birlikte, bahse konu bu öğrenme durumları, öğrencilerin özsayıgılarını, özerkliklerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve sorumluluk duygularını artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin edindikleri bilgiyi günlük yaşam bağlamlarında uygulama fırsatını sağlayarak, öğrenme deneyimlerini somutlaştırmakta ve öğrenmeye olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (BOE-A-2022-3296).

İspanya'nın ilköğretim sistemindeki öğrenme durumları, öğrencilerin özgül ihtiyaçlarına ve özelliklerine odaklanırken, esnek bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır. Söz konusu bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına uyum sağlamalarını ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedir. Öğrenme durumlarının tasarımı, bilgiyi sadece aktarmakla kalmayıp, derinlemesine anlama ve uygulama hedefini taşımaktadır. Bu anlamda öğrencilerin çeşitli öğrenme yaklaşımları kazanarak farklı disiplinler arasında bağlantılar kurma yeteneği desteklenmektedir (BOE-A-2022-3296).

Netice itibarıyla, sözü edilen bu öğrenme durumları, öğrencilerin 21. yüzyılın karmaşık zorluklarına etkili şekilde yanıt verme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik, demokratik iş birliği ve ortak ilgi alanlarına duyarlılık gibi önemli değerleri teşvik etmektedir. İspanya'nın ilköğretim sistemi, öğrencilerini sadece bilgi tüketicisi olarak değil, aynı zamanda aktif düşünce yetenekleri geliştirmiş bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemekte ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerini bu temel ilkeler etrafında şekillendirmektedir. Böylece, İspanya ilköğretim sistemi, öğrencilerin mevcut ve gelecekteki başarılarına önemli bir katkı sağlamaktadır (BOE-A-2022-3296).

İspanya ilköğretim sisteminde uygulanan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve temel yeterlilikleri kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bu pedagojik model, öğrencilere bilgiyi bağımsız ve yaratıcı bir şekilde inşa etme fırsatı sunarak, öğrenme süreçlerinin daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenme durumlarının farklı ders alanlarında öğretim programı bileşenlerini birleştirme ve iş birliği temelli karmaşık

sorunları çözme yeteneği sağlaması, öğrencilerin çoklu beceriler geliştirmelerine ve etkili problem çözme becerileri kazanmalarına katkıda bulunmaktadır.

Tarihsel ve sosyal bağlamda, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, İspanya'nın eğitimde reform yapma çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Eğitimde bireysel farklılıkların ve yaratıcı düşünmenin vurgulanması, öğrencilerin özgüvenlerini, özerkliklerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırarak, onları daha katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulama fırsatları bulmaları, öğrenmenin kalıcılığını ve derinliğini artırmaktadır. Ancak, bu yenilikçi yaklaşımın bazı bölgelerde yeterince desteklenmemesi, uygulamada eşitsizliklere yol açabilmektedir.

Kültürel bağlamda, öğrenme durumlarının esnek ve öğrenci odaklı pedagojik bir yaklaşımla tasarlanması, İspanya'nın eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçlarına uyum sağlama kapasitesini göstermektedir. Disiplinler arası bağlantılar kurma yeteneği ve sürdürülebilirlik, demokratik iş birliği gibi değerleri teşvik eden bu yaklaşım, öğrencilere 21. yüzyılın karmaşık zorluklarına hazırlıklı olma konusunda önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin, okul ve öğretmen kaynaklı sebeplerden ötürü bu esnek eğitim modelinden tam anlamıyla faydalanamaması, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine zarar verebilmektedir.

4.11.4. İlköğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

İspanya ilköğretim programında öğrenci yetkinliklerinin ve eğitim hedeflerinin değerlendirilmesi, karmaşık ve stratejik bir süreci temsil etmektedir. Bu bağlamda değerlendirme kriterleri ve standartları, öğrenci başarılarının belirlenmesinde temel belirleyici faktörler olarak önemli bir role sahip olmaktadır. Bu kriterler, öğrencilerin farklı ders alanlarında sürekli olarak ilerlemelerini ölçmek için tasarlanmıştır. Ayrıca, bu yaklaşımın bir parçası olarak eğitimciler, sadece öğrencileri değerlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi öğretim stratejilerini ve uygulamalarını da gözden geçirmektedirler. Bu çok boyutlu yaklaşım, eğitim süreçlerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (BOE-A-2022-3296).

Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları göz önüne alındığında, değerlendirme koşullarının bu öğrencilere uygun hale getirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin ilerlemesi yetersiz olduğunda, eğitimciler, eğitim destek önlemlerini hızlı bir

şekilde uygulamak için cesaretlendirilmektedir. Bu önlemler, öğrencilerin eğitim yolculuklarına devam etmeleri için gerekli olan temel yetkinliklerin kazanımını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (BOE-A-2022-3296).

Çok dilli bölgelerde, İspanyolcanın yanı sıra başka bir resmî dilin varlığı nedeniyle, öğrenciler dil yeterliliği değerlendirmelerinden muaf tutulabilmektedir. Bu muafiyet, bu bölgelerdeki özgün dil çeşitliliklerini dikkate alarak, tüm öğrenciler için adil bir değerlendirme sürecini temin etmektedir (BOE-A-2022-3296).

Üçüncü sınıfın tamamlanmasının ardından, öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim yetenekleri, matematik kabiliyetleri ve diğer temel becerilerini değerlendirmek için kapsamlı bir bireysel değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları olumsuz olduğunda, eğitimciler uygun önlemleri hızla uygulamak için teşvik edilmektedir. Bu önlemler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları temel becerileri kazanmalarına yardımcı olacak şekilde gerçekleştirilmektedir (BOE-A-2022-3296).

Altıncı sınıfın tamamlanmasının ardından, öğrencilerin iletişim, matematik, bilim ve teknoloji alanlarındaki yetkinliklerini değerlendirmek için kapsamlı bir bireysel değerlendirme yapılmaktadır. Öğrencilere, negatif değerlendirmeler için Yetersiz (IN) ve pozitif değerlendirmeler için Yeterli (SU), İyi (BI), Çok İyi (NT) veya Üstün (SB) gibi seviye tabanlı bir değerlendirme sunulmaktadır. Bu değerlendirmeler, bilgilendirici raporlar şeklinde belgelenmekte ve ebeveynlere sunulmaktadır. Bu raporlar, öğrencilerin ilerlemesini ve öğrenme deneyimlerini değerlendirmede önemli göstergeler sunmakta, gelecekteki eğitim planları ve destek önlemleri için yol göstermektedir (BOE-A-2022-3296).

Düşük başarı gösteren kamu okullarına yönelik özel iyileştirme planlarının uygulanması, eğitim yetkilileri tarafından belirlenen standartların altında performans gösteren okullar için özellikle ifade edilmektedir. Ayrıca, özel okulların performans değerlendirmeleri ile ilgili düzenlemelere de yer verilmektedir (BOE-A-2022-3296).

İspanya’da ilköğretim programında ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin yetkinliklerinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı ders alanlarındaki ilerlemeleri dikkatle izlenmekte ve bu izleme süreci, eğitimcilerin kendi öğretim stratejilerini gözden geçirmelerine olanak tanımaktadır. Tarihi açıdan bakıldığında, İspanya’nın geçmişten beri uygulamış olduğu eğitim yönetimi

anlayışı, bu tür standartlaştırılmış değerlendirme süreçlerinin önemini artırmaktadır. Bu sistem, eğitim süreçlerinin sistematik ve tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlayarak eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal faktörler açısından değerlendirildiğinde, çok dilli bölgelerde öğrencilerin dil yeterliliği değerlendirmelerinden muaf tutulması, İspanya'nın dil çeşitliliğine ve kültürel zenginliğine olan saygısını yansıtmaktadır. Bu durum, farklı dil ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerin adil bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Diğer yandan kültürel faktörler ışığında, üçüncü ve altıncı sınıflarda yapılan kapsamlı bireysel değerlendirmeler, öğrencilerin temel becerilerini objektif bir şekilde ölçmeyi hedeflemektedir. İspanyol kültüründe eğitim başarısının yüksek bir değer taşıması, bu tür değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Değerlendirme sonuçlarının ebeveynlere sunulması ve gelecekteki eğitim planlarına rehberlik etmesi, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik etmektedir. Ancak, düşük performans gösteren okullara yönelik iyileştirme planlarının etkili bir şekilde uygulanmaması durumunda, eğitimde kalite düşebilmekte ve bu da öğrencilerin uzun vadeli başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

4.12. İspanya Sosyal Bilgiler Öğretimi Programının Tarihsel Gelişimi

İspanya'da sosyal bilgiler öğretiminin kökenleri, 19. yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. 1857 yılında kabul edilen Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) ile İspanya'da kamusal eğitim sistemi kurulmuş ve bu yasa, coğrafya ve tarih gibi sosyal bilgiler alanlarına dair içeriklerin ilk kez okullarda yer almasını sağlamıştır. Ancak, bu erken dönemdeki sosyal bilgiler öğretimi dağınık ve yetersiz bir şekilde sunulmuştur. İspanya'da sosyal bilgiler öğretimindeki dönüşüm, yenilikçi pedagojik akımların etkisi altında şekillenmiştir. Özellikle, Institución Libre de Enseñanza adlı eğitim kurumu, coğrafya eğitiminde yerel coğrafyanın önemini öne çıkararak ve okul gezilerini teşvik ederek pedagojik yeniliklere öncülük etmiştir. Bu yaklaşım, Rousseau, Pestalozzi ve Decroly gibi düşünürlerin fikirlerini yansıtarak coğrafyanın çocuk merkezli öğrenmeye nasıl entegre edilebileceği konusunda yenilikçi bir yol açmıştır (Domínguez Garrido, 2013).

İspanya’da sosyal bilgiler öğretimindeki evrim, 20. yüzyılın ortalarına doğru hız kazanmıştır. 1970 yılında kabul edilen Ley General de Educación (LGE), pedagojik reform hareketlerini desteklemiş ve sosyal bilgiler öğretimini dönüştürmeye yardımcı olmuştur. LGE, öğrencilerin 6 ila 14 yaşları arasında zorunlu eğitim almasını sağlamış ve farklı aşamalardaki hedeflerini belirleyerek sıkı bir öğretim programı yapısını benimsemiştir. Dönemin yenilikçi eğitimcileri, çocukların coğrafya eğitimine çevresel bir odakla yaklaşmaları gerekliliğini ifade etmiştir. Bu eğitimciler, coğrafyanın somut, yaşamla doğrudan ilişkili bir bakış açısıyla sunulması gerektiğine inanmışlardır. Bu nedenle, çocukların doğrudan gözlem ve saha çalışmaları yoluyla öğrenme fırsatlarına sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Domínguez Garrido, 2013; LGE, 1970).

1950’ler ile 1970’ler arasındaki ekonomik ve sosyal değişimler, mevcut eğitim sisteminin karşılayamadığı yeni talepleri beraberinde getirmiştir. Lerena (1980) ve diğer yazarların belirttiği gibi, bu dönemdeki eğitim talepleri daha fazla sosyal hareketlilik, üretim mekanizmalarıyla bağlantı ve eğitimde meşruiyet arayışlarını içermektedir. Bu ihtiyaçlar, ideolojik olarak tarafsız kabul edilen ve teknobilimsel bir yaklaşıma dayanan bir eğitim modelini zorunlu kılmıştır. 1970 yılında yürürlüğe giren yasa, yeni pedagojik ilkeler çerçevesinde eğitim programlarında reform yapılmasını öngörmüştür. Bu yasa, eğitimde etkinlik ve öğrenme süreçlerinin maksimum düzeyde kullanılmasını teşvik eden bir teoriye dayanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler alanında da diğer ders programlarıyla uyumlu olacak şekilde hedefe dayalı pedagojinin belirlediği yönergeler doğrultusunda etkili bir öğretim modeli benimsenmiştir. Ayrıca, tarih ve coğrafya eğitimine ilişkin yenilikçi öneriler, sosyal bilgilerin kavramsal çerçevesinde ve didaktik metodolojisinde değişiklikler yapılmasına neden olmuştur. Ortiz (1997) bu gelişmelerin, sosyal bilgiler eğitiminin daha ilerici ve modern bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. (Ortiz, 1997).

İspanya eğitim programlarında sosyal bilgiler dersi, Eğitim ve Eğitim Reformu Finansmanı Genel Kanunu (Ley 14/1970) ile birlikte İspanya eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu kanunla birlikte, coğrafya, tarih ve vatandaşlık gibi alanların ayrı ayrı dersler olarak öğretildiği dönem sona ermiştir. Ancak, 22 Mart 1975 tarihli kraliyet kararnamesine göre, aynı dönemin Çok Amaçlı Bütünleşik Üst Ortaöğretim kısmında, sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerin ayrı olarak öğretilmesine devam edilmiştir (Lagares & Muñoz, 2018).

Bu isim değişikliği, sosyal bilgiler öğretiminin temelini oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitiminin uygulama aşamasında önemli bir değişikliğe neden olmamış olsa da akademik çevrelerde bazı tartişmalara sebep olmuştur. Kimileri, bu disiplinlerin tek bir isim altında birleştirilmesinin, onların önemini kaybetmesine yol açacağını savunurken, diğer taraftan, öğrencilerin sosyal alanlara entegrasyonunu ve günlük yaşamlarındaki özel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak, sosyal bilgiler öğretiminde disiplinler arası bir yaklaşımın gerekliliğini öne çıkaran görüşler de mevcut olmuştur (Ortiz, 1997).

Muhafazakarların ilericiler karşısındaki zaferine rağmen, sosyal bilgilerin kapsamı, antropoloji, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi yeni didaktik içerikleri dahil ederek genişletme çabaları devam etmiştir. Bu süreç, o dönemde Temel Genel Eğitim'in ikinci aşaması için sosyal bilgiler programlarına çağdaş medeniyetler, kültürler ve İspanya'daki siyasi kurumlar gibi tematik blokların dahil edilmesiyle kendini göstermiştir. Ancak, sosyal bilgilerdeki pedagojik yenileme çabaları neredeyse yalnızca geleneksel öğretimi açacak yeni didaktik kaynakların arayışına odaklanmıştır. Nitekim öğrencilere giderek karmaşık hale gelen sosyal bilgiyi aktarmak için yetersiz olan eski öğretim yöntemleri, sadece öğrenciler tarafından ezberlenebilecek miktarda veri ve belirli gerçekler sunmaktan ibaret olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle, yenilikçi gruplar, kendi mesleki deneyimleri, sezgileri ve istekleriyle sınırlı didaktik ve psikopedagojik eğitimlerini dengeleyerek, yeni teknikler geliştirmek için istekli bir şekilde harekete geçmişlerdir. Bu sayede, tamamen yerini almamakla birlikte, kapsamlı alternatifler sunarak geleneksel sınıfların tamamlayıcısı haline gelen birçoğ noktasal didaktik yenileme deneyimi ortaya çıkmıştır (Ortiz, 1997).

Sosyal bilgiler dersi, genel karakteri nedeniyle Yeni Temel Eğitim (EGB) kapsamında yer almıştır. EGB, o dönemde İspanya eğitim sisteminde zorunlu olan aşamayı teşkil etmiştir. Bununla birlikte, Yeni Birleşik Çok Yönlü Lise (BUP) programında, sosyal bilgiler alanına ait farklı disiplinlerin ayrıldığı görölmüştür. Örneğin, birinci sınıfta evrensel bir nitelik arz eden "*Medeniyetler ve Sanat Tarihi*" adlı bir ders verilirken, ikinci sınıfta "*İnsan ve Ekonomik Coğrafya*" dersi, üçüncü sınıfta ise "*İspanya Coğrafyası ve Tarihi*" dersi verilmiştir. Bu durum, 1975 yılında yayınlanan ve 23 Ocak 1975 tarihli 160/1975 sayılı kararla onaylanan ve Üniversite Yönlendirme Programı'nı düzenleyen 22 Mart 1975 tarihli bir kararname tarafından da yenilenmiştir. Ancak, 3

Ekim 1990 tarihli Genel Eğitim Sistemi Düzenleme Kanunu (LOGSE) ile ilköğretim (6-12 yaş) dönemi ve EGB aşamasında bilgi alanları yeniden yapılandırılmış ve bu bağlamda çeşitli derslere yeni isimlendirmeler ve yaklaşımlar getirilmiştir. Özellikle, doğa bilimleri ve sosyal bilgiler alanları, “*Doğal, Sosyal ve Kültürel Çevre Bilgisi*” adı altında tek bir alan altında birleştirilmiştir. Bu yapı, 3 Mayıs 2006 tarihli Eğitim Kanunu (LOE) ile de devam etmiştir. Ancak, 9 Aralık 2013 tarihli Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi için Organik Kanun (LOMCE) ile tekrar değişiklikler yapılmış ve ilköğretim aşamasında sosyal bilgiler alanı yeniden kurulmuştur (Ortiz, 1997).

İspanya’da sosyal bilgiler öğretiminin tarihsel gelişimi, çeşitli tarihi, sosyal ve kültürel faktörler ışığında değerlendirildiğinde, bu süreçteki dönüşümler net bir şekilde görülebilmektedir. 19. yüzyılın ortalarında başlayan sosyal bilgiler öğretimi, Ley Moyano’nun kabul edilmesiyle birlikte kamusal eğitim sistemine entegre edilmiştir. Bu dönemdeki eğitim sisteminin dağınık ve yetersiz olmasının nedenleri arasında, İspanya’nın iç siyasi ve ekonomik durumunun istikrarsızlığı, eğitim politikalarının yetersizliği ve öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler bulunmaktadır. Yerel coğrafyanın önemini vurgulayan ve çocuk merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimseyen Institución Libre de Enseñanza gibi yenilikçi kurumlar, bu alanda önemli adımlar atmıştır. Bu kurumların etkisi, İspanya’nın daha geniş bir eğitim reformu hareketinin parçası olarak pedagojik yeniliklere açık olmasına katkıda bulunmuştur.

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, İspanya’daki sosyal bilgiler öğretimi önemli ölçüde evrim geçirmiştir. 1970’te kabul edilen Ley General de Educación, sosyal bilgiler öğretimini dönüştürmeye yönelik güçlü bir adım olmuştur. Bu yasanın getirdiği yenilikler, öğrencilerin eğitim sürecinde daha sistematik ve hedefe yönelik bir öğretim programı yapısının benimsenmesini sağlamıştır. Ancak, bu dönemde ekonomik ve sosyal değişimlerin hızlanması, geleneksel eğitim sisteminin yetersiz kalmasına yol açmıştır. Toplumun artan sosyal hareketlilik ve üretim mekanizmalarına uyum sağlama talepleri, eğitim sisteminin daha esnek ve pratik becerilere odaklanan bir yapıya dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretim programında çevresel odaklı ve deneyim temelli öğrenme yaklaşımlarının önemini artırmıştır.

1970’ler ve sonrasında, İspanya’da sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan değişimler, siyasi ve ideolojik dinamiklerle de şekillenmiştir. Ley 14/1970 ve

sonrasındaki yasalar, sosyal bilgiler derslerinin içerik ve yapısında önemli değişikliklere yol açmıştır. Sosyal bilgilerin tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi alanların birleştirilmesiyle disiplinler arası bir yaklaşıma geçiş yapılmış; ancak bu birleşim akademik çevrelerde tartışmalara neden olmuştur. Muhafazakâr ve ilerici gruplar arasındaki çekişmeler, sosyal bilgiler programlarının içeriğinin sürekli olarak gözden geçirilmesine ve güncellenmesine yol açmıştır. Bununla birlikte, 1990 ve 2000’li yıllarda çıkarılan yasalar, sosyal bilgiler alanında yenilikçi didaktik yöntemlerin uygulanmasına ve öğrencilerin daha geniş kapsamlı bilgi ve becerilerle donatılmasına katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, sözü edilen süreçte geleneksel yöntemlerin tamamen ortadan kaldırılamamasının, eğitimde bazı uygulama zorluklarına neden olduğunu ifade edebilmek de mümkündür.

4.12.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Hedefleri

Sosyal bilgiler alanı, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve tarih gibi disiplinleri bir araya getirerek bireylerin toplumsal varlıklar olarak yaşadıkları dünyayı anlamalarını sağlayan çok yönlü bir disiplindir. Bu alanın temel amacı, demokrasinin işleyişini kavrayarak toplum içinde uyumlu ve bilinçli bir şekilde yaşamayı öğretmektir. İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı da bu hedefe ulaşmak için bütünsel ve entegre bir yaklaşım sunmaktadır (BOE-A-2022-3296).

21. yüzyılın getirdiği zorluklar, İspanya eğitim sisteminin öğrencilere başarılı olmaları ve yaşam hedeflerine ulaşmaları için gerekli araçları sunma sorumluluğunu artırmıştır. Sosyal bilgilerin de dahil olduğu “Doğal, Sosyal ve Kültürel Bilgiler” alanı, öğrencilerin etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı bir temel üzerinde dünya vatandaşları olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (BOE-A-2022-3296).

Toplumsal çeşitliliğin arttığı ve hızla değiştiği günümüzde, yeni düşünme ve hareket etme biçimlerini teşvik etmek gereklidir. Öğrenciler, zamanın akışı ve insan faaliyetlerinin etkilerini anlamak için sistematik bir bakış açısı geliştirmek zorundadır. Bu perspektif, öğrencilerin etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı olarak demokratik ilkelere kök salmış bir dünya vatandaşı olmalarına katkıda bulunur. Çeşitliliği zenginlik olarak kabul etmek, barışçıl çatışma çözümünü teşvik etmek ve vatandaş katılımını eleştirel bir şekilde yönlendirmek de bu eğitimin önemli bileşenleridir. Sosyal bilgiler programı, bu hedeflere ulaşmak için İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları

Sözleşmesi, anayasa ilkeleri ve değerleri, Avrupa'nın değerleri ve toplumsal taahhütler üzerine inşa edilmiştir (BOE-A-2022-3296).

Programın bir diğer amacı, öğrencilerin güvenilir kaynakları kullanma becerilerini geliştirmek ve sürdürülebilir kalkınma ile küresel vatandaşlık için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Bu bakış açısı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ni desteklerken, etnik ve kültürel çeşitliliğe saygı, toplumsal bütünleşme, girişimcilik ruhu, kültürel mirasın korunması, sosyal ve çevresel girişimcilik ile cinsiyet eşitliği konularında farkındalık yaratmayı hedeflemektedir (BOE-A-2022-3296).

İspanya'da sosyal bilgiler öğretim programının hedefleri, çeşitli faktörler ışığında değerlendirildiğinde, bu hedeflerin toplumsal, kültürel ve eğitimsel dinamiklerle nasıl şekillendiği anlaşılabilmektedir. Tarihsel olarak bakıldığında, sosyal bilgiler alanının kökenleri, toplumun bireylerine demokrasinin temel mekanizmalarını ve toplu yaşamın kurallarını öğretme amacıyla şekillenmiştir. Bu hedefler, 19. yüzyıldan itibaren gelişen kamusal eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturmuş ve demokratik toplum yapısının inşasında önemli rol oynamıştır. 21. yüzyılın getirdiği zorluklar ve toplumsal değişimler, bu hedeflerin daha da genişlemesini ve derinleşmesini gerektirmiştir. Modern eğitim sisteminin, öğrencileri dünya vatandaşları olarak yetiştirme sorumluluğu, sosyal bilgiler öğretim programında etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı bir yaklaşımı zorunlu kılmıştır.

Sosyal bilgiler programının bir diğer önemli hedefi, öğrencilerin toplumsal çeşitlilik ve çok kültürlü zenginlikler karşısında yeni düşünme ve hareket etme biçimlerini geliştirmeleridir. Bu durum, öğrencilerin demokratik ilkelere dayalı olarak dünya vatandaşlığına katkıda bulunma kapasitelerini artırmayı amaçlamaktadır. Toplumun hızla değişen yapısı, eğitim sisteminin de bu değişimlere uyum sağlamasını gerektirmiştir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretim programı, insan hakları, çocuk hakları ve anayasa ilkeleri gibi evrensel değerler üzerine inşa edilmiştir. Ancak, programın bu hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bazı zorluklar da bulunmaktadır. Özellikle, toplumsal çeşitliliğin artması, eğitim sisteminin bu çeşitliliğe uyum sağlama kapasitesini zorlamakta ve bazı durumlarda çatışmalara yol açabilmektedir. Bu nedenle, barışçıl çatışma çözümü ve eleştirel vatandaş katılımı gibi konulara verilen önem, programın başarısı için kritik öneme sahiptir.

Son olarak, sosyal bilgiler programının sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık hedefleri, modern toplumların karşı karşıya olduğu çevresel ve sosyal sorunlara çözüm üretme çabalarını desteklemektedir. Öğrencilere güvenli ve güvenilir kaynakları kullanma becerileri kazandırmak, onların sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkıda bulunma kapasitelerini artırmaktadır. Bu hedefler, toplumsal bütünleşme, girişimcilik ruhu ve kültürel mirası koruma gibi değerlerle de örtüşmektedir. Ancak, bu hedeflerin uygulanmasında da bazı zorluklar bulunmaktadır. Özellikle, etnik-kültürel ve cinsiyet çeşitliliğine saygı gösterme konularında toplumda var olan önyargılar ve ayrımcılık, programın etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilmektedir.

4.12.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İçerikleri

İspanya sosyal bilgiler öğretim programı, Doğal, Sosyal ve Kültürel Bilgiler başlığı ile sunulan ders programının altında, Toplumlar ve Bölgeler başlığı ile sunulmaktadır.

Doğal, Sosyal ve Kültürel Bilgiler alanındaki içerikler, öğrencilere belirli yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan üç temel blokta yapılandırılmıştır. İlk iki blok olan “*Bilimsel Kültür*” ve “*Teknoloji ve Dijitalleşme*”, doğal bilimlerle ilişkilendirilirken, üçüncü blok olan “*Toplumlar ve Bölgeler*”, sosyal bilgiler alanında sunulan içerikleri kapsamaktadır (BOE-A-2022-3296).

Toplumlar ve Bölgeler bloğu, yerel ve küresel çevredeki mevcut zorluklar ve durumlar üzerine odaklanarak, öğrencilere daha vicdani, demokratik, dayanışmacı, sürdürülebilir ve taahhüt odaklı bir dünya görüşü kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bölüm, tarihsel düşünciyi ve neden-sonuç, eşzamanlılık ve ardışıklık ilişkilerini kullanarak, toplumların zaman ve mekân boyunca evrimini anlamak için kişisel bir dünya yorumu geliştirmeyi sağlamaktadır. Ayrıca, insan faaliyetlerinin doğal ve sosyal çevre üzerindeki etkileşimlerini ve çevresel etkilerini anlamayı, sürdürülebilir yaşam tarzları edinmeyi ve kalkınma hedeflerine yönelik bilinçli etkinliklere katılımı teşvik etmektedir (BOE-A-2022-3296).

Toplumlar ve Bölgeler bloğu, dört farklı öğrenme alanına ayrılmıştır: Çağdaş Dünya Sorunları, Zaman İçinde Toplumlar, Vatandaşlık Okuryazarlığı ve Eko-Sosyal Farkındalık. Her bir alan, öğrencilere İspanya ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi programının öğrenme hedeflerine ulaşmada rehberlik etmektedir (BOE-A-2022-3296).

Çağdaş Dünya Sorunları öğrenme alanı, küresel çapta karşılaşılan meymdan okumaları ve bu sorunların evrensel yapısı ile dinamiklerini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Evrenin bileşenleri, hareketleri ve bu unsurların günlük yaşama ve çevreye etkileri detaylı bir inceleme konusu olarak öne çıkmaktadır. Zaman dizileri ve mevsimsel değışikliklerin analizi, mekânsal ve zamansal düşünme yetenekleri, çevresel etkileşimler ve günlük problemlerin çözümünde hayati bir role sahiptir. Dünya'nın çeşitli ölçeklerdeki harita incelemeleri, atmosfer olayları, meteorolojik veri toplama, iklim bölgeleri ve manzara çeşitliliğinin görsel temsili, nüfus dağılımı ve demografik zorluklar, insanların mekânsal kullanımı ve üretim faaliyetlerinin evrimi gibi konular detaylı bir şekilde incelenmektedir. Öte yandan fiziksel olayların günlük yaşama etkileri, uzay keşfi, gökyüzü gözlemi ve ışık kirliliği üzerine çalışmalar yapılmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Zaman İçinde Toplumlar öğrenme alanı, zamanın toplumsal algılanışı ve tarihin toplumlar üzerindeki etkisini derinlemesine incelemektedir. Günlük yaşamda zamanın ölçümü ve toplumsal rolü, yaşam döngüleri ve kuşaklar arası ilişkiler üzerinde durulmakta; tarihsel analizlerde değışimlerin, sürekliliklerin ve neden-sonuç ilişkilerinin önemi vurgulanmaktadır. Sözlü kaynaklar ve kolektif hafıza, yerel tarih ve aile biyografilerinin incelenmesinde kullanılmakta; cinsiyet eşitliği bağlamında kadın ve erkeklerin tarihsel rolleri incelenmektedir. Kültürel ve doğal alanların kullanımı, bakımı ve korunması, tarihî kaynakların sınıflandırılması, tarihî olaylar, figürler, etkinlikler ve süreçlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (BOE-A-2022-3296).

Vatandaşlık Okuryazarlığı öğrenme alanı, bireylerin toplumdaki rolleri, sorumlulukları ve etkileşimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Aile yaşamı, çeşitli aile yapıları, mahalle ve okul ortamlarında çatışma çözümü, toplumsal yaşama cinsiyet perspektifinden yaklaşım, kamusal alanlara katılım ve toplumsal etkileşim, ayrımcılığın reddedilmesi ve barış ile şiddetsizlik kültürünün benimsenmesi gibi konular ele alınmaktadır. İspanya'nın siyasi yapısı, idari bölünmesi, yerel, bölgesel ve ulusal kurumlar, kamusal hizmetler, trafik güvenliği ve toplumsal normlar bu alanda ele alınan başlıca konulardandır. Ayrıca, cinsiyetle ilgili stereotiplerin ve rollerin eleştirisi ile cinsiyet eşitliğine yönelik etkili çözümler de önem taşımaktadır (BOE-A-2022-3296).

Eko-Sosyal Farkındalık öğrenme alanı, çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik konularını derinlemesine ele almayı ve bireylerin çevrelerine karşı sorumlu bir tutum

geliştirmelerini hedeflemektedir. Doğal ve insan etkisiyle şekillenen peyzajların incelenmesi, ortak malların korunması, geliştirilmesi ve sürdürülebilir kullanımı gibi eko-sosyal sorumluluk kavramlarına odaklanılmaktadır. Sürdürülebilir yaşam tarzlarına yönelik olarak, sorumlu su kullanımı, güvenli ve sürdürülebilir ulaşım seçenekleri, atık önleme ve yönetimi gibi pratik uygulamalar incelenmektedir. İklim değişikliğinin bilimsel nedenleri ve sonuçları, yanı sıra bu küresel sorunla mücadelede kullanılabilecek stratejiler de bu alanda ele alınan başlıca konulardandır (BOE-A-2022-3296).

İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programının içerikleri, çeşitli tarihi, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenmiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin bilimsel, teknolojik ve sosyal alanlarda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak olup, bu amaç doğrultusunda doğal, sosyal ve kültürel bilgiler üç temel blokta sunulmaktadır. Bu yapılandırma, İspanya'nın tarih boyunca bilime ve teknolojiye verdiği önemin yanı sıra sosyal bütünlüğü ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etme çabalarının bir yansımasıdır. İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin toplumsal ve küresel zorlukları anlamalarına ve bu sorunlara karşı duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

İspanya'nın tarihsel geçmişi, özellikle farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir ülke olmasının etkisi, programın içeriğinde belirgin bir şekilde görülmektedir. "*Toplumlar ve Bölgeler*" bloğu, öğrencilerin yerel ve küresel çevrelerdeki zorlukları anlamalarını ve bu bağlamda vicdani, demokratik ve sürdürülebilir bir dünya görüşü geliştirmelerini hedeflemektedir. Bu yaklaşım, İspanya'nın geçmişteki iç savaş, diktatörlük dönemleri ve demokratikleşme süreci gibi tarihsel olayların toplumsal bilinç üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Öğrencilere tarihsel düşünme becerileri kazandırılarak, toplumların zaman ve mekân boyunca evrimini anlamaları sağlanmaktadır.

Sosyal ve kültürel faktörler de İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programında önemli bir rol oynamaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı ve eko-sosyal farkındalık gibi öğrenme alanları, öğrencilerin toplumsal sorumluluk, cinsiyet eşitliği ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlenmelerini amaçlamaktadır. İspanya'nın mevcut sosyal yapısı, cinsiyet eşitliği ve çevre koruma konularında ilerleme kaydetme çabalarını yansıtmaktadır. Ancak, bu programın uygulanmasında, çeşitli sosyal ve kültürel farklılıkların dikkate alınmama durumu bazı öğrenciler için dezavantaj

oluşturabilmektedir. Bu durum, programın içeriklerinin tüm öğrencilere eşit düzeyde erişilebilir ve uygulanabilir olmasını sağlamak için dikkat edilmesi gereken bir husustur.

4.12.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme-Öğretme Durumları

İspanya sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme ve öğretme durumları, programın hedefleri doğrultusunda yenilikçi yöntem ve tekniklerden yararlanmakta ve öğrencilere çok boyutlu bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Programın önceliklerinden biri olan sorgulamaya dayalı bilim kültürünün geliştirilmesi, öğrencilere kişisel, toplumsal ve eğitimsel bağlamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yeteneği kazandırmak amacıyla eleştirel düşünme becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Sorgulama süreçleri, disiplinler arası iş birliğini teşvik ederek öğrencilerin sahip oldukları farklı bilgi ve becerileri birleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere dünyayı anlama konusunda sağlam bir temel oluşturarak, onları dünyayı koruma, saygı gösterme ve değerlendirme konusunda teşvik etmekte ve adil bir ekolojik dönüşüme katkıda bulunmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Öğrenme ortamlarının dijitalleşmesi, öğrencilerin teknolojiyi güvenli, etkili ve sorumlu bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Bu durum, girişimcilik ruhunu teşvik etmekte ve temel teknolojik süreçlerde gerekli becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin iş birliği yaparak belirli problemleri çözmeleri veya yakın çevrenin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kooperatif disiplinler arası projeleri tamamlamaları teşvik edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin eko-sosyal değere sahip son prototipler geliştirerek yaratıcı ve yenilikçi çözümler sunmalarını desteklemektedir (BOE-A-2022-3296).

Öğrencilerin ilgi alanlarından başlamak ve onları çevrelerindeki doğal, sosyal ve kültürel unsurları keşfetmeye yönlendirmek de önemli görülmektedir. Sosyal bilgiler alanı, farklı disiplinleri içermekte ve öğretim programının diğer alanlarıyla ilişkilendirilerek bütüncül ve yetkinlik temelli bir öğrenmeyi teşvik etmektedir. Öğretim programının genel hedefleri ve temel eğitimin ardından öğrencilerin profiline referans yapılarak belirli yetkinlikler geliştirilmektedir, bu da öğrenme sürecine önemli katkılar sağlamaktadır (BOE-A-2022-3296).

Program, bireysel ve takım çalışması alışkanlıklarını, öğrenme sürecinde çaba ve sorumluluğun önemini vurgulamakta, özgüven, eleştirel düşünme, kişisel girişimcilik,

merak, ilgi, yaratıcılık ve girişimcilik ruhu gibi tutumların gelişimini teşvik etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin coğrafya ve tarih metodolojilerini kullanarak sorunların nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaları, tarihî geçmişi ve coğrafi alanı anlamaları için alana özgü kelime dağarcığını doğru ve titiz bir şekilde edinmeleri ve kullanmaları esas alınmaktadır (BOE-A-2022-3296).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, derslerin öğrenilmesi için bir araç olarak kullanılmakta ve sosyal bilgiler hakkında okuma, yazma ve konuşma için gerekli olan anahtar kelimeleri ve kavramları öğrenmek, anlamak ve kullanmak amacıyla bir enstrüman olarak kullanılmaktadır. Sosyal bilgilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi, insan haklarına derin bir saygıyı, demokrasinin temeli olarak eşitliği ve farklı dinlerin veya etnik grupların değer sistemleri arasındaki farklılıkları anlamayı gerektirirken, temel insan haklarını değerlendirmeyi de içermektedir. Bu yaklaşım, toplumun uyumu için gerekli olan paylaşılan değerlere, demokratik ilkelere saygı göstermeyi ve bu değerlere karşı sorumluluk hissetmeyi de kapsamaktadır (BOE-A-2022-3296).

İspanya sosyal bilgiler öğretim programında kullanılan öğrenme-öğretme durumları, yenilikçi yöntem ve tekniklerin entegrasyonu ile öğrencilere kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Programın sorgulamaya dayalı bilim kültürü geliştirme hedefi, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini güçlendirerek, kişisel ve toplumsal sorunlarla başa çıkma becerilerini arttırmaktadır. Bu yaklaşım, İspanya'nın tarih boyunca karşılaştığı sosyal ve politik zorlukların, demokratik süreçlerin ve eleştirel düşünmenin öneminin bir yansımasıdır. Öğrencilerin disiplinler arası iş birliği ve sorgulama süreçlerine katılımı, onların bilgi ve becerilerini harmanlamalarını sağlamakta, bu da daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır.

Dijitalleşme ve teknolojinin kullanımı, İspanya'nın modern eğitim yaklaşımlarını yansıtmakta ve öğrencilerin teknolojiyi etkili ve sorumlu bir şekilde kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu durum, aynı zamanda girişimcilik ruhunu desteklemekte ve öğrencilere yaratıcı çözümler geliştirme imkânı sunmaktadır. Teknolojik süreçlere entegrasyon, öğrencilerin küresel bilgi ekonomisinde rekabet edebilir bireyler olarak yetişmesini sağlarken, eğitimdeki dijitalleşme adımları, İspanya'nın ekonomik ve teknolojik gelişmişlik düzeyine uyum sağlamaktadır. Lakin, dijitalleşmenin yaygınlaşmasında bazı bölgelerde altyapı yetersizlikleri gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir.

Öğrencilerin ilgi alanlarından hareketle doğal, sosyal ve kültürel unsurları keşfetmeleri, onların eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlamaktadır. Programın bireysel ve takım çalışmasını teşvik etmesi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte ve özgüvenlerini artırmaktadır. Bu bağlamda, İspanya'nın kültürel çeşitliliği ve tarihsel birikimi, öğrencilere geniş bir perspektif sunmakta ve onları küresel vatandaşlar olarak yetiştirmektedir. Bununla birlikte, programın uygulanmasında bazı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yeterince dikkate alınmaması durumunda, eğitim sürecinde istenilen verimin alınamaması riski bulunmaktadır. Bu durum, programın sürekli değerlendirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

4.12.4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

İspanya ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin geniş bir yetkinlik ve beceri yelpazesini edinmelerini hedeflemekte ve bu amaca yönelik olarak öğrenci gelişimini sistemli bir biçimde değerlendirmektedir. Bu kapsamda, program, öğrencilerin çevresel meraklarını, sorgulama yeteneklerini ve soru sorma kabiliyetlerini önemli bir öge olarak ele almakta; bilimsel metotları benimseme ve sorunları etkin bir şekilde çözme yetilerini programın temel hedefleri arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine büyük önem atfedilmekte, bu yetenekler öğrencilerin tasarım projelerini başarıyla tamamlayabilme kapasiteleri üzerinden ölçülmektedir. Program, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesine de odaklanmakta ve öğrencilerin bu becerileri nasıl kullandıkları ve geliştirdikleri değerlendirilmektedir (BOE-A-2022-3296).

Çevresel bilinç, programın temel amaçlarından birini oluşturmakta ve öğrencilere çevrelerini ve çevresel etkileşimleri daha iyi anlayabilme yetisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ve farkındalık seviyeleri ölçülmekte, sürdürülebilirlik becerileri ifade edilmektedir. Program, sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimseme ve çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirme konusunda öğrencilere fırsatlar sunmaktadır. Bu yetkinlik, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam tarzlarını ne derecede etkili bir şekilde benimsedikleri ve uyguladıkları üzerinden değerlendirilmektedir (BOE-A-2022-3296).

Tarih ve toplumsal değişim bağlamında, öğrencilerin tarihsel olayları sıralayabilme ve önemli şahsiyetleri tanıyabilme yetenekleri programın ayrılmaz bir

parçası olarak kabul edilmektedir. Kültürel çeşitlilik ve cinsiyet eşitliği gibi konular da programın odak noktalarından birini teşkil etmekte, öğrencilerin bu alanlardaki bilgi düzeyleri ve duyarlılıkları detaylı bir şekilde incelenmektedir. Demokratik iletişim becerileri ve toplumsal sorumluluk bilinci, öğrencilerin bu konulardaki uygulamalarını ve pratiklerini değerlendirmek amacıyla dikkate alınmaktadır. Bu şekilde program, öğrencilerin geniş bir yelpazede gelişimini ve yetkinliklerini kapsamlı bir şekilde ele almakta ve desteklemektedir (BOE-A-2022-3296).

İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programında kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin geniş bir yetkinlik ve beceri yelpazesini edinmelerini sağlamak amacıyla sistemli ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Öğrencilerin çevresel merak, sorgulama yetenekleri ve bilimsel metotları benimseme kabiliyetleri, programın temel hedefleri arasında yer almakta ve bu yeteneklerin geliştirilmesi, İspanya'nın eğitimde yenilikçi ve bilimsel yaklaşımı benimsemesinin bir yansıması olarak görülmektedir. Programın bu yönü, İspanya'nın tarihsel olarak bilim ve araştırmaya verdiği önemi göstermekte ve öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu sayede öğrenciler, karşılaştıkları sorunları etkin bir şekilde çözme yeteneğine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir.

Programın çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik konularına verdiği önem, İspanya'nın çevre politikaları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile uyumlu bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ve sürdürülebilirlik becerilerinin ölçülmesi, onların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesini amaçlamakta ve bu bağlamda program, öğrencilere çevresel sorunlarla başa çıkma konusunda çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Sürdürülebilir yaşam tarzlarını benimseme ve çevre sorunlarına karşı duyarlılık geliştirme konusundaki değerlendirmeler, öğrencilerin gelecekte çevresel sorunlara çözüm üretebilecek bilinçli bireyler olmalarını sağlamaktadır. Ancak, bazı bölgelerdeki çevresel bilinç düzeyinin düşük olması, programın etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Tarihsel olaylar ve toplumsal değişimler bağlamında, öğrencilerin tarihsel bilgileri ve kültürel çeşitlilik konularındaki duyarlılıkları, programın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İspanya'nın zengin tarihi ve kültürel çeşitliliği, öğrencilerin tarihsel olayları ve önemli şahsiyetleri tanıma yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımakta ve

bu bağlamda, demokratik iletişim becerileri ve toplumsal sorumluluk bilinci de programın değerlendirme kriterleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin toplumsal konulardaki farkındalıklarını artırmakta ve onları daha bilinçli bireyler olarak topluma kazandırmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin bu konulardaki bilgi ve duyarlılık düzeylerinin yeterince yüksek olmaması, programın etkisini azaltabilmekte ve bu durum, programın sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

YANYANA KOYMA VE KARŞILAŞTIRMA

Bereday'ın (1964) analitik metodolojisindeki son iki aşama olan yanyana koyma ve karşılaştırma aşamaları, incelenen ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları belirginleştirmek amacıyla tasarlanmış iki basamaklı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu metodolojik yaklaşım çerçevesinde, Türkiye ve İspanya arasında gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizde, alt bileşenler öncelikle üç sütunlu tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bahsi geçen tabloların ilk sütununda, karşılaştırmanın temelini oluşturan faktörler sistematik bir şekilde sıralanmış, bunu takiben bu faktörlerin her iki ülkede bulunan eşdeğerleri detaylandırılmıştır. Tabloların son kısmında ise, bu faktörler temelinde benzerlik ve farklılıkların analitik bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bereday'ın metodolojisinin son aşaması olan bu evrede, çalışmanın alt problemlerini oluşturan değişkenlerin karşılaştırmalı bir analizi gerçekleştirilmiştir.

5.1. Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 1: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye Eğitim Sistemi	İspanya Eğitim Sistemi
Eğitim Yönetimi	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir.	Kamu yönetimleri arasında paylaşılmış hem merkezden hem de özerk topluluklar tarafından yönetilir.
Zorunlu Eğitim	6-18 yaş arasında 12 yıl	6-16 yaş arasında 10 yıl

Tablo 5. 2: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Okul Öncesi Eğitim	36-68 aylık çocuklara yönelik, zorunlu olmayan bir eğitim aşamasıdır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için zorunludur.	5 yaşına kadar olan çocuklara yönelik zorunlu olmayan bir eğitim aşamasıdır.
İlköğretim	İlkokul ve ortaokul olmak üzere iki aşamalı 6-14 yaş arası zorunlu ve ücretsizdir.	Temel eğitim kapsamında ilköğretim adı altında 6-12 yaş arası zorunlu ve ücretsizdir.
Ortaöğretim	Çeşitli lise türleriyle 14-17 yaş arası gençlere yöneliktir. Akademik ve mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır.	Zorunlu ortaöğretim (ESO), 4 yıl sürmektedir. İlgi alanlarına göre daha derinlemesine öğrenme deneyimi sağlamaktadır.
Yükseköğretim	Üniversiteler ve diğer yüksek öğretim kurumları tarafından sunulan eğitimidir. Merkezi sınav sistemi bulunmaktadır.	Üniversite ve diğer yüksek öğretim seçenekleri vardır. Çeşitli alanlarda uzmanlaşma fırsatları sunmaktadır. Merkezi sınav sistemi bulunmaktadır.
Eğitim Sisteminin Amacı	Atatürk'ün ilke ve ideallerine bağlı, demokratik, laik, adil bir toplum yapısına katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektir.	Kişisel gelişim, yetenek keşfi, cinsiyet eşitliği, engelli bireylere adalet, hoşgörü ve saygı sağlamaktır.
Eğitime Erişim ve Fırsatlar	Eğitim; dil, ırk, cinsiyet, engellilik veya din ayrımı yapmaksızın her birey için ulaşılabilir. Eşit fırsatlar sağlama taahhüdü vardır.	Fırsat eşitliği, eşitlik, kişisel, kültürel ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesi için kapsayıcı eğitim vardır.
Özel Eğitim ve Destek	Özel eğitim gereksinimleri olan bireyler için özel tedbirler alınmaktadır.	Engelli bireylere yönelik ayrımcılığın önlenmesi, kişisel çabayı ve başarıyı takdir etme, fırsat eşitliği sağlanmaktadır.

Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri, genel yapı ve eğitim seviyeleri açısından belirli benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Her iki ülke de eğitim sistemlerini örgün eğitim ve çeşitli seviyelere ayırarak düzenlemektedir. Türkiye’de eğitim sistemi, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak dört ana kategoride incelenmektedir. İspanya ise benzer bir yapıya sahiptir ancak zorunlu ortaöğretim (ESO) ve zorunlu ortaöğretim sonrası eğitim gibi daha belirgin bir ayırım yapmaktadır. İspanya’da eğitim sistemi, 1978 Anayasası ve LOE gibi yasal düzenlemelerle şekillenirken, Türkiye’de MEB tarafından belirlenen kanunlar ve düzenlemelerle yönetilmektedir.

Okul öncesi eğitim her iki ülkede de önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de bu eğitim zorunlu değildir ve 36-68 aylık çocukları kapsar; ancak özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için zorunludur. İspanya’da ise 5 yaşına kadar olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte yaygın olarak sunulmaktadır.

İlköğretim düzeyinde Türkiye’de 6-14 yaş arasındaki çocuklar için eğitim zorunlu ve ücretsizdir. Bu süreç, ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademedede gerçekleştirilir. İspanya’da ise ilkokul eğitimi 6-12 yaş arasındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsizdir. Bu dönemde öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra sosyal ve kültürel değerlerin aktarılması hedeflenmektedir. Her iki ülkenin de ilköğretim düzeyinde zorunlu ve ücretsiz eğitim sunması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır.

Ortaöğretim seviyesinde ise Türkiye, çeşitli lise türleri ile öğrencilerin akademik ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Anadolu liseleri, fen liseleri, spor ve güzel sanatlar liseleri ile Anadolu imam hatip liseleri bu düzeyde eğitim veren kurumlar arasında yer almaktadır. İspanya’da zorunlu ortaöğretim (ESO) 12-16 yaş arasındaki öğrencileri kapsar ve ardından çeşitli bağımsız öğretim programları sunulmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin ilgi alanlarına göre yönlendirilmesini sağlamaktadır. Her iki ülkede de ortaöğretim seviyesinde öğrencilere geniş bir yelpazede eğitim seçenekleri sunulması, onların bireysel yetenek ve ilgi alanlarına göre gelişimlerini desteklemektedir.

Yükseköğretim düzeyinde ise Türkiye, üniversiteler ve diğer yüksek eğitim kurumları aracılığıyla eğitim sunmaktadır. Üniversiteye giriş, merkezi bir sınav sistemi

ile gerçekleştirilir ve öğrenciler lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim alabilirler. İspanya’da ise üniversite eğitimi, yüksek sanat eğitimi ve yüksek mesleki eğitim gibi çeşitli alanlarda eğitim imkanları sunulmaktadır. Her iki ülkede de yükseköğretim sistemlerinin geniş bir yelpazede uzmanlaşma fırsatları sunması, öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

5.2. Türkiye ve İspanya Eğitim Felsefelerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 3: Türkiye ve İspanya Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Tarihsel Arka Plan	Cumhuriyetin ilanıyla birlikte modern, laik ve demokratik bir eğitim sistemi inşa edilmiştir.	Antik felsefi yaklaşımların güçlü etkisiyle şekillenmiş, analitik felsefe ve postmodernizm etkileri bulunmaktadır.
Eğitim Akımları	Pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık etkisi altında gelişmiştir.	Öğrenci merkezli yaklaşımlar, eleştirel pedagoji ve eğitimde sosyal adalet konuları öne çıkmıştır.
Öğrenci Merkezliliği	2005 yılında yapılandırmacı öğretim programı ile öğrenci merkezli eğitim anlayışı güçlenmiştir.	1990’lardan sonra postmodern düşüncenin etkisiyle öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmıştır.
Güncel Yaklaşımlar	2017 yılında sunulan yeni öğretim programı ile eğitim felsefesine daha fazla önem verilmiştir.	Teknolojinin yükselişi, globalleşme, çevresel sorunlar ve sosyal değişim gibi çağdaş faktörlere odaklanmaktadır.
Amaçlar ve Değerler	Eğitim kalitesini artırma, öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlama, sosyal katılımı destekleme amaçlanmaktadır.	Kalite, öğrenci odaklılık ve sosyal katılım ön planda tutulmaktadır.

Türkiye ve İspanya eğitim felsefeleri, tarihsel ve kültürel bağlamlarının yanı sıra ulusal ve uluslararası eğilimlerin etkisiyle şekillenmiştir. Türkiye'nin eğitim felsefesi, cumhuriyetin ilanı ile birlikte modern, laik ve demokratik bir eğitim sistemi inşa etme hedefi doğrultusunda radikal bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu süreç, pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi çeşitli Batılı eğitim akımlarının yanı sıra millî değerleri ve toplumsal ihtiyaçları öne çıkaran bir yaklaşımı benimsemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında millî birlik, demokratikleşme ve laikleşme gibi temel amaçlar doğrultusunda şekillenen eğitim politikaları, zamanla ilerlemecilik akımının etkisiyle öğrencilerin aktif ve etkileşimli bir öğrenme sürecine katılımını teşvik etmiştir.

İspanya'nın eğitim felsefesi ise ülkenin zengin sosyal ve tarihsel mirasından beslenmekte ve antik felsefî yaklaşımlar, analitik felsefe ve postmodernizm gibi çeşitli düşünce akımlarının etkisi altında gelişmiştir. Özellikle 1990'lar ve sonrasında postmodern düşüncenin meydan okumalarıyla başa çıkarak, öğrenci merkezli yaklaşımlar, eleştirel pedagoji ve eğitimde sosyal adalet gibi konular ön plana çıkmıştır. İspanya'da eğitim felsefesi, felsefî ve pedagojik bakış açıları arasındaki tamamlayıcılık sayesinde zenginleşmiş ve uluslararası arenada dikkat çekici bir konuma ulaşmıştır.

Her iki ülke de öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemektedir, ancak bu anlayışın gelişim süreçleri farklılık göstermektedir. Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğretim programı ile öğrenci merkezli eğitim anlayışı güçlenmiş ve 2017 yılında sunulan yeni öğretim programı ile eğitim felsefesine daha fazla önem verilmiştir. İspanya'da ise 1990'lardan sonra postmodern düşüncenin etkisiyle öğrenci merkezli yaklaşımlar önem kazanmış ve eleştirel pedagoji ile sosyal adalet konuları eğitim felsefesinin merkezine yerleşmiştir.

Eğitim felsefesi açısından Türkiye, eğitim politikalarında belirli belirsizlikler ve somut politika uygulamalarında eksiklikler yaşarken, İspanya felsefî derinliği ve pratik uygulanabilirliği ile uluslararası arenada dikkat çekmektedir. İspanya, teknolojinin yükselişi, globalleşme, çevresel sorunlar ve sosyal değişim gibi çağdaş faktörlerle sürekli olarak yeni sorular ve araştırma yönlerine odaklanmaktadır. Bu durum, İspanya eğitim sisteminin 21. yüzyılın zorluklarına uyum sağlamasını ve eğitimde yenilikçi çözümler sunma potansiyelini artırmaktadır.

5.3. Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörler Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 4: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörlerin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Anayasal Çerçeve	1982 Anayasası, demokrasi, laiklik ve insan haklarına saygı ilkelerini temel alarak eğitim sistemini şekillendirmektedir.	1978 Anayasası, İspanya'nın demokratik dönüşümünü simgeler ve eğitimde özerklik ile akademik özgürlüğü pekiştirmektedir.
Demografik Yapı	85 milyonu aşan nüfusuyla Türkiye, geniş bir coğrafyaya yayılmıştır ve iç ve dış göç trendleriyle eğitim kaynaklarının dağılımını etkileyen dinamik bir demografiye sahiptir.	İspanya'nın nüfusu yaşlanma eğilimi göstermekte olup, ortalama yaş yükselmekte ve yabancı uyruklu nüfusun artışı dil öğretimi ile kültürel entegrasyon programlarını gerekli kılmaktadır.
Ekonomik Faktörler	Türkiye, ekonomik büyüme ve dönemsel yavaşlamalarla karakterize edilen bir ekonomi yapısına sahiptir, bu da eğitim politikalarını ve kaynak dağılımını doğrudan etkilemektedir.	İspanya, 2008 küresel finansal krizi ve COVID-19 sonrası ekonomik dalgalanmalarla yüzleşmiştir; bu durum eğitim finansmanında kesintilere yol açmıştır.
Dil Politikaları	Türkiye'de resmi dil Türkçedir ve anayasal olarak yabancı dillerin öğretimi de desteklenmektedir, özellikle İngilizce gibi küresel iletişimde önemli dillerin eğitime özel önem verilmektedir.	İspanya'da yerel dillerin (Katalanca, Galiçyaca, Baskça) ve yabancı dillerin öğretimi farklılık göstermekte, bu da dil politikalarının daha fazla standardizasyonunu gerektirmektedir.

Tablo 5. 5: Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörlerin Karşılaştırılması (Devamı)

Demokratik Değerler	Türkiye’de laiklik ilkesi, anayasal olarak korunan bir değerdir ve devlet denetiminde yürütülen dini eğitim, laiklik ilkesiyle uyumlu olmalıdır.	İspanya’da eğitim politikaları, demokratik değerler, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri üzerine kurulmuştur ve bu ilkeler toplumsal değerlerle uyumlu bir eğitim anlayışını desteklemektedir.
Yönetim ve Özerklik	Türkiye’de eğitim sistemi merkezi hükümet tarafından yönetilmekle birlikte yerel yönetimlerin de katkıları bulunmaktadır.	İspanya’da eğitim yetkileri özerk topluluklara devredilmiştir ve bu sayede yerelleştirilmiş eğitim politikaları uygulanmaktadır.
Eğitim Kalitesi ve Erişim	Eğitim sistemindeki kalite ve erişim, ekonomik koşullar ve demografik yapı ile ilişkilidir. Kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki eşitsizlikler dikkate alınmaktadır.	Eğitimde kalite ve erişim, ekonomik dalgalanmalar ve demografik değişimlerden etkilenmektedir. Özellikle öğrenciler arasındaki bölgesel farklılıklar dikkate alınmaktadır.

Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri, sosyal, politik ve ekonomik faktörlerin etkisi altında şekillenmiş olup, bu dışsal faktörlerin eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde derinlemesine etkileri bulunmaktadır. Türkiye’nin eğitim sistemi, 1982 Anayasası’nda belirlenen demokrasi, laiklik ve insan haklarına saygı ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu anayasal ilkeler, eğitim politikalarının temelini oluşturmakta ve demokratik değerlerle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. İspanya ise 1978 Anayasası ile demokratik bir dönüşüm süreci yaşamış, eğitimde özerklik ve akademik özgürlük ilkelerini pekiştirmiştir. Bu durum, İspanya’nın eğitim sisteminin daha yerelleştirilmiş ve bölgesel ihtiyaçlara duyarlı hale gelmesini sağlamıştır.

Demografik yapılar açısından Türkiye, geniş bir coğrafyaya yayılmıştır ve 85 milyonu aşan nüfusuyla dinamik bir demografik yapıya sahiptir. İç ve dış göç trendleri, eğitim kaynaklarının ve hizmetlerinin dağılımını etkilemekte ve kentsel merkezlerde

genişletilmiş eğitim altyapısına olan talebi artırmaktadır. İspanya ise yaşlanma eğilimi gösteren bir nüfusa sahiptir; ortalama yaşın yükselmesi ve yabancı uyruklu nüfusun artması, eğitimde dil ğretimi ve kültürel entegrasyon programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Her iki ülke de demografik değişimlerin eğitim sistemlerine olan etkilerini yönetmek zorundadır.

Ekonomik faktörler de her iki ülkenin eğitim sistemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye, ekonomik büyüme ve dönemsel yavaşlamalarla karakterize edilen bir ekonomik yapıya sahiptir. Bu durum, eğitim politikalarının ve kaynak dağılımının ekonomik koşullara uyum sağlamasını gerektirmektedir. İspanya’da ise 2008 küresel finansal krizi ve COVID-19 pandemisi sonrası ekonomik dalgalanmalar, eğitim finansmanında kesintilere ve kalitede düşüşlere neden olmuştur. Bu ekonomik dalgalanmalar, her iki ülkede de eğitim yatırımlarının önemini vurgulamaktadır.

Dil politikaları açısından Türkiye, resmi dil olarak Türkçeyi kullanmakta ve yabancı dillerin öğretimini anayasal olarak desteklemektedir. Bu durum, küresel iletişimde önemli dillerin eğitimine özel bir önem verilmesini sağlamaktadır. İspanya ise yerel dillerin ğretimi konusunda farklılık göstermektedir ve bu durum, eğitimde dil politikalarının daha fazla standardize edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonu, dil eğitimi ve kültürel uyum programlarının geliştirilmesi her iki ülkenin de önem verdiği alanlardır.

Laiklik ve dini eğitim, Türkiye’de anayasal olarak korunan bir ilkedir ve devlet denetiminde yrtlen dini eğitim, laiklik ilkesiyle uyumlu olmalıdır. İspanya ise demokratik değerler, sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri üzerine kurulmuş bir eğitim sistemine sahiptir. Eğitim politikalarında bu ilkeler, toplumsal değerlerle uyumlu bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

5.4. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının Hedefleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 6: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Temel Amaç	Sorumlu vatandaşlar yetiştirmek, temel bilgi ve beceriler kazandırmak hedeflenmektedir.	Kişisel gelişim, akademik, sosyal ve duygusal beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır.
Ahlak ve Değerler	Milli ahlak anlayışına uygun eğitim vermek hedeflenmektedir.	Evrensel değerler, insan hakları ve demokrasiye değer vermek amaçlanmaktadır.
Hazırlık	Hayata ve üst öğrenime hazırlamak hedeflenmektedir.	Üst öğrenime hazırlık, öğrenmeye olumlu tutum geliştirme sağlanmaktadır.
Dil ve İletişim	Türkçeyi doğru ve etkili kullanma hedeflenmektedir.	İspanyolca ve diğer yerel dilleri doğru ve etkili kullanma, en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme amaçlanmaktadır.
Akademik Beceriler	Temel bilgi ve becerileri kazandırma hedeflenmektedir.	Matematiksel ve mantıksal yetenekler, okuma, yazma ve temel kültürel bilgi edinme sağlanmaktadır.
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Rehberlik hizmetleri ile destek sağlanmaktadır.	Empati, sosyal beceriler ve duygusal zekanın geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programları, temel amaçları açısından değerlendirildiğinde, her iki ülkenin de öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini sağlamayı hedeflediği görülmektedir. Türkiye'de ilköğretimin temel amacı, her Türk çocuğuna sorumlu bir vatandaş olabilmeleri için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirtilmektedir. İspanya'da ise ilköğretim, öğrencilerin sözlü ifade

ve anlama, okuma, yazma, matematiksel ve mantıksal yetenekler gibi temel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Her iki ülkenin de ilköğretim programlarında öğrencilerin kişisel gelişimine büyük önem verilmektedir. Bu durum, her iki ülkenin de gelecekteki vatandaşlarının kişisel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli donanıma sahip olmasını sağlama hedefi taşımaktadır.

Ahlak ve değerler eğitimi açısından bakıldığında, Türkiye’de millî ahlak anlayışına uygun bir eğitim verilmesi hedeflenirken, İspanya’da evrensel değerler, insan hakları ve demokrasiye değer verilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’nin eğitim sisteminin daha çok millî değerlere odaklandığı, İspanya’nın ise daha geniş kapsamlı evrensel değerlere vurgu yaptığı söylenebilir. Her iki ülkenin de öğrencilerine etik ve değerler eğitimi vermeyi amaçlaması, toplumların ortak yaşam kurallarına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflediklerini göstermektedir. Bu bağlamda, ahlaki ve etik değerlerin ön planda tutulduğu eğitim programları, öğrencilerin hem kendi kültürlerine hem de evrensel değerlere saygılı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır.

Dil ve iletişim becerileri konusunda, Türkiye’de öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları amaçlanırken, İspanya’da öğrencilerin İspanyolca ve diğer yerel dilleri doğru ve etkili kullanmalarının yanı sıra en az bir yabancı dilde iletişim kurabilmeleri hedeflenmektedir. Bu durum, İspanya’nın daha çok dil becerilerinin geliştirilmesine önem verdiğini ve küreselleşen dünyada öğrencilerin farklı dillerde iletişim kurabilmelerini hedeflediğini göstermektedir. Türkiye’de ise anadil eğitiminin ön planda olduğu ve öğrencilerin anadilini doğru ve etkili kullanmalarının temel alındığı görülmektedir. Her iki ülkenin de dil ve iletişim becerilerine verdiği önem, öğrencilerin toplumsal yaşamda etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır.

Akademik beceriler açısından karşılaştırıldığında, Türkiye’de temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanırken, İspanya’da matematiksel ve mantıksal yetenekler, okuma, yazma ve temel kültürel bilgilere sahip olma gibi daha geniş kapsamlı akademik becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu durum, İspanya’nın eğitim sisteminin daha çok çeşitli akademik yeteneklerin geliştirilmesine odaklandığını göstermektedir. Türkiye’de ise öğrencilerin temel bilgi ve becerilerle donatılarak sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesi ön planda tutulmaktadır. Her iki ülkenin de akademik

becerilerin geliştirilmesine verdiği önem, öğrencilerin gelecekteki eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri için gerekli donanıma sahip olmalarını sağlamaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim konusunda, Türkiye’de rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin desteklenmesi hedeflenirken, İspanya’da empati, sosyal beceriler ve duygusal zekanın geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, İspanya’nın sosyal ve duygusal gelişime daha çok önem verdiğini ve öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Türkiye’de ise rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Her iki ülkenin de sosyal ve duygusal gelişime verdiği önem, öğrencilerin toplumsal yaşamda başarılı ve mutlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, onların hem kendi yaşamlarında hem de toplumsal ilişkilerinde başarılı olmalarını desteklemektedir.

5.5. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 7: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması

Ders Kategorisi	Türkiye	İspanya
Zorunlu Dersler	Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri zorunlu dersler arasında yer almaktadır.	Doğa, Toplum ve Kültür Bilgisi, Sanat Eğitimi (Görsel ve Plastik Sanatlar, Müzik ve Dans), Beden Eğitimi, Dil ve Edebiyat (İspanyolca ve varsa bölgesel diller), Yabancı Dil, Matematik, Vatandaşlık ve Etik Değerler Eğitimi dersleri zorunlu dersler arasında yer almaktadır.

Tablo 5. 8: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması
(Devamı)

Seçmeli Dersler	İnsan, Toplum ve Bilim (matematik, bilim uygulamaları, okuma ve yazma becerileri, ikinci yabancı dil, çevre eğitimi, şehir bilgisi, hukuk, düşünme eğitimi, teknoloji, sosyal sorumluluk projeleri), Din, Ahlâk ve Değer (Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin hayatı, temel dini bilgiler, ahlak ve yurttaşlık eğitimi), Kültür, Sanat ve Spor (görgü kuralları, müzik, spor, oyun etkinlikleri, dijital ve geleneksel sanatlar, halk oyunları) seçmeli dersler arasında yer almaktadır.	Eğitim yönetimleri ihtiyaçlarına göre ikinci yabancı dil, ikinci resmî dil veya disiplinler arası alanları ekleyebilirler. Bu alanlar, öğrencilere geniş bir perspektif kazandırmak ve farklı yetkinlikler geliştirmelerini sağlamak amacıyla sunulmaktadır.
Dil ve Edebiyat	Türkçe ve Yabancı Dil (İngilizce) eğitimi zorunlu olup, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, bilinçli ve doğru dil kullanımı ile eleştirel düşünme yeteneklerini artırmak amaçlanmaktadır.	İspanyolca Dili ve Edebiyatı ile varsa bölgesel dillerin (Katalanca, Baskça vb.) eğitimi zorunludur. Bu dersler, çocukların dil becerilerini geliştirmelerini ve kültürel farkındalıklarını artırmalarını amaçlamaktadır.
Sanat Eğitimi	Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri, öğrencilerin estetik bilincini geliştirmek, sanatsal yeteneklerini keşfetmek ve kültürel mirası değerlendirmek amacıyla verilmektedir.	Görsel ve Plastik Sanatlar, Müzik ve Dans dersleri, çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerini, estetik duygularını geliştirmelerini ve sanatın doğasını incelemelerini sağlamaktadır.

Tablo 5. 9: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Beden Eğitimi	Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor dersleri, öğrencilerin fiziksel becerilerini geliştirmeleri, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmaları ve sosyal etkileşimlerini artırmaları amacıyla verilmektedir.	Beden Eğitimi dersleri, çocukların fiziksel becerilerini geliştirmelerine, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına ve sosyal etkileşimlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır.
Vatandaşlık ve Etik	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, öğrencilere insan hakları ve demokrasi kültürünü kazandırmak, adalet ve eşitliği önemseyen, aktif yurttaşlık anlayışına sahip bireyler yetiştirmek amacıyla verilmektedir.	Vatandaşlık ve Etik Değerler Eğitimi, çocukların toplumsal değerleri anlamalarını, demokratik vatandaşlık becerileri kazanmalarını ve etik değerlere saygı duymayı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programları, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok benzer hedefe sahip olup, temel derslerin yapılandırılmasında benzerlikler göstermektedir. Her iki ülkenin öğretim programında da öğrencilerin dil, matematik, fen bilimleri, sanat, beden eğitimi ve vatandaşlık gibi temel alanlarda kapsamlı bir eğitim almaları hedeflenmektedir. Türkiye'de zorunlu dersler arasında Türkçe ve İngilizce dilleri önemli bir yer tutarken, İspanya'da İspanyolca ve varsa bölgesel dillerin eğitimi öne çıkmaktadır. Ayrıca, her iki ülke de öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerinde analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Sanat eğitimi açısından her iki ülkenin öğretim programında görsel sanatlar, müzik ve diğer sanatsal faaliyetlere önem verilmektedir. Türkiye'de Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri, öğrencilerin estetik bilincini ve sanatsal yeteneklerini geliştirmeyi hedeflerken, İspanya'da Görsel ve Plastik Sanatlar ile Müzik ve Dans dersleri çocukların yaratıcılıklarını ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu alanlardaki eğitim, öğrencilerin duygusal gelişimlerini ve estetik duyarlılıklarını artırmada önemli rol oynamaktadır.

Ancak, bazı bölgelerde sanat derslerinin yetersiz kalması, öğrencilerin bu alanlarda yeterince gelişmemelerine yol açabilmektedir.

Beden eğitimi dersleri de her iki ülkenin öğretim programında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Oyun ile Beden Eğitimi ve Spor dersleri, öğrencilerin fiziksel becerilerini ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kazanmalarını sağlamayı amaçlarken, İspanya’da benzer şekilde beden eğitimi dersleri çocukların fiziksel gelişimlerine ve sosyal etkileşimlerine katkıda bulunmaktadır. Beden eğitimi derslerinin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede ve takım çalışması, disiplin gibi değerleri öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Vatandaşlık ve etik eğitimi her iki ülkenin öğretim programında vurgulanan bir diğer önemli alan olup, öğrencilerin toplumsal değerleri anlamaları ve demokratik vatandaşlık becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir. Türkiye’de İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi, öğrencilerin insan hakları ve demokrasi kültürünü kazanmalarını amaçlarken, İspanya’da Vatandaşlık ve Etik Değerler Eğitimi dersleri benzer hedefleri taşımaktadır. Bu dersler, öğrencilerin adalet, eşitlik ve aktif yurttaşlık anlayışına sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır.

Her iki ülkenin ilköğretim programları, öğrencilere çeşitli alanlarda bilgi ve beceri kazandırmak için tasarlanmış geniş bir öğretim programı sunarken Türkiye’nin öğretim programı millî kimlik ve ahlaki değerleri daha fazla ön plana çıkarmaktadır. İspanya’nın programı ise çeşitliliğe, dahil ediciliğe ve bireysel ihtiyaçlara daha fazla önem vermektedir. Türkiye, öğrencilere geniş bir seçmeli ders yelpazesi sunarak, İspanya ise dil ve kültürel çeşitliliği ön plana çıkararak onların eğitimine katkıda bulunmaktadır. Bu farklılıklar, her iki sistemin de öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen, ancak farklı pedagojik yaklaşımlar içeren kapsamlı eğitim programları barındırdığını göstermektedir.

5.6. Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme ve Öğretme Durumları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 10: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme ve Öğretme Durumlarının Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Eğitim Yaklaşımı	Öğrenci merkezli ve öğrenme odaklıdır. Bireysel özelliklerin ayrıntılı analizini ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını kapsamaktadır.	Öğrenci merkezli öğrenme odaklıdır. Bilgiyi bağımsız ve yaratıcı bir şekilde inşa etmeyi, çoklu becerileri ve etkili problem çözme becerilerini kapsamaktadır.
Pedagojik Stratejiler	Çeşitli araçlar ve yöntemlerin kullanımı vardır. Gözlem, anekdot kayıtları, gelişim ölçekleri, değerlendirme ve öğrenme stil analizleri bulunmaktadır.	Pedagojik rehberlikle birleştirilen öğrenme durumlarını içermektedir. Disiplinlerarası öğrenme ve yaratıcı problem çözme vardır.
Öğrenci Rolü	Öğrencilerin aktif katılımcılar olarak öğrenme süreçlerine dahil olmasını gerekli kılmaktadır.	Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirme, bireysel potansiyellerini keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi gerekli kılmaktadır.
Öğretmen Rolü	Rehber ve uyarlayıcı olarak öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun yöntemleri uyarlamakta ve onlara rehberlik yapmaktadır.	Pedagojik rehber olarak, öğrencilere etkileyici öğrenme durumları sunmakta ve onların bireysel ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.
Gelişimsel Hedefler	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerin izlenmesinin yanı sıra güçlü ve geliştirilmesi gereken alanların belirlenmesi hedeflenmektedir.	Öğrencilerin özgül disiplin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve farklı ders alanlarında öğretim programı bileşenlerinin birleştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programları, öğrenci merkezli yaklaşımları ve modern eğitim prensiplerini benimseyerek öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemeye odaklanmaktadır. Her iki ülkenin öğretim programı, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre öğretimlerini uyarlamalarını ve rehberlik etmelerini öngörmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılma imkânı tanımakta ve onların bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Türkiye'de öğretmenler, çeşitli değerlendirme araçları kullanarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini izlemekte ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaktadırlar. İspanya'da ise, öğrencilerin öğrenme süreçlerini bağımsız ve yaratıcı bir şekilde yönlendirmeleri teşvik edilmekte, farklı disiplinler arasında bağlantılar kurma yeteneği geliştirilmektedir.

İspanya'nın öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin özsayıgılarını, özerkliklerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini artırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin günlük yaşam bağlamlarında edindikleri bilgileri uygulama fırsatları sunarak öğrenme süreçlerinin daha anlamlı hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Türkiye'de ise, öğrencilerin güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesi amacıyla gözlem, anekdot kayıtları, gelişim ölçekleri ve çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Her iki ülkede de öğrenci merkezli sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun öğretim yöntemleri kullanmakta ve onların ilgi alanlarını desteklemektedir.

Türkiye'de, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmakta ve eğitim süreçleri boyunca izlenmektedir. İspanya'da ise, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan esnek pedagojik yaklaşımlar kullanılmakta, öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına uyum sağlamaları teşvik edilmektedir. Her iki ülkede de eğitim programları öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanmaktadır.

21. yüzyıl becerilerine odaklanan eğitim anlayışı, her iki ülkede de öğrencilerin bilgiye erişim, bilgiyi sentezleme ve uygulama kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'de, bu süreçler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri izleyerek desteklenmektedir. İspanya'da ise, öğrencilerin sürdürülebilirlik, demokratik iş

birliđi ve ortak ilgi alanlarına duyarlılık gibi deđerleri benimsemeleri teřvik edilmektedir. Her iki űlkede de eđitim programları űđrencilerin karmařık sorunlara yaratıcı çözümler űretme yeteneklerini geliřtirmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, Tűrkiye ve İřpanya'nın ilköđretim programları, űđrenci merkezli yaklařımlar ve modern eđitim prensipleriyle űđrencilerin bireysel geliřimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. űđrencilerin biliřsel, duyuřsal ve psikomotor geliřimlerini izleyerek, bireysel ihtiyaçlara gűre uyarlanan eđitim programları, her iki űlkede de űđrencilere geniř bir űđrenme deneyimi sunmaktadır. Eđitim programları, űđrencilerin bireysel potansiyellerini keřfetmelerine, yaratıcı dűřűnme yeteneklerini geliřtirmelerine ve temel yeterlilikleri kazanmalarına olanak tanımaktadır.

5.7. Tűrkiye ve İřpanya İlkűđretim Programlarındaki Deđerlendirme Sűreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 11: Tűrkiye ve İřpanya İlkűđretim Programlarındaki Deđerlendirme Sűreçlerinin Karřılařtırılması

Faktűrler	Tűrkiye	İşpanya
Değerlendirme Prensipieri	űđrenci bařarısının deđerlendirilmesi, programın amaçlarına ve kazanımlarına uygun olarak, her űđretim yılı iki dűnemde gerçekteřtirilmekte ve yűrűtűlmektedir.	Deđerlendirme, űđrenci yetkinlikleri ve eđitim hedeflerinin belirlenmesinde stratejik bir sűreç olarak űnemli bir role sahip olmakta ve belirli kriterler ve standartlar çerçevesinde yapılmaktadır.
Deđerlendirme Sűreçleri	űđretmenler, gűzlemler, oyun tabanlı deđerlendirmeler ve gűrevlere dayalı űlçme araçlarını kullanarak deđerlendirme yapmaktadır.	Deđerlendirme, űđrenme ihtiyaçlarına gűre uyarlanmış destek űnlemleri içermektedir. űzellikle űçűncű ve altıncı sınıflarda bireysel deđerlendirmeler gerçekteřtirilmektedir.

Tablo 5. 12: Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Notlandırma Sistemi	Ortaokul düzeyinde, 100 tam puan üzerinden puanlama sistemi uygulanmakta ve Türkçe dersi haricindeki dersler için 50,00 ve üzeri, Türkçe dersi için ise 70,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak kabul edilmektedir. Sonuçlar, genellikle “çok iyi,” “iyi,” “yeterli,” ve “geliştirilmeli” gibi ifadelerle bildirilmektedir.	Öğrenciler, belirli değerlendirme kriterlerine göre negatif değerlendirmeler için Yetersiz (IN), pozitif değerlendirmeler için Yeterli (SU), İyi (BI), Çok İyi (NT) veya Üstün (SB) gibi seviyelerde notlandırılmaktadır.
Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreci	Değerlendirme sonuçları, e-Okul sistemi üzerinden öğrencilere iletilmekte, sınav kağıtları ve projeler öğrencilere geri verilmektedir. Katılım puanları haftalık ders saatine göre verilmekte, rehberlik ve sosyal etkinlikler değerlendirmeye dahil edilmemektedir.	Değerlendirme sonuçları, bilgilendirici raporlar şeklinde ebeveynlere sunulmakta ve öğrencilerin ilerlemelerini, öğrenme deneyimlerini değerlendirmede önemli göstergeler sunarak gelecekteki eğitim planları ve destek önlemleri için yol göstermektedir.
Özel Durumlar	Sağlık durumu veya bedensel engeller nedeniyle uygulamalı derslere katılamayan öğrenciler, sağlık raporu ile belgelenmekte ve bu durumdaki öğrencilerin katılımları, katıldıkları etkinliklerin özelliklerine göre değerlendirilmektedir.	Çok dilli bölgelerde, İspanyolcanın yanı sıra başka bir resmî dilin varlığı nedeniyle öğrenciler dil yeterliliği değerlendirmelerinden muaf tutulabilmektedir. Bu durum, dil çeşitliliklerini dikkate alarak adil bir değerlendirme süreci sağlamaktadır.

Türkiye’de ilköğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreci, belirli temel prensiplere dayanmakta ve öğrenci başarısı, öğretim programlarının amaçlarına ve kazanımlarına uygun olarak değerlendirilmekte ve iki dönem boyunca yürütülmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin ders etkinliklerine katılımını gözlemleyerek ve bireysel veya grup etkinliklerine katılımı kaydederek değerlendirme yapmaktadırlar. Bu süreç, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak ve oyun tabanlı değerlendirmeler ve görevlere dayalı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Sonuçlar, genellikle “çok iyi,” “iyi,” “yeterli,” ve “geliştirilmeli” gibi ifadeler aracılığıyla öğrencilere bildirilmektedir.

İspanya’da ise ilköğretim sisteminde değerlendirme süreci, öğrenci yetkinliklerinin ve eğitim hedeflerinin stratejik bir şekilde değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreçte, değerlendirme kriterleri ve standartları, öğrencilerin farklı ders alanlarında sürekli olarak ilerlemelerini ölçmek amacıyla detaylı olarak tasarlanmıştır. Eğitimciler, sadece öğrencileri değil, aynı zamanda kendi öğretim stratejilerini ve uygulamalarını da gözden geçirmektedirler. Bu yaklaşım, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış destek önlemlerini içermekte ve özellikle üçüncü ve altıncı sınıflarda bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır.

Her iki ülkede de değerlendirme sonuçları öğrencilere ve ebeveynlere iletilmekte, Türkiye’de e-Okul sistemi üzerinden ve İspanya’da bilgilendirici raporlar şeklinde sunulmaktadır. Türkiye’de ortaokul düzeyinde 100 tam puan üzerinden bir puanlama sistemi uygulanırken, İspanya’da değerlendirme sonuçları belirli kriterlere göre Yetersiz (IN), Yeterli (SU), İyi (BI), Çok İyi (NT) veya Üstün (SB) gibi seviyelerde notlandırılmaktadır. Her iki ülkede de değerlendirme sürecinde tutarlı bir yaklaşım benimsenmektedir.

5.8. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreçleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 13: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreçlerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Başlangıç Aşaması ve Etkiler	Osmanlı döneminde dini inançlar ve sosyal değerler tarih ve coğrafya derslerini etkilemiştir.	19. yüzyılda Ley Moyano ile sosyal bilgilerin alanına giren konuların eğitimi başlamıştır.

Tablo 5. 14: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreçlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Modernleşme ve Reform Dönemleri	Cumhuriyetle birlikte eğitim sistemi sekülerleşmiş, 1924'te "Yurt Bilgisi" dersine dönüşmüş ve 1962'de tarih, coğrafya ve vatan bilgisi dersleri birleştirilmiştir.	1970'te Ley General de Educación (LGE) ile sosyal bilgiler eğitimi reforme edilmiş, coğrafya ve tarih eğitimine çevresel odak kazandırılmıştır.
Program ve İçerik Değişiklikleri	1985'te sosyal bilgiler öğretim programı kaldırılarak farklı dersler getirilmiş, 1997'de sosyal bilgiler dersi tekrar öğretim programına eklenmiştir. 2005 ve 2017'de öğretim programı modern öğretim felsefeleriyle güncellenmiştir.	1970'lerde sosyal bilgiler dersi coğrafya, tarih ve vatandaşlık derslerinin yerini almıştır. 1990'da LOGSE ile bilgi alanları yeniden yapılandırılmış, 2013'te LOMCE ile sosyal bilgiler alanı yeniden kurulmuştur.
Pedagojik Yaklaşımlar	Sosyal bilgiler öğretiminde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki reformlardan etkilenilmiştir. 2005 ve 2017'de yapılandırmacı yaklaşımlar benimsenmiştir.	Institución Libre de Enseñanza, coğrafya eğitiminde yerel coğrafyanın önemini vurgulamış ve okul gezilerini teşvik etmiştir.
Güncel Durum ve Hedefler	Sosyal bilgiler dersi, vatan sevgisini pekiştirmeyi, sorumluluk bilinci aşılamayı ve milli bilinçle bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim programı, modern ve geleneksel öğretim yöntemlerini bir arada kullanmaktadır.	Sosyal bilgiler dersi, coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme yeteneğini artırmayı ve çevre duyarlılığı içinde hareket etmeyi hedeflemektedir.

Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminin kapsamına giren konuların tarihsel gelişimi, İslamiyet öncesi dönemlerden başlayarak Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerine kadar uzanan zengin bir süreci kapsamaktadır. Osmanlı döneminde dini inançlar ve sosyal değerler, tarih ve coğrafya derslerinin içeriğini

belirlemiş, ki bu dersler Tanzimat döneminde okullarda ayrı birer ders olarak tanıtılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitim sisteminin seküler bir yapıya dönüşmesi, sosyal bilgiler öğretim programını ve öğretim yöntemlerini derinden etkilemiş ve "Yurt Bilgisi" dersinin tanıtılması, bu yeni yaklaşımın en önemli göstergelerinden biri olmuştur. 1962'deki reformla sosyal bilgiler eğitimi daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış, 1985 ve 1997'de yapılan düzenlemelerle eğitim sistemi yeniden şekillendirilmiştir. 2005 ve 2017 yıllarındaki güncellemelerle öğretim programı, modern öğretim felsefeleri ve yapılandırmacı yaklaşımlarla uyumlu hale getirilmiştir.

İspanya'da sosyal bilgiler eğitimi, 19. yüzyıl ortalarında Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) ile başlamış ve coğrafya ile tarih dersleri okullarda yer almaya başlamıştır. Ancak, bu erken dönemdeki eğitim oldukça dağınık ve yetersiz bir şekilde sunulmuştur. 20. yüzyılın ortalarında Ley General de Educación (LGE) ile sosyal bilgiler eğitimi önemli bir dönüşüm yaşamış, coğrafya ve tarih eğitimi çevresel bir odak kazanmıştır. Bu dönemde, ekonomik ve sosyal değişimler, eğitim taleplerinin artmasına ve öğretim programı reformlarına yol açmıştır. 1990'da LOGSE ile bilgi alanları yeniden yapılandırılmış ve 2013'te LOMCE ile sosyal bilgiler alanı yeniden kurulmuştur. İspanya'daki eğitim reformları, coğrafya eğitiminde yerel coğrafyanın önemini vurgulayan yenilikçi pedagojik yaklaşımlar geliştirilmesine yol açmıştır.

Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarının tarihsel gelişimi, her iki ülkenin de tarihsel ve kültürel kökenlerine dayanmakta ve zamanla modern pedagojik yaklaşımlarla güncellenmiştir. Türkiye'de millî ve ahlaki değerlerin vurgulandığı bir öğretim programı benimsenirken, İspanya'da coğrafi bilgi, eleştirel düşünme ve çevre duyarlılığı ön plana çıkarılmaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi, vatan sevgisi, sorumluluk bilinci ve millî bilinçle bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, İspanya'da coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünme yeteneğini artırmayı ve çevre duyarlılığı içinde hareket etmeyi hedeflemektedir.

Her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programları, zaman içinde birçok reform ve değişiklik geçirmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi, Cumhuriyet dönemindeki sekülerleşme ve modernleşme çabalarıyla şekillenirken, İspanya'da sosyal bilgiler eğitimi, pedagojik reform hareketleri ve ekonomik-sosyal değişimlerle evrim geçirmiştir. Türkiye'de millî ve ahlaki değerlerin eğitim sistemine entegrasyonu önemli

bir rol oynarken, İspanya’da coğrafya ve tarih eğitiminin çevresel odak ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlarla desteklenmesi dikkat çekmektedir.

5.9. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedefleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 15: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Temel İlkeler ve Amaçlar	Öğrencilere vatan ve millet sevgisi kazandırmak, haklarının farkında olmalarını sağlamak, sorumluluk bilinci aşılamak ve milli bilinçle bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.	Öğrencilerin demokrasinin temel mekanizmalarını anlamaları, toplumsal kurallara bağlı kalarak bir arada yaşama bilgisini edinmeleri ve dünya vatandaşları olarak aktif, sorumlu bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir.
Sosyal ve Kültürel Bilinç	Öğrencilere, Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki rolüne dair bilinç oluşturmak, demokratik, laik ve milli değerlere yönelik bir yaklaşım kazandırmak amaçlanmaktadır.	Öğrencilere etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı bir temel üzerinde dünya vatandaşları olarak yetiştirmeleri ve toplumsal çeşitliliği çok kültürlü bir zenginlik olarak kabul etmeleri öğretilmektedir.
Çevre ve Doğal Bilinç	Coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerini geliştirmek, doğal çevre ve kaynakların sınırlılığının farkında olmak ve çevre duyarlılığı içinde hareket etmek programın hedeflerindendir.	Öğrencilere çevresel sürdürülebilirlik ve etik değerlere dayalı olarak hareket etme becerileri kazandırmak, sürdürülebilir kalkınma için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmeleri sağlanmaktadır.

Tablo 5. 16: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Eleştirel Düşünme ve Tarih Bilinci	Eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, tarih bilincini oluşturmak ve tarihsel kanıtları sorgulamak önemsenmektedir.	Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak, güvenilir kaynakları kullanma yetkinliği sağlamak ve tarihsel süreci demokratik değerlerle ilişkilendirerek anlamalarını sağlamak hedeflenmektedir.
İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi temel kavramlar öğrencilere öğretilmekte, demokratik yaşam kurallarını benimsemeleri için rehberlik edilmektedir.	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, anayasa ilke ve değerleri üzerine inşa edilen bir eğitimle öğrencilerin demokratik katılım ve sosyal sorumluluk bilinci geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programının hedefleri, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilkelerine dayanarak, öğrencilere vatan ve millet sevgisi, hak bilinci, sorumluluk ve millî bilinç kazandırmayı amaçlamaktadır. Program, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarını içselleştirmeleri ve bu değerlere sahip çıkmalarını sağlamakta; Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki rolüne dair bilinç oluşturmayı, demokratik, laik ve millî değerlere yönelik bir yaklaşım benimsemeyi hedeflemektedir. Coğrafi bilgi ve mekânsal algı becerilerinin geliştirilmesi, çevre duyarlılığı içinde hareket edilmesi ve eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılması gibi hedefler, programın temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Öğrencilere tarih bilinci kazandırmak, tarihsel kanıtları sorgulamak ve doğru bilgiye ulaşma yollarını öğretmek programın önemli hedeflerindendir.

İspanya’da ise sosyal bilgiler öğretim programı, demokrasinin temel mekanizmalarını anlamak, toplumsal kurallara bağlı kalarak bir arada yaşama bilgisini kazandırmak ve dünya vatandaşları olarak aktif, sorumlu bireyler yetiştirmek üzerine odaklanmaktadır. Program, öğrencilerin etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı bir temel

üzerinde yetişmelerini sağlamakta ve toplumsal çeşitliliği çok kültürlü bir zenginlik olarak kabul etmeyi teşvik etmektedir. Çevresel sürdürülebilirlik ve etik değerlere dayalı hareket etme becerilerinin kazandırılması, sürdürülebilir kalkınma için gerekli bilgi, beceri ve tutumların edinilmesi programın hedefleri arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmaları, güvenilir kaynakları kullanma yetkinliği sağlamaları ve tarihsel süreci demokratik değerlerle ilişkilendirerek anlamaları hedeflenmektedir.

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilere insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet gibi temel kavramları öğretmekte ve demokratik yaşam kurallarını benimsemeleri için rehberlik etmektedir. İspanya’da ise sosyal bilgiler programı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve anayasa ilke ve değerleri üzerine inşa edilen bir eğitimle, öğrencilerin demokratik katılım ve sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, öğrencilerin etik ve sürdürülebilir değerlere dayalı olarak demokratik ilkelere kök salmış bir şekilde dünya vatandaşlığına katkıda bulunma kapasiteleri geliştirilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye ve İspanya’da sosyal bilgiler öğretim programlarının hedefleri, her iki ülkenin eğitim sistemlerindeki toplumsal ve kültürel farklılıkları yansıtmaktadır. Türkiye’de millî bilinç, vatan sevgisi ve tarih bilinci ön planda tutulurken, İspanya’da demokratik değerler, etik ve sürdürülebilirlik vurgulanmaktadır. Her iki ülkenin sosyal bilgiler programları, öğrencilerin eleştirel düşünme, çevre duyarlılığı ve toplumsal sorumluluk becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta ve modern pedagojik yaklaşımlarla uyumlu hale getirilmektedir. Bu süreçler, her iki ülkenin eğitim sistemlerinde sosyal bilgilerin önemli bir yer tuttuğunu ve sürekli olarak güncellenerek modern yaklaşımlarla uyumlu hale getirildiğini göstermektedir.

5.10. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçerikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 17: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Bireysel ve Toplumsal Kimlik	Psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji perspektiflerinden birey ve toplum ilişkilerini anlamak (Birey ve Toplum).	Zamanın toplumsal algılanışı ve tarihin toplumlar üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek (Zaman İçinde Toplumlar). Günlük yaşamda zamanın ölçümü ve toplumsal rolü.
Kültürel Miras ve Kimlik	Türk kültürünün temel unsurlarını ve bu unsurların toplumsal yapı üzerindeki rolünü incelemek, kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşumundaki önemini vurgulamak (Kültür ve Miras).	Tarihsel analizlerde değişimlerin, sürekliliklerin ve neden-sonuç ilişkilerinin önemini vurgulamak (Zaman İçinde Toplumlar). Kültürel ve doğal alanların kullanımı, bakımı ve korunması.
Çevresel Bilinç ve Etkileşim	İnsanların çevreleriyle etkileşimlerini, coğrafi bilgi ve anlayışlar temelinde ele alarak çevre okuryazarlığını geliştirmek (İnsanlar, Yerler ve Çevreler).	Doğal ve sosyal çevre üzerindeki insan etkilerini anlamak, sürdürülebilir yaşam tarzlarını teşvik etmek (Eko-Sosyal Farkındalık).
Bilim ve Teknoloji	Bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkilerini, gelişim süreçlerini ve temel kavramlarını öğretmek (Bilim, Teknoloji ve Toplum).	Doğal bilimler ve teknolojiyle ilişkili bilgileri kapsamlı bir şekilde ele almak (Bilimsel Kültür ve Teknoloji ve Dijitalleşme).

Tablo 5. 18: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Ekonomik Bilinç	Ekonomik kavramlar ve süreçleri, kaynakların etkin kullanımı ve sürdürülebilirliği öğretmek (Üretim, Dağıtım ve Tüketim).	Ekonomik faaliyetlerin evrimi, sürdürülebilirlik ve ekonomik kalkınma hedeflerini anlamak (Çağdaş Dünya Sorunları).
Vatandaşlık ve Toplumsal Katılım	Sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk perspektiflerinden etkin vatandaşlık, bireysel haklar ve toplumsal kurumların rolleri hakkında bilgi vermek (Etkin Vatandaşlık).	Toplumdaki bireylerin rolleri, sorumlulukları ve toplumsal etkileşimleri; demokratik değerler ve toplumsal katılımı teşvik etmek (Vatandaşlık Okuryazarlığı).
Küresel Farkındalık	Uluslararası ilişkiler ve küresel etkileşimleri anlamak, küresel bağlantılar ve sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak (Küresel Bağlantılar).	Küresel çapta karşılaşılan meydan okumalar ve bu sorunların evrensel yapısı ile dinamiklerini kapsamlı bir şekilde ele almak; küresel farkındalık ve dayanışmayı teşvik etmek (Çağdaş Dünya Sorunları).

Türkiye ve İspanya ilköğretim sosyal bilgiler programları, öğrencilere bireysel ve toplumsal kimlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de bireysel ve toplumsal kimlik oluşum süreçleri, "Birey ve Toplum" öğrenme alanında, psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji perspektiflerinden ele alınmaktadır. Öğrencilerin kişisel kimliklerinin ve toplumsal bağlamlarının karşılıklı etkileşimleri üzerine derinlemesine bir anlayış kazandırılması hedeflenmektedir. İspanya ise "Zaman İçinde Toplumlar" öğrenme alanında zamanın toplumsal algılanışı ve tarihin toplumlar üzerindeki etkisi üzerinde durmaktadır. Günlük yaşamda zamanın ölçümü ve toplumsal rolü, İspanya programının temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Her iki ülkenin programları, toplumsal kimlik kazandırma amacıyla farklı disiplinler ve yaklaşımlar benimsemektedir.

Kültürel miras ve kimlik, her iki ülkenin sosyal bilgiler programlarında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de "Kültür ve Miras" öğrenme alanı kapsamında, kültürel mirasın toplumsal kimlik oluşumundaki rolü vurgulanmakta ve Türk kültürünün temel unsurları incelenmektedir. Bu kapsamda öğrencilere, kültürel mirasın korunması ve toplumsal yapı üzerindeki etkileri konusunda derinlemesine bilgi verilmektedir. İspanya ise "Zaman İçinde Toplumlar" öğrenme alanında tarihsel analizlerde değişimlerin, sürekliliklerin ve neden-sonuç ilişkilerinin önemine odaklanmaktadır. Kültürel ve doğal alanların kullanımı, bakımı ve korunması, İspanya programının önemli bileşenlerindendir. Her iki ülkenin programları, kültürel kimlik ve miras konularında öğrencilere farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır.

Çevresel bilinç ve etkileşim alanında, Türkiye’nin "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı, coğrafi bilgi ve anlayışları temel alarak öğrencilerin çevre okuryazarlığını geliştirmeyi hedeflemektedir. İnsanların çevreleriyle etkileşimleri ve bu etkileşimlerin sonuçları öğretilmekte, öğrencilere daha bilinçli ve etkili bireyler olmaları için rehberlik edilmektedir. İspanya’nın "Eko-Sosyal Farkındalık" öğrenme alanı ise doğal ve sosyal çevre üzerindeki insan etkilerini anlamayı ve sürdürülebilir yaşam tarzlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ortak malların korunması ve sürdürülebilir kullanımı gibi eko-sosyal sorumluluk kavramları, İspanya programında öne çıkan konulardandır. Her iki program, çevresel bilinç ve sürdürülebilirlik konusunda öğrencilere önemli kazanımlar sağlamaktadır.

Bilim ve teknoloji alanında, Türkiye’nin "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı, bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkilerini ve gelişim süreçlerini kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Öğrencilere, bilimsel etiğin korunmasının önemi ve teknolojik gelişmelerin çevresel etkileri gibi konular öğretilmektedir. İspanya programı ise "Bilimsel Kültür" ve "Teknoloji ve Dijitalleşme" öğrenme alanlarında doğal bilimler ve teknolojiyle ilişkili bilgileri kapsamlı bir şekilde ele almakta ve teknolojik ve dijitalleşme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Her iki ülkenin programları, bilim ve teknoloji konusunda öğrencilere geniş perspektifler sunarak, onların bu alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Ekonomik bilinç ve vatandaşlık konularında, Türkiye’nin "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı, ekonomik kavramlar ve süreçler, kaynakların etkin kullanımı

ve sürdürülebilirliği öğretmeyi amaçlamaktadır. İspanya ise "Çağdaş Dünya Sorunları" öğrenme alanında ekonomik faaliyetlerin evrimi, sürdürülebilirlik ve ekonomik kalkınma hedeflerine odaklanmaktadır. Vatandaşlık ve toplumsal katılım açısından Türkiye, "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk perspektiflerinden etkin vatandaşlık, bireysel haklar ve toplumsal kurumların rolleri hakkında bilgi vermektedir. İspanya ise "Vatandaşlık Okuryazarlığı" öğrenme alanında toplumdaki bireylerin rolleri, sorumlulukları ve toplumsal etkileşimleri üzerine yoğunlaşmakta, demokratik değerler ve toplumsal katılımı teşvik etmektedir. Her iki ülkenin programları, öğrencilere ekonomik ve toplumsal sorumluluklar konusunda derinlemesine bilgi kazandırmayı amaçlamaktadır.

5.11. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Öğrenme-Öğretme Durumları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 19: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Öğrenme-Öğretme Durumlarının Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Disiplinler Arası Yaklaşım	Tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk disiplinlerinden yararlanılmaktadır.	Disiplinler arası iş birliği teşvik edilmekte, farklı bilgi ve becerilerin birleştirilmesi sağlanmaktadır.
Temel İlkeler	Yerellik, güncellik, disiplinler arası yaklaşım, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, esneklik.	Eleştirel düşünme, dijitalleşme, girişimcilik, kooperatif projeler, eko sosyal değerler.
Bilimsel Yöntemler	Bilimsel yöntemlerin öğretilmesi, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi.	Eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi, bilim kültürünün teşvik edilmesi.

Tablo 5. 20: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Öğrenme-Öğretme Durumlarının Karşılaştırılması (Devamı)

Okul Dışı Ortamlar	Pazaryerleri, kamu daireleri, fabrikalar, sergiler, arkeolojik alanlar, müzeler ve tarihî mekanlara ziyaretler.	Öğrencilerin çevrelerindeki doğal, sosyal ve kültürel unsurları keşfetmeleri teşvik edilmektedir.
Edebi Türler ve Kültürel Miras	Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikayesi, türkü, şiir, romanlar ve gezi yazıları kullanılmaktadır.	Öğrencilerin tarih ve coğrafya metodolojilerini kullanarak sorunları çözmeleri teşvik edilmektedir.
Güncel Olaylar ve Tartışmalı Konular	Güncel olaylar ve tartışmalı konular hakkında bilgi edinme ve düşünme imkânı sunulmaktadır.	İnsan haklarına saygı, demokrasi, eşitlik ve farklı dinler veya etnik gruplar arasındaki değer sistemleri öğretilmektedir.

Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programları, sosyal bilgiler dersinde disiplinler arası yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini genişletmeyi amaçlamaktadır. Türkiye, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi çeşitli disiplinlerden yararlanarak öğrencilere zengin içerikler sunmaktadır. İspanya ise disiplinler arası iş birliğini teşvik ederek öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini birleştirmelerini sağlamaktadır. Her iki program da öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirmek için geniş kapsamlı içerikler sunmaktadır.

Her iki ülke programlarının temel ilkelerinde benzerlikler bulunmakla birlikte, farklı vurgular da dikkat çekmektedir. Türkiye programı, yerellik, güncellik, yansıtıcı sorgulama ve esneklik gibi ilkeleri ön plana çıkarırken, İspanya programı eleştirel düşünme, dijitalleşme, girişimcilik ve eko sosyal değerler üzerinde durmaktadır. Bu ilkeler, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerini yeni ve değişen durumlara uygulayabilme yeteneklerini geliştirmekte, onları çağdaş dünyanın gereksinimlerine hazırlamaktadır.

Bilimsel yöntemlerin öğretilmesi her iki ülkede de önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de bilimsel yöntemlerin öğretilmesi, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmakta iken, İspanya'da eleştirel düşünme yeteneklerinin

geliştirilmesi ve bilim kültürünün teşvik edilmesi üzerinde durulmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrencilerin bilimsel süreçleri kavramalarına ve bu süreçleri uygulamalarına olanak tanımaktadır.

Okul dışı ortamların eğitime dahil edilmesi her iki programda da önemli bir unsurdur. Türkiye’de pazaryerleri, kamu daireleri, fabrikalar, sergiler, arkeolojik alanlar, müzeler ve tarihî mekanlara yapılan ziyaretler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somutlaştırmalarına olanak tanımaktadır. İspanya’da ise öğrencilerin çevrelerindeki doğal, sosyal ve kültürel unsurları keşfetmeleri teşvik edilmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin teorik bilgilerini gerçek dünya senaryolarında uygulamalarına imkân sağlamaktadır.

Son olarak, edebi türlerin ve güncel olayların ders içerisinde kullanılması, sosyal bilgiler dersine derinlik katmaktadır. Türkiye’de efsane, destan, masal, atasözü, halk hikayesi, türkü, şiir, romanlar ve gezi yazıları gibi türler kullanılmakta ve öğrencilerin kültürel mirasla bağ kurmaları sağlanmaktadır. İspanya’da ise öğrencilerin tarih ve coğrafya metodolojilerini kullanarak sorunları çözmeleri teşvik edilmekte ve insan haklarına saygı, demokrasi, eşitlik gibi değerlere vurgu yapılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde hem kültürel hem de etik değerleri öğrenmelerine ve uygulamalarına olanak tanımaktadır.

5.12. Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirilme Süreçlerinin Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Tablo 5. 21: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirilme Süreçlerinin Karşılaştırılması

Faktörler	Türkiye	İspanya
Değerlendirme Yaklaşımı	Bilgi, beceri ve değerleri kapsayan kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmektedir.	Öğrencilerin geniş bir yetkinlik ve beceri yelpazesini edinmelerini hedefleyen sistemli bir değerlendirme süreci uygulanmaktadır.

Tablo 5. 22: Türkiye ve İspanya İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlendirilme Süreçlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Öğrenci Gelişimi	Öğrencilerin toplumda aktif ve bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır.	Öğrencilerin çevresel meraklarını, sorgulama yeteneklerini ve bilimsel metotları benimsemeleri teşvik edilmektedir.
Sosyal Değerler	Bireysel hak ve özgürlükler, sosyal ilişkilerde etkinlik, toplumsal sorunlara duyarlılık ve katılımcı tutumlar değerlendirilmektedir.	Kültürel çeşitlilik ve cinsiyet eşitliği konularındaki bilgi düzeyleri ve duyarlılıkları değerlendirilmektedir.
Kültürel Bilinç	Kültürel mirasa saygı, millî değerler, tarihî olaylar ve süreçler hakkında bilgi, coğrafya bilgisi ve harita becerileri gibi kriterler bulunmaktadır.	Tarihsel olayları sıralayabilme, önemli şahsiyetleri tanıyabilme, çevresel bilgi ve sürdürülebilirlik becerileri değerlendirilmektedir.
Bilim ve Teknoloji	Bilim ve teknolojiye yönelik yaklaşımlar, bilimsel metodolojiyi anlama ve kullanma, teknolojik gelişmelere adaptasyon gibi kriterler yer almaktadır.	Yaratıcı düşünme, problem çözme ve tasarım projelerini tamamlama yetenekleri değerlendirilmektedir.
Demokrasi ve Vatandaşlık	Demokrasi, vatandaşlık hakları, politik süreçlere katılım ve sosyal sorunlara duyarlılık kriterleri değerlendirilmektedir.	Demokratik iletişim becerileri ve toplumsal sorumluluk bilinci değerlendirilmektedir.

Türkiye ve İspanya'nın sosyal bilgiler öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin gelişimini kapsayıcı bir şekilde ele almaktadır. Her iki ülkenin de programlarında, öğrencilere geniş bir yelpazede bilgi, beceri ve değer kazandırma hedefi öne çıkmaktadır. Türkiye'de sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra beceri

ve değerlerini kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınmakta, öğrencilerin topluma aktif ve bilinçli bireyler olarak katılmaları amaçlanmaktadır. İspanya’da ise değerlendirme süreci, öğrencilerin çevresel meraklarını, sorgulama yeteneklerini ve bilimsel metotları benimsemelerini hedeflemekte, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerine odaklanmaktadır.

Benzer şekilde, her iki ülkenin programlarında da öğrencilerin sosyal değerlere olan duyarlılığı önemsenmektedir. Türkiye’de bireysel hak ve özgürlükler, sosyal ilişkilerde etkinlik ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gibi kriterler değerlendirilmekte, İspanya’da ise kültürel çeşitlilik ve cinsiyet eşitliği konularındaki bilgi düzeyleri ve duyarlılıkları ele alınmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye’deki programda kültürel mirasa saygı, millî değerler ve tarihî olaylar hakkında bilgi gibi unsurlar vurgulanmakta, İspanya’da ise tarihsel olayları sıralayabilme ve önemli şahsiyetleri tanıyabilme yetenekleri değerlendirilmektedir.

Bilim ve teknolojiye yönelik yaklaşımlar her iki programda da yer almaktadır. Türkiye’de bilim ve teknolojiye yönelik yaklaşımlar, bilimsel metodolojiyi anlama ve kullanma, teknolojik gelişmelere adaptasyon gibi kriterler yer alırken, İspanya’da yaratıcı düşünme, problem çözme ve tasarım projelerini tamamlama yetenekleri değerlendirilmektedir. Bu farklılık, ülkelerin eğitim programlarının odak noktalarını ve önceliklerini yansıtmaktadır.

Demokrasi ve vatandaşlık eğitimine ilişkin kriterler, her iki programın da önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye’de demokrasi, vatandaşlık hakları, politik süreçlere katılım ve sosyal sorunlara duyarlılık gibi kriterler değerlendirilmektedir. İspanya’da ise demokratik iletişim becerileri ve toplumsal sorumluluk bilinci değerlendirilmektedir. Bu durum, her iki ülkenin de öğrencilerinin toplumsal hayata katılımını ve demokratik değerleri benimsemelerini amaçladığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ülkelerin eğitim sistemlerini ve çeşitli disiplinler özelinde yürütmüş olduğu eğitim programlarını değerlendirmek için çok boyutlu bir perspektif sunması açısından kıymetlidir. Bu bağlamda, mevcut doktora tezi kapsamında Türkiye ve İspanya arasında genelden özele doğru bir yöntemle karşılaştırma yapılmış; her iki eğitim sisteminden başlanarak, sırasıyla eğitim felsefeleri, ilköğretim programları, ilköğretimin hedefleri, içerikleri, öğrenme öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri mukayese edilmiştir. Ardından çalışmanın merkezini teşkil eden sosyal bilgiler öğretim programları özelinde her iki ülkenin sosyal bilgiler eğitimi tarihçesi ele alınmış; sosyal bilgiler öğretim programının temel öğeleri olan hedefler, içerikler, öğrenme öğretme durumları ve değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Netice itibarıyla elde edilen sonuçlar, benzerlikler ve farklılıklar bağlamında yorumlanmıştır.

Türk eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel kategoride yapılandırılarak, bireylerin hayatın erken dönemlerinden itibaren sürekli bir öğrenme süreci içinde olmalarını ve bu şekilde toplumsal ve bireysel gelişime katkıda bulunmalarını hedeflemektedir. Örgün eğitimde, okul öncesi eğitim önemli bir yer tutmakta ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için zorunlu hale getirilmektedir, bu durum eğitim sisteminin esnek ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde sunulan çeşitli seçmeli dersler, öğrencilerin bireysel yetenek ve ilgileri doğrultusunda gelişimlerine imkân tanımaktadır. Yükseköğretime geçiş merkezi bir sınav sistemi ile düzenlenmekte, bu da fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir çaba olarak görülmektedir. Cumhuriyet döneminin başlangıcından itibaren, Türk eğitim felsefesi modern, laik ve demokratik değerlerle harmanlanmış, Batılı eğitim akımları ile millî değerlerin entegrasyonu hedeflenmiştir. İlerlemecilik ve yapılandırmacılık gibi eğitim akımları öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik ederken, eğitim felsefesine ilişkin belirsizlikler de mevcuttur. Anayasal çerçeve, demografik değişimler, ekonomik gelişim, dil politikaları ve dini dinamikler gibi çeşitli faktörlerin etkisi altında şekillenen Türk eğitim sistemi, dinamik bir yapıya sahiptir ve sürekli değişen küresel ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama potansiyeline sahiptir. İlköğretim programının temel amacı, her Türk çocuğunu sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirmek ve onlara millî ahlak anlayışına uygun bir şekilde eğitim vermektir. Program, öğrencilerin çok yönlü gelişimini

destekleyecek şekilde tasarlanmış, zorunlu ve seçmeli derslerle öğrencilere temel akademik becerilerin yanı sıra manevi ve millî değerler hakkında bilgi ve farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır. Öğrenme-öğretme durumları, öğrencilerin bilgiye erişim, sentezleme ve uygulama kapasitelerini geliştirmeye odaklanmakta, öğretim yöntemleri öğrenci merkezli ve öğrenme odaklı yaklaşımlara kaymaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı, disiplinler arası bir yaklaşım sergileyerek öğrencilere farklı perspektifler kazandırmakta ve bilgi çağının karmaşıklıklarıyla başa çıkma yeteneklerini geliştirmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, öğrencilerin akademik başarılarının ötesinde, topluma katkıda bulunabilecek yetkinliklere sahip bireyler olarak gelişimlerini destekleyen geniş bir perspektife sahiptir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin; öğrencilerin bireysel ve toplumsal kimliklerini geliştiren, kültürel mirası anlamalarını ve korumalarını teşvik eden, çevresel ve ekonomik bilinç ile bilim ve teknolojiye açık bireyler olmalarını destekleyen bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır.

İspanya eğitim sistemi ise 1978 Anayasası ve ardından gelen düzenlemelerle şekillendirilmiştir. Eğitim hakkı ve öğretim özgürlüğü bu sürecin temelini oluşturmakta; LOMCE ve LOMLOE gibi kanunlarla sistem 21. yüzyılın gerekliliklerine uyum sağlamaya çalışılmaktadır. Özerk toplulukların eğitimdeki rolü ve merkezi hükümetin etkisi, sistemin karmaşıklığını ve çeşitliliğini artırmaktadır. Eğitim kalitesi, fırsat eşitliği ve kapsayıcılık gibi ilkeler, İspanya eğitim sisteminin birey ve toplum ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yaklaşımını yansıtmaktadır. İspanya'nın eğitim felsefesi, antik dönemlerden itibaren çeşitli düşünce akımlarından etkilenmiş zengin bir mirası yansıtmakta ve özellikle 1990'lardan sonra öğrenci merkezli yaklaşımlar ve eğitimde sosyal adalet gibi konulara odaklanmıştır. Eğitimdeki pedagojik ve felsefi yaklaşımların birleşimi, uluslararası alanda dikkat çekmekte; teknoloji, globalleşme ve çevresel sorunlar gibi çağdaş konularla ilişkilendirilerek İspanya eğitim sisteminin yenilikçi çözümler sunma potansiyelini artırmaktadır. Eurydice veri tabanına göre, İspanya'nın eğitim sistemi ülkenin tarihinden, siyasi geçişlerden, ekonomik dalgalanmalardan ve demografik dönüşümlerden yoğun şekilde etkilenmiş; 1978 Anayasası ve AB'ye katılım gibi dönüm noktaları, demokrasi ve özerklik ilkelerini güçlendirmiştir. Özerk topluluklara eğitim yetkilerinin devredilmesi, eğitim kalitesi ve erişimi arasında bölgeler arası farklılıklara yol açmıştır. İspanya ilköğretim programı, 21. yüzyılın zorluklarına

cevap verebilecek şekilde tasarlanmış; çocuk hakları ve eşit eğitim fırsatları programının temel prensipleri arasında yer almıştır. Program, öğrencilere yönelik kapsamlı bir eğitim yaklaşımı benimsemekte, çeşitli temel becerilerin yanı sıra duygusal zekâ ve sosyal beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. İspanya sosyal bilgiler eğitimi, 19. yüzyıldan itibaren Ley de Instrucción Pública ile başlayan pedagojik yeniliklere ve sosyal değişimlere paralel olarak gelişmiştir. Program, öğrencilere demokrasi ve toplu yaşamın kuralları hakkında bilgi ve beceriler sağlamakta, toplumsal yapıları ve bireylerin yaşam kalitesini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Programda yer alan öğrenme-öğretme durumları, amaçlarla uyumlu yenilikçi yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır. İspanya sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencileri toplumsal ilişkilerde başarılı, sorumluluk sahibi ve demokratik değerlere bağlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Eğitim sistemi çerçevesinden bakıldığında Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerinin, öğrencilerin gelişimini desteklemek için çok boyutlu bir yapı sunmakla birlikte yönetim yapıları, eğitim programlarının uygulanması ve eğitim politikaları açısından farklılıklar gösterdiği dikkat çekmektedir. Her iki ülke de okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir eğitim hizmeti sunmaktadır ve öğrencilere temel bilgilerin yanı sıra sosyal ve kültürel değerleri aktarmayı amaçlamaktadır. Türkiye, eğitim sistemini merkezi bir yönetim altında, millî değerler ve Atatürk inkılapları üzerine kurarken İspanya, eğitim yetkisini merkezi hükümet ve özerk bölgeler arasında paylaşarak, bölgesel farklılıklara ve teknolojik gelişmelere uygun reformlarla eğitimini şekillendirmektedir. Her iki ülkenin eğitim sisteminin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullara uyum sağlamaya çalışırken, yönetim yapıları ve öne çıkardıkları değerler bakımından önemli farklılıklar içerdiğini söylemek mümkündür.

Türkiye ve İspanya Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Eğitim felsefeleri açısından değerlendirildiğinde Türkiye ve İspanya'nın eğitim felsefeleri, her iki ülkenin tarihsel ve kültürel miraslarından beslenirken global eğilimlere ve içsel tarihsel dinamiklere yanıt olarak zamanla dönüşüm geçirmiştir. Türkiye'de pragmatizm, ilerlemecilik gibi akımlar; İspanya'da ise analitik felsefe, postmodernizm gibi düşünce akımları eğitim felsefesini şekillendirmiştir. Her iki ülkenin eğitim felsefesi, öğrenci merkezli eğitimi ve öğrenmenin bireyselleştirilmesini teşvik etmektedir. Bununla birlikte, her iki ülke de eğitim sistemlerini küreselleşme ve teknolojik gelişmelere ayak uydurma gibi çağdaş faktörlere entegre etmek için yenilikçi çözümler aramaktadır. Öte yandan Türkiye ve İspanya, eğitim felsefelerini kaliteli eğitim, öğrenci merkezli öğrenme ve bireylerin toplumda aktif roller üstlenmeleri gibi ortak amaçlar doğrultusunda şekillendirmekte ve eğitim sistemlerinin sürekli yenilenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerini Etkileyen Dışsal Faktörlerin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Eğitimi etkileyen dışsal faktörleri karşılaştırdığımızda ilk olarak, her iki ülkenin eğitim sistemleri, demokratik ilkeler doğrultusunda şekillendiği karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de Atatürk ilkeleri ve çağdaş bilim esasları öne çıkarken, İspanya'da özerklik ve akademik özgürlük kavramları öne çıkmaktadır. Dil politikaları da her iki ülkede önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de Türkçenin yanı sıra İngilizce gibi yaygın diller öne çıkarılırken İspanya'da resmî dil İspanyolca olmasına rağmen yerel dillerin öğretimi de mevcudiyet göstermektedir. Ekonomik koşullar her iki ülkenin eğitim sistemlerini etkilerken, Türkiye'nin genç nüfusa karşın İspanya'nın yaşlanan nüfusa sahip olması da eğitim politikalarını farklı şekilde etkilemektedir. Öte yandan her iki ülkenin de fazlasıyla sayıda göçmen nüfusa sahip olması, eğitim politikalarında çeşitli güncellemeler yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim programlarına genel çerçeveden bakıldığında Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programları, temel eğitim yaklaşımları ve öğrenci gelişimi üzerine odaklanırken muhtelif benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Bu noktada Türkiye, millî değerler ve ahlaki prensipler özel önem verirken; İspanya, eşitlik, adil eğitim fırsatları ve bireysel gelişimi destekleyen kapsayıcı bir yaklaşım benimsemektedir. Türkiye, öğrencilere millî ahlak anlayışı kazandırmayı hedeflerken İspanya, 21. yüzyılın zorluklarına hazırlık ve çeşitli pedagojik yaklaşımları ön plana çıkarmaktadır. Her iki ülke de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim seçenekleri sunarken Türkiye'nin geleneklere; İspanya'nın ise uluslararası standartlara ve çocuk haklarına daha fazla önem verdiği anlaşılmaktadır.

İlköğretimin hedefleri bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programlarının, öğrencilerin genel gelişimine ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitli bilgi ve beceri araçları sunmayı amaçladığı görülmektedir. Türkiye, millî kimlik ve ahlaki değerlere; İspanya ise çeşitlilik, dahil edicilik ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına dikkat çekmektedir. Türkiye geniş bir zorunlu ve seçmeli ders yelpazesi sunarken İspanya, çeşitlilik ve ikinci resmî dil öğretimini içeren farklılaştırılmış içerikler sunabilmektedir. Her iki ülkenin öğretim programı, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen, fakat farklı pedagojik öncelikler içeren eğitim programları sunmaktadır.

Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İlköğretimde sunulan içeriklere bakıldığında Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programlarının, öğrencilerin genel gelişimini destekleyen ve bireysel ihtiyaçlara önem veren çeşitlilik ve bütüncül eğitim programlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'nin programı, öğrencilere geniş bir yelpazede zorunlu ve seçmeli dersler sunarak, akademik disiplinlerden millî kimlik, etik değerler, sanatsal ifade ve fiziksel gelişim gibi alanlara kadar kapsamlı bir eğitim sağlamaktadır. Bu dersler, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun derinlemesine öğrenme fırsatları ile kişiselleştirilmiş eğitim imkanları sunmaktadır. Öte yandan, İspanya'nın programı, doğal ve sosyal bilimlerden sanata,

fiziksel eğitime, dil becerilerine ve etik değerlere kadar çeşitli alanları kapsamaktadır. İspanya programı, çeşitlilik ve dahil edicilik ilkesini ön plana çıkararak özerk bölgelerdeki öğrencilere yönelik farklılaştırılmış içerikler ve ikinci bir resmî dil öğretimi sunabilmektedir. Her iki ülkenin ilköğretim programları, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen geniş öğretim programları sunmaktadır. Türkiye, millî kimlik ve ahlaki değerlere daha fazla öncelerken İspanya; çeşitliliğe, dahil ediciliğe ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.

Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Öğretme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İlköğretimde yer alan öğrenme-öğretme durumları açısından değerlendirildiğinde Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim programlarında, öğrenci merkezli öğrenme ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanma benzerlikleri öne çıkmaktadır. Türkiye'de, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine dikkat edilerek öğretmenlerin öğretimlerini öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlaması önemli bir yer tutarken İspanya'da öğrenci merkezli öğrenme, eğitim sisteminin temelini oluşturmakta ve öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmak için tasarlanmaktadır. Her iki ülkede de öğrenme süreçleri deneysel ve etkileşimli olup gerçek dünya problemlerinin çözümüne ve çok disiplinli becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Farklılıklar ise, Türkiye'de öğrencilerin bireysel özelliklerinin detaylı analizi ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için bireysel eğitim programlarının önemli olması, İspanya'da ise öğrenci merkezli öğrenmenin daha geniş bir perspektiften ele alınması ve esnek pedagojik yaklaşımların sunulması şeklinde kendini göstermektedir.

Türkiye ve İspanya İlköğretim Programlarında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İlköğretimde ölçme ve değerlendirme çerçevesinden bakıldığında ise Türkiye ve İspanya'daki ilköğretim programlarının değerlendirme yaklaşımlarının, her iki ülkenin eğitim sistemlerinde temel prensipleri ve öğrenci başarısını ölçme yöntemlerini yansıttığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de katılım, etkinlikler ve akademik performans üzerinden bir değerlendirme sistemi benimsenirken İspanya'da öğrenci başarılarını kapsamlı ve

stratejik bir yaklaşımla belirlemek için öğrenci yeterliliklerinin sürekli ilerlemesini ölçen bir sistem kullanılmaktadır. Her iki ülkede de öğrenci başarısının değerlendirilmesi, bireysel ihtiyaçlara ve gelişim seviyelerine odaklanan çok boyutlu yöntemleri içermektedir. Türkiye, çeşitli değerlendirme araçları kullanarak öğrenci başarısını ölçerken İspanya, detaylı ve stratejik kriterlere dayanan bir sistem kullanmaktadır.

Türkiye ve İspanya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tarihsel Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın merkezini teşkil eden sosyal bilgiler öğretim programının tarihsel gelişimine bakıldığında Türkiye ve İspanya’da uygulanmakta olan sosyal bilgiler öğretim programlarının, her iki ülkenin kendine özgü tarihsel, kültürel ve siyasal bağlamlarının etkili olduğu görülmektedir. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminin kapsamına giren konuların öğretimi Tanzimat Dönemi’ne kadar uzanmaktadır ve cumhuriyetin kuruluşuyla modernleşme ve seküler yapıya kavuşmuştur. İspanya’da ise sosyal bilgiler eğitimi 19. yüzyıldan itibaren gelişim göstermiş ve süreç içerisinde yürürlüğe konan çeşitli pedagojik reformlarla desteklenmiştir. Her iki ülkede de 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren önemli reformlar yapılmış ve bu reformlar farklı yönleri ve içerikleri ile dikkat çekmiştir. 21. yüzyılda her iki ülkede de sosyal bilgiler eğitimi, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak üzere yeniden tasarlanmıştır ve gerek içerik gerekse eğitim yaklaşımı bağlamında daha geniş kapsamlı bir hal almıştır.

Türkiye ve İspanya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedeflerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretim programlarının hedefleri mukayese edildiğinde Türkiye ve İspanya’nın sosyal bilgiler öğretim programlarının bireyleri topluma yararlı, sorumlu ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirme hedefine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye özellikle millî değerlere, Atatürk ilke ve inkılaplarına büyük önem verirken İspanya; toplumsal çeşitliliği, çok kültürlülüğü, demokrasi ve insan haklarını öne çıkarmaktadır. Öte yandan Türkiye’de yürütülen sosyal bilgiler öğretim programı millî bilinç ve kültürel mirasın korunmasına odaklanırken İspanya; çeşitliliğe saygı, barışçıl çatışma çözümü ve sürdürülebilir kalkınma gibi evrensel değerlere geniş yer vermektedir.

Her iki yaklaşım da öğrencilere toplumsal ve kültürel zorluklarla başa çıkma konusunda rehberlik etmeyi hedeflemektedir ancak bu hedefe ulaşmak için farklı eğitim yöntemlerini ve önceliklerini öne çıkarmaktadır.

Türkiye ve İspanya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretim programında sunulan içeriklere bakıldığında her iki programda da öğrencilere toplumun bir parçası olarak bireysel ve toplumsal farkındalıkları artırmayı amaçlayan içerikler dikkat çekmektedir. Türkiye yedi temel öğrenme alanını içerirken, İspanya dört ana öğrenme alanından müteşekkil bir yapı sergilemektedir. Her iki programın ortak yönleri, toplumsal ve bireysel kimliklerin gelişimine, kültürel mirasa ve etkin vatandaşlık becerilerine odaklanmaları olarak öne çıkmaktadır. Farklılıklar ise, Türkiye'nin daha geniş bir disiplin yelpazesi sunması, İspanya'nın belirli temaları daha derinlemesine ele alması ve çevre odaklı bir yaklaşım benimsemesi olarak dikkat çekmektedir. Her iki ülkenin programlarında, kültür ve tarih önemli bir yer tutarken Türkiye millî değerlere ve kimliğe, İspanya ise çeşitliliğe ve evrensel değerlere dikkat çekmektedir.

Türkiye ve İspanya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Öğretme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler programında uygulanan öğrenme-öğretme durumlarına bakıldığında Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim düzeyindeki sosyal bilgiler öğretim programlarının, öğrencilere disiplinlerarası ve kapsamlı bir eğitim vermeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de program, öğrencilere çeşitli disiplinler arasında bağlantılar kurma yeteneği kazandırırken İspanya'da eleştirel düşünme ve disiplinlerarası iş birliği teşvik edilmektedir. Her iki ülkede de programlar, güncel olaylara odaklanma ve öğrencilere gerçek dünya senaryolarında uygulama fırsatları sunma gibi temel öğeler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Farklılıklar açısından ele alındığında Türkiye'nin okul dışı öğrenme ortamları ve edebi türlerle çalışmayı teşvik etmesine karşın İspanya'nın dijitalleşme, teknoloji kullanımı ve çevresel keşfe daha fazla önem vermesi göze çarpmaktadır. Her iki program da öğrencilere çağın zorluklarıyla başa çıkabilme

becerileri sunarken her iki ülkenin eğitim yaklaşımlarının kendi kültürel ve sosyal ihtiyaçlarına uygun şekilde şekillendiği görülmektedir.

Türkiye ve İspanya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Uygulanan Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi bağlamında Türkiye ve İspanya'nın ilköğretim düzeyinde uygulanan sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'deki süreçler, öğrencilerin sosyal değerlere ve toplumsal sorunlara duyarlılığını ölçerken İspanya'da çevresel bilinç ve kültürel çeşitliliğe saygı gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Her iki ülkenin değerlendirme süreçleri de öğrencilerin toplumsal olayları nasıl anlayıp yorumladıklarını ve günlük yaşamlarına nasıl entegre ettiklerini incelemektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de yürütülen sosyal bilgiler öğretim değerlendirilmesinde bilimsel metodoloji ve teknolojik gelişmelere adaptasyon gibi konulara dikkat çekerken İspanya'nın bilimsel değerlendirme yaklaşımları, sorun çözme yeteneklerini ön plana çıkarması şeklinde görülmektedir.

Tartışma

Sosyal bilgiler öğretim programları üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, bir yandan ulusal kimliklerin ve kültürel mirasların eğitim üzerindeki etkisini incelerken, diğer yandan evrensel değerlerin programdaki yansımalarına da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında millî değerlere ağırlık verildiği görülürken, İspanya programında çok kültürlülük ve demokratik değerlere vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu iki ülke arasında gerçekleştirilen mevcut karşılaştırmalı analizin yanı sıra, Türkiye'nin diğer ülkelerle olan karşılaştırmaları da benzer temaları ve eğilimleri ortaya koymaktadır.

Örneğin, Türkiye ve ABD'nin Nebraska eyaleti arasında yapılan çalışmada, Türkiye programının milliyetçi temaları ön plana çıkardığı, Nebraska'nın ise daha çok destekleyici ve entegre konulara odaklandığı gözlemlenmiştir (Aşçı, 1999). Bu

perspektif, mevcut çalışmanın bulgularıyla benzer bir biçimde, Türkiye'nin ulusal kimlik inşasına verdiği önemi vurgular niteliktedir.

Benzer şekilde Türkiye ve Almanya karşılaştırmasında, Almanya'nın sosyal bilimleri ayrı branşlar olarak işlemesi, Türkiye'nin ise bu konuları tek bir ders içerisinde ele alması, eğitim sistemlerindeki yapısal farklılıkları göstermektedir (Durna, 2007; Pamuk, 2021). İspanya ile yapılan mevcut karşılaştırmada ise, her iki ülkenin çok disiplinli eğitim anlayışı benzerlik gösterse de İspanya'nın çeşitlilik ve çok kültürlülük üzerine daha fazla odaklanması, Türkiye'den farklı bir boyut olarak öne çıkmaktadır.

Diğer yandan, Türkiye'nin Danimarka ve İngiltere gibi ülkelerle yapılan eğitim metodolojileri karşılaştırmaları, Türkiye'nin daha geleneksel eğitim anlayışının, Danimarka'nın projeye dayalı öğrenme yaklaşımları ve İngiltere'nin zengin ve esnek programları ile tezat oluşturduğunu göstermektedir (Yüceer, 2011; Taş, 2007). Bu durum, Türkiye'nin sosyal bilgiler öğretim programına daha fazla çeşitlilik ve esneklik kazandırılması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada ise hem Türkiye'nin hem İspanya'nın, pedagojik anlamda daha çeşitli ve kapsayıcı metodolojilerin benimsenmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Bir başka çalışmanın öznesi olan Fransa ile yapılan karşılaştırmada ise, Fransa'nın eğitim programlarında eşitlik, evrensel değerler ve ulusal dayanışma gibi konulara yer vermesi, Türkiye'nin millî ve manevi değerlere odaklanan yaklaşımı ile ayrılmaktadır (Zabun, 2018). Bu noktada mevcut çalışma ile ilişkil olarak İspanya'nın çok kültürlülük ve sosyal çeşitliliğe verdiği önem de Türkiye'den farklı bir perspektifi ortaya koymaktadır. Özellikle İspanya'nın barışçıl çatışma çözümleri ve çeşitliliğe saygı gibi konulardaki yaklaşımları, Türkiye'nin kültürel ve pedagojik içerikleri açısından değerlendirilebilecek bir model niteliği arz etmektedir.

Türkiye ve Mısır arasında yapılan karşılaştırmada, her iki ülkenin de ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerine dayandığı ancak Mısır'ın daha çok daimî etkide kalan yaklaşımları benimsediği görülmüştür (Osmanoğlu, 2012). Bu perspektif, Türkiye'nin de benzer tarihsel ve kültürel etkiler altında olduğunu ancak daha modern ve yenilikçi eğitim stratejilerine açık olduğunu göstermektedir. İspanya ile karşılaştırıldığında ise İspanya'nın daha çok çeşitliliği ve çok kültürlülüğü destekleyen

yaklaşımlar benimsediği, Türkiye'nin ise Mısır ile benzer şekilde daha çok ulusal kimlik ve tarihine odaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan Suudi Arabistan ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada, her iki ülkenin de vatandaşlık yetiştirme hedeflerinde benzerlikler olduğu, ancak vatandaşlık özelliklerinde bir dizi farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir (Yaşar, 2007). Bu anlamda Türkiye'nin Suudi Arabistan'a kıyasla daha laik ve modern bir eğitim anlayışı benimsemiş olması, İspanya ile yapılan mevcut karşılaştırmada da İspanya'nın sosyal çeşitliliğe ve demokrasiye daha fazla vurgu yapmasıyla paralellik göstermektedir.

Güney Kore ile Türkiye'nin sosyal bilgiler programları arasındaki karşılaştırma, Türkiye'nin milliyetçilik değerlerine, Güney Kore'nin ise evrensel değerlere odaklandığını göstermiştir (Tatan, 2021). Bu durum, Türkiye ve İspanya karşılaştırmasında İspanya'nın evrensel değerlere daha açık bir yaklaşım benimsediğini ve Türkiye'nin bu alanda potansiyel geliştirme alanlarına sahip olduğunu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Estonya ile yapılan karşılaştırmada ise, Estonya'nın Avrupa Birliği değerlerine odaklanması ve Türkiye'nin tarih ve kültüre daha fazla önem vermesi dikkat çekmiştir (Altay, 2021). Mevcut çalışmanın ana öznesi olan İspanya ile mukayese edildiğinde, İspanya'nın da benzer şekilde Avrupa değerlerine uyum sağlamaya çalıştığı ve çok kültürlülüğü desteklediği görülmektedir.

Son olarak, Kanada ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada, her iki ülkenin de sosyal bilgiler öğretim programlarında tarihsel kökenlere bağlı bazı benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir (Öztürk & Öztürk, 2015). İspanya'nın tıpkı Kanada gibi çok kültürlü yapısı ve bu yapıyı destekleyen eğitim politikaları, Türkiye'nin daha homojen yapısına kıyasla farklılıklar arz etmektedir.

Karşılaştırmalı sosyal bilgiler eğitimi çalışmalarından elde edilen bu veriler bir yandan Türkiye sosyal bilgiler öğretim programının millî değerlere odaklandığını gösterirken diğer yandan evrensel değerlere daha fazla yer verilmesinin önemine de dikkat çekmektedir. Bu sayede, Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı öğrencilerin küresel vatandaşlık bilinciyle donatılmasını sağlayabilecek ve eğitim programlarını daha etkili ve kapsayıcı hale getirebilecektir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bu bulgular, Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerinin çeşitli boyutlarda benzerlikler ve farklılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçeveden hareketle her iki ülkenin eğitim sistemlerini daha da ileriye taşıyabilecek genişletilmiş öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

Yönetim yapıları ve eğitim politikaları açısından, her iki ülkenin de merkezi ve yerel yönetimler arasındaki eğitim yetki paylaşımını kendi siyasal bağlamları içerisinde daha işlevsel bir hale getirmesi önemlidir. Öyle ki bu yaklaşım, yerel ihtiyaçlara ve özgünlüklere daha hızlı ve etkin bir şekilde yanıt verilmesini beraberinde getirecektir. Öte yandan, eğitim politikalarında, teknolojik gelişmelere ve globalleşmenin getirdiği zorluklara adaptasyonu kolaylaştıracak esnekliklerin sağlanması da ehemmiyet arz etmektedir. Bu bağlamda, yenilikçi eğitim modellerinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi, her iki ülkenin de eğitim sistemlerini daha rekabetçi ve çağdaş hale getirebilecektir.

Eğitim felsefelerinin daha da derinleştirilmesi noktasında, Türkiye ve İspanya'nın, öğrenci merkezli yaklaşımlarını daha da güçlendirerek öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde gelişim sağlamaları önem taşımaktadır. Her iki ülkenin de kültürel ve tarihsel miraslarını modern eğitim yaklaşımlarıyla entegre etmesi, öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerini güçlendirirken hem de global vatandaşlık bilincine sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır. Bu çerçevede, global eğilimlere ve yerel dinamiklere yanıt veren bir eğitim felsefesinin benimsenmesi, her iki ülkenin de eğitim sistemlerine zenginlik katacaktır.

İlköğretim programlarının geliştirilmesi konusunda, temel eğitim yaklaşımlarının öğrenci gelişimine odaklanarak devam ettirilmesi önemlidir. Millî değerler ve uluslararası standartlar arasında bir denge kurularak, öğrencilere hem yerel hem de global perspektifler sunulması programın daha iyi bir seviyeye taşınmasına katkı sağlayacaktır. Bu perspektif, aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürler ve düşünce sistemleri hakkında daha kapsayıcı bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Diğer yandan, eşitlik ve adil eğitim fırsatları gibi konulara daha fazla odaklanılması ve öğrenci potansiyelinin en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli ortamların sağlanması da programın katma değerini artıracaktır.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha da iyileştirilmesi açısından, öğrenci merkezli öğrenme ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına odaklanma yaklaşımlarının daha fazla somut uygulamalarla desteklenmesi önemli görülmektedir. Her iki ülkede de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim seçeneklerinin sunulması, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını artırabilecektir. Bunun yanında, deneysel ve etkileşimli öğrenme süreçlerine daha fazla yer verilerek öğrencilerin gerçek dünya problemlerine çözümler üretebilme ve çok disiplinli beceriler geliştirebilme yeteneklerinin desteklenmesi kıymet arz edecektir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, öğrencileri çok yönlü tanımaya yönelik bir bakış açısıyla ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek şekilde genişletilmesi uygun olacaktır. Bu bakış açısı, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal becerileri ve topluma katkıda bulunma yeteneklerinin de değerlendirilmesini de beraberinde getirecektir. Her iki ülkenin de öğrenci başarısını ölçme yöntemlerini çeşitlendirerek daha kapsamlı ve stratejik bir yaklaşımla değerlendirme süreçlerini geliştirmesi, eğitim sistemlerinin genel kalitesini de artırabilecektir. Öyle ki bu geliştirmeler, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin küresel standartlara uyum sağlamasına ve öğrencilerin 21. yüzyılın zorluklarına hazırlanmasına önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Sosyal bilgiler öğretim programlarının, öğrencilerin küresel ve yerel toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarını artırarak onları bu sorunlara karşı bilinçli ve etkili çözümler üretmeye teşvik edecek şekilde tasarlanması her iki ülke için de genel hedef olarak benimsenmelidir. Bu bağlamda, program içerisinde öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirecek etkinliklerin artırılması önerilmektedir.

Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi, özellikle millî değerlere ve Atatürk ilke ve inkılaplarına; İspanya'da ise toplumsal çeşitliliğe, çok kültürlülüğe, demokrasi ve insan haklarına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, her iki ülkenin de sosyal bilgiler öğretim programları, ulusal kimliği güçlendiren değerlerle birlikte, evrensel değerleri ve küresel vatandaşlık bilincini de içerecek şekilde zenginleştirilmelidir. Öte yandan sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere sunulan içerikler, toplumsal ve bireysel farkındalıkları artırmaya yönelik olarak sürekli güncellenmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin farklı kültürler,

tarihler ve coğrafyalar hakkında bilgi sahibi olmaları da teşvik edilmelidir. Diğer yandan, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirmeleri ve sürdürülebilir kalkınmanın önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Gelişen ve değişen dünyanın yetkinliklerinin yanı sıra problemlerle başa çıkma ve çatışmaları barışçıl yollarla çözme yönünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıracak içeriklerin her iki programda da daha etkin bir şekilde işlenmesi beklenmelidir.

Öğrenme ve öğretme süreçleri, öğrencilerin güncel olaylara odaklanmalarını ve teorik bilgilerini gerçek dünya senaryolarında uygulama fırsatları bulmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu amaçla, ders içeriklerinde interaktif ve deneysel öğrenme yöntemlerine yer verilerek, öğrencilerin aktif katılımı sürekli bir biçimde teşvik edilmelidir. Diğer yandan sosyal bilgiler öğretim programında uygulanan değerlendirme süreçlerinde, öğrencilerin sadece akademik bilgilerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini, duyuşsal gelişimlerini ve toplumsal sorunlara karşı tutumlarını da ölçecek çok boyutlu yöntemler kullanılmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri nasıl içselleştirdiklerini ve günlük yaşamlarına nasıl entegre ettiklerini değerlendirecek yöntemler geliştirilmelidir.

Netice itibarıyla Türkiye ve İspanya'nın eğitim sistemlerinin, eğitim felsefelerinin, ilköğretim programlarının ve bilhassa mevcut çalışmanın odak noktasını oluşturan sosyal bilgiler öğretim programlarının, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak adına sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, her iki ülkenin de eğitim sistemlerinin değişen toplumsal ihtiyaçlara etkin bir şekilde yanıt vermesini sağlayacaktır. Analitik yöntem kullanılarak Türkiye ve İspanya arasında kapsamlı bir karşılaştırma yapılan bu çalışmanın sonuçlarıyla ilişkili olarak ortaya konan bu öneriler, ilköğretim kademesinde sunulan sosyal bilgiler öğretim programlarının temel amacına ulaşmasında, yani öğrencilerin bilinçli, sorumlu ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde hayli önemli bir rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2012). Türk eğitimcilerinin yurt dışı gezileri ve izlenimleri (1910-1930). *Millî Eğitim*, 40(194), 119-128.
- Acosta, F., & Centeno, C. (2011). Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. *International Review of Education*, 57, 477-496.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491-507.
- Akbıyık, C. (2015). *Eğitimde program geliştirme ölçme ve değerlendirme boyutu*. Erişim tarihi: 17 Kasım 2023, <https://slideplayer.biz.tr/slide/3209706/>
- Akpınar, B. (2013). *Eğitim programları ve öğretim*. Data Yayınları.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD sosyal bilgiler/tarih ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım, II. Dünya Savaşı örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, N. (2021). Estonya ile Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 262-289. doi: 10.17679/inuefd.591037.
- Altunya, N. (2019). İlkokul programlarımıza toplu bir bakış (1911-2002). In B. Aslan & F. Bıkmaz (Eds.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Anderson, R.E. (1959). The usefulness of social typologies in comparative education. *Comparative Education Review*, 3(1), 18-25.
- Anderson, R.E. (1960). The place of sociology in comparative education. *Comparative Education Review*, 4(1), 18-24.
- Arıkan, M. (1968). XIV- XVI. asırlarda Türk-İspanyol münasebetlerine toplu bir bakış, *Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Dergisi*, 23, 3-4.
- Arjona, M. R. (2014). La transición española: La historia de un éxito colectivo. *Revista Aequitas*, Madrid, 352-387.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Aşçı, M. (1999). *Comparison of the Turkish national social science curriculum at the primary level with that of Nebraska at the elementary level* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Nebraska. Lincoln.

- Barlett, S., & Burton, D. (2016). *Introduction to education studies* (4th ed.). Sage.
- Bates, J., Lewis, S., & Picard, A. (2020). *Education policy, practice, and professional*. Continuum.
- Belding, R.E. (1959a). Some thoughts on comparative education theory. *Comparative Education Review*, 3(2), 67-74.
- Belding, R.E. (1959b). Teaching comparative education by the case method. *Comparative Education Review*, 3(1), 26-32.
- Bennassar, B. (2017). *La España del siglo de oro*. Editorial Planeta.
- Benhamida, K. (1990). *Comparative education around the world: the Arab states*. UNESCO International Bureau of Education.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bereday, G.Z.F. (1958). Methodological controversies in comparative education. *Comparative Education Review*, 2(1), 1-10.
- Bilhan, S. (1992). *Eğitim felsefesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Millî Eğitim Basımevi.
- Bolay, S. H. (1994). Pozitivizmin ve pragmatizmin Türk millî eğitimine etkileri. İçinde H. R. Açar (Ed.), *Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim 1994, Bildiriler Müzakereler*. 274-275. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ofset Baskı Tesisleri.
- Bone, J.R. (1960). A sociological framework for the comparative study of education systems. *Comparative Education Review*, 4(1), 25-32.
- Bray, M., & Qin, G. (2001). Comparative education in Greater China. *Comparative Education*, 37(4), 451-473.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer.
- Bray, M. (2014). Aktors and purposes in comparative education. In, M Bray, B Adamson & M. Mason (Eds), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 19-46). Springer.
- Brickman, W. (2010). Comparative education in the nineteenth century. *European Education*, 42(2), 46-56.
- Calero, A. (2017). La II república. Selectividad Historia de España: Siglo XX, *IES Puerto de la Torre*, (2), 1-8.

- Can, S. (2013). *Program geliştirme açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarının incelenmesi (2000- 2010 İstanbul örneği)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carbonell, E., & Rodríguez, X.P. (1999). Atapuerca y la evolución biológica y cultural de los humanos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 7(2), 113.
- Carpi, A & Anne E. (2008). *Comparison in Scientific Research*. Visionlearning.
- Chitty, C. (2011). The politics of education. In G. Dufour & W. Curtis (Eds.), *Studying education: An introduction to key disciplines in education studies*. Open University-McGraw-Hill.
- Comín, F. (1996). Sector público y crecimiento económico en la dictadura de Franco. *Ayer*, 22, 163-186.
- Crossley, M. (1999). Reconceptualising comparative education and international education. *Compare: A Journal of Comparative and international education*, 29(3), 249-267.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974). *Traite des sciences pedagogiques*. Presses Universitaires de France.
- Dede, S., & Baskan, G.A. (2011). Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: Comparative education council in *Turkish education system*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3536–3542.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Domínguez Garrido, M.C. (2014). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. Pearson Educación.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method, and selected texts on sociology and its method*. Edited by Steven Lukes. Macmillan.
- Durna, N.I. (2007). *Türk-Alman eğitim sistemlerinde (Bavyera Eyaleti) ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi konularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eckstein, M. A. (1975). Comparative education: *The state of the field. Review of research in Education*, 3(1), 77-84. <https://doi.org/10.3102/0091732X0030010>
- Epstein, E.H. (2008). Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, 44(4), 373–86.
- Epstein, E.H. (2017). Is Marc-Antoine Jullien de Paris the “father” of comparative education? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 317–331.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). Karşılaştırmalı eğitimin bir disiplin olarak Türkiye’deki gelişimi. İçinde: *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. S. Aynal (Ed.) 240-249. Pegem Akademi.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Evans, V. (2013). *Factors influencing national systems of education*. Retrieved August 20, 2023, from <http://camponotes.blogspot.com.tr/2013/01>
- Fering, L. (1959). The global approach to comparative education. *International Review of Education*, 5, 343-355.
- Fernig, L.A. (1960). A global approach to comparative education. *Comparative Education Review*. 4(1), 25-32.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Frago, A.V. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista, Editora UFPR*, 19-35.
- Gamboa, S. (2007). *Pesquisa em educação: métodos y epistemologias*. Argos.
- Garrett, A.W. (1994). What is curriculum history and why is it important? *Annual Meeting of The American Educational Studies Association*. Chapel Hill, NC.
- Gatti, B.A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Editora Plano.
- Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien (“Jullien de Paris”). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(3/4), 757–73.
- Glaser, R. (1977). Evaluation of instruction and changing educational models. In *Beyond the numbers game*. Macmillan.

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160.
- Green, A. (2003). Education, globalisation and the role of comparative research. *London Review of Education*, 1(2), 84–97.
- Groux, D. (1997). L’éducation comparée: Approches actuelles et perspectives de développement. In *Revue Française de Pédagogie*, 121, L’éducation comparée, 111-139.
- Gutek, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev: N. Kale). Ütopya Yayın.
- Gümüş, E., & Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlanması*. Pegem Akademi.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, E.S. (2007). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4 ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halilović, S. (2017). “Islamic Civilization in Spain: A magnificent example of interaction and unity of religion and science” *Psychiatria Danubina*, 1(29), p. 64.
- Halls, W.D. (1990). *Comparative education: Contemporary issues and trends*. Jessica Kingsley, UNESCO.
- Hans, N. (No date). The historical approach to comparative education. *International Review of Education*, 5, 299-309.
- Hantrais, L. (2009). *International comparative research: Theory, methods and practice*. Palgrave Macmillan.
- Hayhoe, R., & Mundy, K. (2008). Introduction to comparative and international education: Why study comparative education? In *Comparative and international education: Issues for teachers*. K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M. Madden, & K. Madjidi (Eds.), 1–21. Canadian Scholars’ Press; Teachers College Press.
- Henk, D.V. (1993). *L’Éducation comparée*. Presses Universitaires de France.
- Hervás, J.M. (2001). *Historia antigua de España I: Iberia prerromana, Hispania republicana y alto imperial*. UNED.
- Holmes, B. (1959). A problem approach in comparative education: Some methodological considerations. *Comparative Education Review*, 3(2), 75-82.

- İnan, S. G. (2012). *XVI. yüzyılda Osmanlı-İspanya ilişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnci, S. (2009). *Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelenmesi (Kanada Ontario, İrlanda, ABD New York, Kaliforniya, Finlandiya, Yeni Zelanda)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kafadar, T. (2019). *Türkiye, ABD ve Fransa'nın sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalıpcı, G. (2008). *1998 ve 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına göre yazılmış 4. ve 5. sınıf ders kitaplarının öğrenme anlayışları, içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kandel, I.L. (1933). *Studies in comparative education*. George Harrap.
- Kandel, I.L. (1955). The study of comparative education. *Education Forum*, 10, 5-15.
- Kamen, H. (2009). *Breve historia de España*. Biblioteca Libre, Amanuense.
- Kaya, A.R. (2019). *İspanya: Faşizmden demokrasiye*. Ayrıntı Yayınevi.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınacı, N.D. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları ve ortaokul sosyal bilgiler dersi programının içerik bakımından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klein, M.F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- Koçal, S. (2023). *2005 ve 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarının coğrafya içerikleri bağlamında karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kubow, P. K. & Fossum, P. R. (2007). *Comparative education: Exploring issues in international context*: Pearson.

- Kurt, F. (2016). *Dünya bilim ve teknoloji mirasının farklı ülkelerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lagares, A.R., & Muñoz, R. (2018). Las ciencias sociales en el currículo: primaria, ESO y bachillerato. *Revista de Investigación Magister*, 2, 1-15.
- Lara, M., & Lara, L. (2018). *Breviario de historia de España: Desde Atapuerca hasta la era de la globalización*. Editorial EDAF.
- Lauwerys, J.A. (No date). The philosophical approach to comparative education. *International Review of Education*, 5, 281-298.
- Lerena, C. (1980). Escuela, ideología y clases sociales. Ariel.
- León, Á.E. (2005). Franco y la segunda guerra mundial. Una neutralidad comprometida. *Ayer*, 57(1), 107.
- Lor, P.J. (2017). International and comparative librarianship: *Concepts and methods for global studies*. <https://doi.org/10.1515/9783110267990>
- Lynch, J. (2005). *Historia de España 5. Edad Moderna: Crisis y recuperación, 1598-1808*. Editorial Crítica.
- Macridis, R.C. (1978). The nature of comparative analysis. In *The practice of comparative politics: A reader*. P.G. Lewis, D.C. Potter, & F.G. Castles (Eds.), 17–19. Longman, in association with the Open University Press.
- Mahoney, J. (2007). Qualitative Methodology and Comparative Politics. *Comparative Political Studies* 40 (2): 122–44.
- Mallinson, V. (1981). In the wake of Sir Michael Sadler. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 11(2), 175–183.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. CERC/Springer.
- Marshall, J. (2019). *Introduction to comparative and international education*. Sage Publications, Ltd.
- Masemann, V. (2006). Afterword. Current Issues. *Comparative Education*, 8(2).
- Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Moreno, A.G. (1988). La enseñanza primaria en España entre 1846 y 1856: Apuntes de estudio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Zaragoza*, (1), 41-47.

- Morrison, J. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Evaluation. *British Medical Journal*, 385–387.
- Mugo, P., Wolhuter, C., & Steyn, H.J. (1979). The structure and shaping factors of education systems. In *International guide to education systems*. B. Holmes (Ed.), UNESCO.
- Mugo, P., & Wolhuter, C.C. (2013). *Definition and purpose of comparative education*. Platinum Press.
- Musal, B. (2002). Program değerlendirme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (99), 49-51.
- Ness, D., & Lin, C. (2013). *International education: An encyclopedia of contemporary issues and systems*. M.E. Sharpe, Inc.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Noah, H.J., & Eckstein, M.A. (1969). *Toward a science of comparative education*. Macmillan.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.
- OECD. (2023a). *Gross domestic product (GDP)* (indicator). doi: 10.1787/dc2f7aec-en. Retrieved August 10, 2023.
- OECD. (2023b). *Education at a glance 2023 sources, methodologies and technical notes*. <https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>.
- Olivella, M.S., Piquer, E.Y., & Puig, P.F. (2016). La sucesión de Juan Carlos I por Felipe VI. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(2), 936.
- Ortiz, J.M. (1997). *Bases para una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica* (Yayımlanmamış doktora tezi). Universidad Complutense de Madrid.
- Osmanoğlu, A.E. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğüt, Ö. (2017). *Yakın Dönem Türkiye-İlişkileri ve İspanya Siyaseti*, Cinius Yayınları.
- Özkaral, T.C. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, F.Z., & Öztürk, T. (2015). What are the similarities and differences? A comparison of the Turkish and Alberta social studies curricula in terms of their basics. *One World in Dialogue*, 3(2), 37-44.
- Pamuk, İ. (2021). The comparison of Germany social sciences (Gesellschaftswissenschaften) curriculum with Turkey social studies curriculum. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(13), 848-881.
- Parmele, M.P. (2016). *A short history of Spain*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Pérez-Reverte, A. (2019). *Una historia de España*. Alfaguara.
- Phillips, W.D., & Phillips, C.R. (2018). *İspanya'nın kısa tarihi* (T. Erkmen, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Phillips, D. (2000). Beyond travellers' tales: Some nineteenth-century British commentators on education in Germany. *Oxford Review of Education*, 26(1), 49–62.
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice*. Continuum.
- Pinar, W.F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Popova-Koskarova, R. (2011). Social dimension of the purpose of education. *Facta Universitatis Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 10(2), 167–171.
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw Hill Inc.
- Ramires, F. (2006). Beyond achievement and attainment studies: Revitalizing a comparative sociology of education. *Comparative Education*, 42(3), 431-449.
- Reid, A. (2020) “The politics of educational change” in *The Routledge Education Studies Textbook* J. Aether and I. Davies (eds), Abingdon: Routledge.
- Ruiz-Manjón, O. (2006). La Segunda República española: Balance historiográfico de una experiencia democratizadora. *Ayer*, 63(3), 296-297.
- Saçlı, E. (2007). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ile Amerika Birleşik Devletleri’nin Virginia ve Los Angeles eyaletlerinde aynı yaş grubundaki öğrencilere okutulan ders kitaplarının şekil ve içerik yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sanchez, F. H. (2010). *Guerra o revoluci3n: El Partido Comunista de Espa1a en la guerra civil*. Editorial Cr3tica.
- San1ar, B. (2019). *Program geliştirme*. Alınma tarihi: 16 Kasım 2023, <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php>
- Sanz, M. H. (2014). Napolyon d3neminde Fransa'ya karşı y3r3t3len İşpanyol bağımsızlık savaşı'nda gayri nizami kuvvetler (1808-1814). *Tarih Dergisi*, 59, 120-122.
- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler dersi 3ğretim programlarının vatandaşlık değerleri a1ısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara 3niversitesi. Eğitim Bilimleri Enstit3s3.
- Schriewer, J. (2000). World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative enquiry. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society and the educational community*. 305–343. SUNY Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, 3ğrenme ve 3ğretim: Kuramdan uygulamaya*. G3n3l Yayıncılık.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 3ğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar 3niversitesi. Eğitim Bilimleri Enstit3s3.
- S3nmez, V. (2005). *Program geliştirmede 3ğretmen el kitabı*. Anı Yayınları.
- Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In *Evaluation models* pp. 1-9. Kluwer Academic Publishers.
- Subaşı, Y. (2019). T3rkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu a1ısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 141-159.
- Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi 3ğretim programları ve ders kitaplarında 1ok k3lt3rl3l3k: 1998 – 2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya 3niversitesi. Eğitim Bilimleri Enstit3s3.
- Tatan, M. (2021) *T3rkiye ve G3ney Kore'deki sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu 3niversitesi. Sosyal Bilimler Enstit3s3.
- Templeton, K.H. (1954). A study of the development of comparative education in the United States of America. *Comparative Education Review*, 1(1), 3-12.
- Templeton, R.G. (1954). The study of comparative education in the US. *Harvard Educational Review*, 24, 141-158.

- Templeton, R.G. (1959) Some reflections on the theory of comparative education. *Comparative Education Review* 2, 27-31.
- Torun, H. (2010). *Soğuk Savaş'ın A.B.D. İngiltere ve Türkiye'de sosyal bilgiler ders kitaplarında kimlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tretheway, A.R. (1976). *Introducing comparative education*. Pergamon Press.
- Turan, T. (2013). *Osmanlı Devleti-İspanya ilişkileri (1774-1876)*, Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S. (2015). *Program geliştirme*. Alınma tarihi: 17 Kasım 2023, <https://ctl.tedu.edu.tr/>
- Türkoğlu, A. & Sarı, M. (2006). Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. İçinde S. Aynal (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. 2-22. Nobel Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? İçinde S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. 2-22. Pegem Akademi.
- Ünal, O. (2015). *Program geliştirme ders sunuları*. Alınma tarihi: 16 Kasım 2023, <http://www.oguzhanhoca.com/2015-program-gelistirme-slaytlari-yeni.html>
- Wexilard, A. (1967). La pédagogie comparée. “*Méthodes et problèmes*” Presses Universitaires de France.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Alkım Yayınları.
- Yaşar, R. (2007). *Suudi Arabistan'daki Mutavassıt (Ortaokul) 1. Sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. sınıf sosyal bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, E. & Yüksel, M. (2021). Genel hatlarıyla İspanya'da sosyal bilgiler eğitimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(77), 3085-3097.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2006). *Türkiye'de ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ile Azerbaycan'da 6. ve 7. sınıf tarih derslerinin muhteva yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, G. (2015). *Eğitim bilimleri notları*. Alınma tarihi: 17 Kasım 2023, <https://egitimbilimlernotlari.com/icerik-ve-icerik-duzenleme-ilkeleri/>

- Yüceer, D. (2011). *Danimarka ve Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, M., & Özmenli, M. (2019). İkinci dünya savaşı döneminde Türkiye-İspanya ilişkileri (1939-1945). *Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 293-300.
- Yüksel, M. (2022). 20. yüzyılda Türkiye-İspanya ilişkileri. İçinde (Eds.), O. Okumuş, F. Tuğluoğlu, & C. Yıldırım. *20. Yüzyılda Türkiye-Batı İlişkileri*. 459-481. Eğitim Yayınevi.
- Zabun, E. (2018). *Vatandaşlık eğitime karşılaştırmalı bir bakış: Türkiye, Fransa* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Resmî Kaynaklar

- BOE (1857). Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita.
- BOE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- BOE (1975). Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.
- BOE (1978). Constitución Española.
- BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación,
- BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

BOE (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Eurydice (2024a) Spain.

Eurydice (2024b) Türkiye.

MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmî gazete, 29072, 26 Temmuz 2014.

MEB. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları, Ankara.

MEB. (2018a). Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018b). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018c). İngilizce Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018d). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018e). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018f). Müzik Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018g). Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018h). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018i). Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018j). Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018k). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2018k). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2023a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2023b). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2023e). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB (2023f) İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi, Ankara.

MEB. (2024). Millî Eğitim Temel Kanunu, “1739 Sayılı Kanun”, Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973. (Erişim Tarihi: 10.03.2024)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2009), Informe del Sistema Educativo Español 2009, (Volumen 1). Madrid: MEFP.

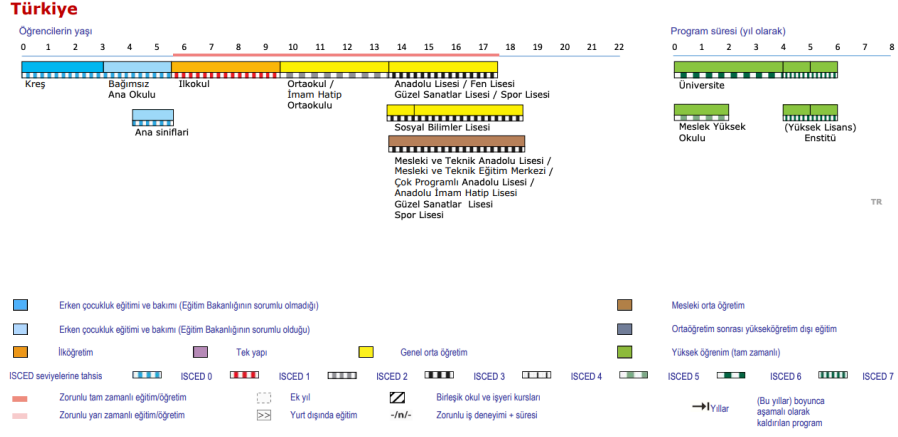
Ministerio de la Presidencia (2014), España Hoy, Madrid.

Türkiye İstatistik Kurumu (2023). Dönemsel Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, I. Çeyrek: Ocak-Mart.



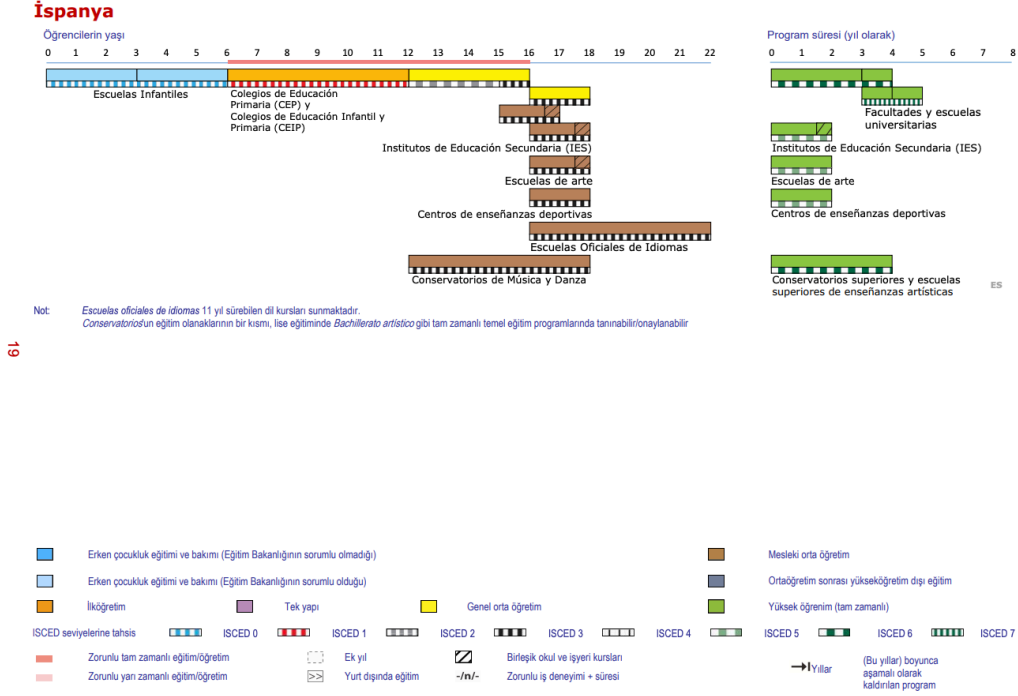
EKLER

EK-1.: Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Kaynak: Eurydice (2024).

EK-2.: İspanya Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Kaynak: Eurydice (2024).

EK-3.: Türkiye İlköğretim Programında Ders Saatleri

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ												
DERSLER			SINIFLAR									
			İLKOKUL				ORTAOKUL					
			1	2	3	4	5	6	7	8		
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5		
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5		
	Hayat Bilgisi		4	4	3							
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4		
	Sosyal Bilgiler					3	3	3	3			
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük										2	
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2		
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Beden Eğitimi ve Oyun		5	5	5	2						
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım								2	2		
	Trafik Güvenliği					1						
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2					
Rehberlik ve Kariyer Planlama											1	
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2							
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI			26	28	28	30	29	29	29	29		
SEÇMELİ DERSLER	İnsan, Toplum ve Bilim	Matematik ve Bilim Uygulamaları (2)						2	2			
		Okuma Becerileri (4)						2	2	2	2	
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)						2	2	2	2	
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)						2	2	2	2	
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)						2	2	2	2	
		Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği (1)							2	2	2	
		“Şehrimiz ...” (1)						2	2	2	2	
		Hukuk ve Adalet (1)							2	2		
		Düşünme Eğitimi (4)						2	2	2	2	
		Robotik Kodlama (2)						2	2			
		Yapay Zeka Uygulamaları (2)								2	2	
		Proje Tasarımı ve Uygulamaları (3)						2	2	2		
		Okul Temelli Sosyal Sorumluluk Çalışmaları (3)							2	2	2	
		Medya Okuryazarlığı (1)								2	2	
		Afet Bilinci (2)						2	2	2		
		Temel Yaşam Becerileri (2)						2	2	2	2	
		Türk Sosyal Hayatında Aile (1)						2	2	2	2	
	Din, Ahlak ve Değer	Kur'an-ı Kerim (4)						2	2	2	2	
		Peygamberimizin Hayatı (4)						2	2	2	2	
		Temel Dinî Bilgiler (2)						2	2	2	2	
		Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler (2)						2	2	2	2	
		Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi (2)						2	2	2	2	
	Kültür, Sanat ve Spor	Görgü Kuralları ve Nezaket (2)						2	2	2	2	
		Müzik (4)						2	2	2	2	
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (4)						2	2	2	2	
		Oyun ve Oyun Etkinlikleri (2)						2	2			
		Dijital Sanatlar (2)							2	2		
		Masal ve Destanlarımız (2)						2	2	2	2	
		Geleneksel Sanatlar (2)							2	2		
Halk Oyunları (4)							2	2	2	2		
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı							6	6	6	6		
SERBEST ETKİNLİKLER DERS SAATİ			4	2	2							
TOPLAM DERS SAATİ			30	30	30	30	35	35	35	35		

Kaynak: MEB, (2023f).

EK-4.: İspanya İlköğretim Programında Ders Saatleri



ANEXO IV

Horario escolar, expresado en horas, correspondiente a las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria

Áreas	Ciclos		
	1.º	2.º	3.º
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	160	160	160
Educación Artística.	120	120	120
Educación Física.	100	100	100
Educación en Valores Cívicos y Éticos.	0	0	50
Lengua Castellana y Literatura.	280	280	280
Lengua Extranjera.	120	120	125
Matemáticas.	180	185	180
Religión.	70	70	70

İlköğretim için asgari öğretim sürelerini ifade eden saatler.

Alanlar	Döngüler		
	1	2	3
Doğal, Sosyal ve Kültürel Çevre Bilgisi	160 saat	160 saat	160 saat
Sanat Eğitimi	120 saat	120 saat	120 saat
Bedensel Eğitim	100 saat	100 saat	100 saat
Vatandaşlık ve Etik Değerler Eğitimi	0 saat	0 saat	50 saat
İspanyolca Dil ve Edebiyatı	280 saat	280 saat	280 saat
Yabancı Dil	120 saat	120 saat	125 saat
Matematik	180 saat	185 saat	180 saat
Din Eğitimi	70 saat	70 saat	70 saat

Kaynak: BOE-A-(2022-3296)

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Murat YÜKSEL	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	Giresun Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1. Yavuz, E. & Yüksel, M. (2021). Genel hatlarıyla İspanya’da sosyal bilgiler eğitimi. <i>Journal of Social and Humanities Sciences Research</i>,8(77), 3085 3097. 2. Yüksel, M. ve Özmenli, M. (2019). İkinci Dünya Savaşı Döneminde Türkiye-İspanya İlişkileri (1939-1945). <i>Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies</i>, Number: 77, Winter, p. 293-300.	