

Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

The 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum in the Context of Educational Philosophies

Gökhan ABANOZ¹DOI : [10.63556/ankad.v10i2.365](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.365)

Geliş/Received: 27/10/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Öz

Bu çalışma, 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı felsefi temeller açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağını Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın oluşturduğu çalışmada, elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada esas alınan teorik çerçeveyi; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, programın çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu; geleneksel ve çağdaş felsefi yaklaşımları bir arada barındırdığını ortaya koymaktadır. Bulgular, bu felsefi dengenin sınıf düzeyleri ilerledikçe bilinçli bir örüntü sergilediğini göstermektedir. Alt sınıflarda ilerlemecilikle başlayan süreç, orta sınıflarda esaslı bir bilgi temeliyle güçlenmekte ve üst sınıflarda bu temel üzerine yeniden kurmacı bir sorgulama anlayışı inşa edilmektedir. Sonuç olarak program, kültürel mirasına sahip çıkan sorumlu bir birey ile toplumsal yaşama aktif katılan, problem çözme odaklı etkin bir yurttaş profilini bütünleştiren dengeli bir vatandaş yetiştirme vizyonunu esas almaktadır. Bununla birlikte, dijital ve ekolojik vatandaşlık gibi çağdaş temalarda programın eleştirel derinliğinin sınırlı kaldığı; daha çok uyum ve teknik becerilere odaklandığı belirlenmiştir. Buna rağmen, araştırma programında Freire'nin özgürleştirici pedagojisini yansıtan diyalojik ve sorgulayıcı bir potansiyelin bulunduğunu, bu yönüyle öğrenciyi edilemlikten çıkararak toplumsal bilinç ve eylem geliştirmeye teşvik ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Model, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Dersi, Eğitim felsefesi.

Abstract

This research aims to analyze the philosophical foundations of the Social Studies Curriculum, updated in 2024 as part of the Türkiye Century Education Model. The study was conducted using the document analysis technique within the framework of qualitative research methods. The data were examined using descriptive analysis, guided by a theoretical framework comprising the educational philosophies of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism. The findings indicate that the curriculum embodies a pluralistic structure, integrating both traditional and contemporary philosophical perspectives. Moreover, this philosophical balance follows a deliberate progression across grade levels: the curriculum emphasizes Progressivism in the lower grades, reinforces it with an Essentialist knowledge base in the middle grades, and builds upon this foundation with a Reconstructionist inquiry model in the upper grades. In conclusion, the curriculum envisions the development of a well-rounded citizen—one who upholds their cultural heritage with a sense of responsibility, while actively engaging in social life as an effective, problem-solving individual. However, the program's critical depth in contemporary themes such as digital and ecological citizenship appears limited, as it tends to emphasize adaptation and technical competencies. Nevertheless, the findings indicate that the program embodies a dialogic

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Amasya Türkiye, E-posta: gkhnabnz@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Abanoz, G., (2026). Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 653-680.

and inquiry-based potential inspired by Freire's liberating pedagogy, which encourages learners to transcend passivity and to cultivate social awareness and transformative action.

Keywords: *Maarif Model, Social Studies Curriculum, Social Studies Course, Philosophy of Education.*

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumsal koşulların ve bu koşulları hayata geçirmesi beklenen bireyin bilimsel bilgiyle donatılması, öğrenme-öğretme deneyimlerine dahil edilmesi, kavram ve becerilerin belirlenmesi ve uygulanmasını kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1978: 38). Amerikalı filozof John Dewey ise eğitimi, sanayi ve ticaret alanlarındaki dönüşümlere bağlı olarak değişen sosyal koşulları ve yeni toplumun gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir çaba olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1915: 4). Modernizm öncesinde daha özerk bir yapıya sahip olan eğitim, modern çağda eğitim ve programla ilgili kararların hükümet tarafından atanan bağımsız kurullara devredilmesiyle birlikte devletin merkezi politikalarının etkisi altına girmiştir (Pring, 2004: 78). Bu durum, eğitimin giderek daha planlı, düzenli ve sistematik bir süreç hâline gelmesini sağlamıştır. Günümüzde eğitim, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik gelişiminde merkezi bir rol oynayan ve sistemin sürekliliğini sağlayan örgün bir yapı olarak görülmektedir. Bu çerçevede öğretim programı, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmeyi amaçlayan planlı bir süreç olarak akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyerek toplumsal ve bireysel hedeflere hizmet etmektedir (Arslan, 2018: 6-8).

Eğitim programları geliştirilirken başvurulan alanlardan birisi de felsefedir. Entelektüel bir faaliyet olarak felsefe, diğer bilimsel disiplinlere nazaran daha geniş ve kapsayıcı disiplindir. Çağdaş çoğu bilim dallarının içinde ortaya çıkmış birbirleriyle ilişkili sorulara ve sorunlara eğilen bir daldır (Marshall, 1999: 238). Bu minvalde felsefenin, genel olarak insan doğası, doğanın bir töz olarak kendisi ve evrenin oluşu ile ilgili geniş ve köklü bir araştırma alanı olduğu söylenebilir (Timuçin, 2004: 213). Sokrates ve takipçileri Platon, Aristoteles gibi Antikçağ filozofları insan eğitimi bağlamında bazı fikirler öne sürmüştür. Modern anlamda ise Aydınlanma düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau ve onu takip eden Pestalozzi, Herbart ve Froebel gibi eğitim filozofları insan eğitimi üzerine önemli fikirler öne sürmüşlerdir. Amerikalı filozof John Dewey, kendisinden önceki filozofların eğitimle ilgili görüşlerini eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutarak insanın eğitimi ve eğitim felsefesine dair modern bir bakış açısı geliştirmiştir (Noddings, 2016: 17-20). Bir diğer deyişle felsefe ile ilkçağlardan başlayarak Aydınlanma çağına kadar devam eden eğitim arasındaki ilişki, felsefenin bir alt disiplini olarak eğitim felsefesinin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Kale, bireyin eşitlik, toplumsal sorumluluk, demokratik katılım ve kamusal bilinç doğrultusunda yetiştirilmesinin temel bir amaç hâline geldiğini vurgulamaktadır. Bu düşünsel zemin üzerinde şekillenen Amerikan eğitim felsefesi; bireyin eşitlik, toplumsal sorumluluk, demokratik katılım ve kamusal bilinç doğrultusunda yetiştirilmesinin temel alındığı, toplumsal sorunlara duyarlı bir yaklaşım geliştirmiştir. Ancak bu yönelim, Marksist ya da sosyalist bir ideolojik zeminin dışında liberal-demokratik değerler ekseninde temellendirilmiştir (Kale, 1993: 284-285).

Tüm bu tarihsel ve düşünsel dönüşümler, eğitimin yalnızca pratik bir faaliyet değil, aynı zamanda düşünsel bir inceleme alanı olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim felsefesi, mevcut eğitim unsurlarının çözümlenmesine, değerlendirilmesine ve yeniden bütünleştirilmesine dayanan düşünsel bir süreçtir. Bu süreçte, eğitimin temelini oluşturan ne, niçin ve nasıl sorularına cevaplar aranmaktadır (Brauner ve Burns, 1982: 296). Eğitim felsefesi, eğitime ilişkin temel sorunları ve kavramları incelerken, kuramsal çözümlenmeleri eğitim pratiğiyle ilişkilendirmektedir. Bu disiplin; eğitimin amaçlarını, değerlendirme ölçütlerini, öğretim-öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin toplumsal ile ahlaki boyutlarını felsefi bir bakış açısıyla ele alır. Böylece eğitim felsefesi, felsefi düşünceyi eğitim alanına taşıyarak, eğitim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik etmektedir (Siegel, 2010: 3). Örneğin eğitim gerçeklerin keşfini ve bilimsel yasaların formüle edilmesini hedeflerken bu gerçeklerin ve yasaların nasıl değerlendirileceği, hangi temel ilkelere dayalı olarak yorumlanacağı konusunda eğitim felsefesine bağlı olmalıdır (Smith, 1921: 520). Genel olarak felsefe özel olarak da eğitim felsefesinin eğitime sunduğu bu rehberlik, teorik ve pratik boyutlara sahiptir. Örneğin eğitim kurumlarında okutulacak öğretim programının ne olduğu ve nasıl olacağı konusundaki sorular epistemolojiye dayanırken, eğitimin amaçları, moral ve entelektüel erdemler ile özgünlük gibi konular gibi temel sorular genel olarak felsefi bir öneme sahiptir. Bunun yanında, eğitim felsefesi, öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi çözümlenmeye yardımcı olarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha derinlemesine anlamayı sağlamaktadır (Srivastava ve Pandey, 2020: 72-73).

Felsefenin eğitimle olan ilişkisi onun alt disiplinleri olan metafizik, epistemoloji, etik ve aksiyoloji disiplinleri açısından temellendirilebilir. Her toplumun eğitim sistemi, onun metafizik anlayışına göre şekillenmektedir. Örneğin, natüralist bir anlayışa sahip toplumlar, eğitimi bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyecek şekilde düzenlerken idealist bir yaklaşımı benimseyen toplumlar, eğitimin bireyin ruhsal gelişimini ve kendini gerçekleştirmesini sağlaması gerektiğini savunurlar. Epistemoloji bağlam düşünüldüğünde bilginin kaynağı ve doğruluk ölçütleri eğitim sisteminin içeriğini ve öğretim yöntemlerini belirlemektedir. Doğrudan deneyime ve gözleme dayalı bilgi anlayışına sahip bir toplum, eğitimi deney ve gözlem yoluyla öğrenmeye dayandırırken, sezgi ve akla dayalı bilgi anlayışını benimseyen toplumlar, eğitimi zihinsel ve ruhsal gelişimi destekleyecek şekilde kurgular. Bu ilişki aksiyoloji ve etik açısından kıymetlendirildiğinde değerlerin ve ahlaki ilkelerin eğitime yansması, bir toplumun eğitim sisteminin temel amaçlarını belirleyeceği açıktır. Natüralizm, bireyin doğal gelişimini ön planda tutarak eğitimi özgürlükçü bir çerçevede ele alırken, idealizm, disiplin ve ahlaki gelişime önem vererek eğitimi daha yapılandırılmış bir süreç olarak görmektedir (Kulwinder, 2013: 12-14).

Felsefenin başlı başına bir eğitim teorisi olduğunu savunan Dewey'ye göre (1930: 386) eğitim felsefesi önceden saptanmış bir düşünce ve sisteme olarak değil; çağdaş toplumsal yaşamın zorlukları karşısında doğru zihinsel ve ahlaki alışkanlıkların nasıl oluşturulacağına dair problemlerin açık bir biçimde formüle edilmesidir. Bir diğer deyişle Dewey eğitim felsefesini, teorik bir süreç olarak değil şimdi ve geleceğe dönük yaşamsal pratik bir araç ve süreç olarak görmektedir. Kilpatrick ise benzer şekilde eğitim felsefesi, birey ve toplumun ihtiyaçları ile tutarlı şekilde eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve gelişen medeniyetle uyumlu hale getirmede bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda felsefe, eğitim sisteminin yalnızca geleneksel boğucu yapısını aşarak toplumu daha ileriye taşıyacak bireyler yetiştirmek için gerekli olan yenilikçi düşünce ve eleştirel bakış açısı için kritik ve stratejik bir destek sağlayan süreçleri kapsamaktadır (Kilpatrick, 1926: 134-136).

Dewey ve Kilpatrick'in pratik odaklı yaklaşımlarına ek olarak, Türkiye'deki bazı eğitimciler, eğitim felsefesinin yönlendirici rolünü vurgulamıştır. Örneğin Büyükdüvenci ve Ergün, onu biçimlendirici ve sorun çözücü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Eğitim ve felsefe ilişkisini amaç ve araç, süreç ve ürün açısından ilişkilendiren Büyükdüvenci'ye göre (2019: 15) eğitim felsefesi sadece teorik bir çaba olarak değil; eğitim üzerinde birincil derecede etki ve yönlendirmeye sahip sürekli ve kapsayıcı etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ergün (2009: 5) eğitim felsefesini eğitimin sağlıklı bir süreç olarak işleminin önündeki engelleri, sorunları kaldırmaya çalışarak eğitime yön kazandırmak ve bu kapsamdaki kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışan bir alan olarak değerlendirmektedir. Felsefeyi eğitimin sisteminin inşası, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ve değişiminde başat bir süreç olarak gören Sönmez'e göre (2002: 36-38) eğitim felsefesi, idealizm, realizm ve pragmatizm gibi eğitime kültürel, toplumsal ekonomik ve politik açılardan amaç ve tanımlarını veren felsefi akımların şekillendirdiği bir alan olarak tanımlanabilir.

Eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi, söz konusu temel felsefi akımların etkisi altında biçimlenen çeşitli eğitim felsefeleri aracılığıyla somutlaşmıştır. Bu felsefi akımlar, araştırmanın doğrudan odağında yer almamakla birlikte, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın felsefi temellerini anlamak açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. İdealist felsefe geleneğine dayanan Daimicilik, Platon, Aristoteles ve Thomas Aquinas gibi filozofların varlık, bilgi, değer ve mantık anlayışlarından beslenmektedir. Bu filozofları takip eden Robert Maynard Hutching, Mortimer Adler gibi düşünürlere göre okul programları Orta Çağda egemen olan eğitim anlayışı temel alınarak yeniden düzenlenmelidir. Bu eğitim anlayışı öğretmen ve konuların merkezde olduğu kişinin duyuşsal alanını geliştirmek için felsefe, teoloji ve matematiğin yanı sıra tarih, edebiyat, başat kültürel değerler, otobiyografi, artistik eleştiri gibi derslerden oluşmaktadır. Daimici eğitimi savunan düşünürlere göre insan, kültürler arası bazı farklılıklara sahip olsa dahi özü itibari ile her yerde ve zamanda aynıdır. Bu düşünce evrende değişimin değil değişmemenin olduğu mutlak ve kesin doğrular kabulüne dayanmaktadır (Sönmez, 2002: 69, 73). Okuma becerisinin geliştirilmesini bu süreçte merkezi bir unsur olarak ele alan bu anlayışa göre, bireylerin bilişsel sınırlarına erken yaşlarda ulaştıkları varsayımı reddedilmekte; aklın ve düşünsel yetilerin doğru ve sürekli bir eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede Adler, eğitimin temel işlevlerinden birinin bireylerde eleştirel muhakeme ve düşünsel yetkinliği geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Ortalama lise ve üniversite öğrencilerinin kurmaca metinleri belirli ölçüde takip edebilmesine karşın, argümandaki metinlerde ana düşünceyi, vurgu

düzeylerini ve mantıksal ilişkileri ayırt etmekte zorlanmaları, okuma eyleminin yalnızca teknik bir beceri değil, düşünsel yetkinlikle doğrudan ilişkili bir süreç olduğunu göstermektedir (Adler ve Van Doren, 2020: 12–13).

Daimiciliğin idealist düşünceye dayandığı noktada, Esasicilik hem idealizmden hem de realizmden etkilenmiş bir eğitim felsefesi olarak öne çıkmaktadır. William C. Bagley, Michael Demiashkevich ve Walter Rühle gibi düşünürlerin temsil ettiği bu yaklaşım, eğitimin temel amacını geçmişte doğruluğu ve faydası tecrübe edilmiş bilgi, beceri ve değerlerin aktarımı olarak görmektedir. Esasiciliğe göre, bilimlerin, sanatların ve genel yeteneklerin öğretilmesi eğitimin özünü oluşturmaktadır. Bu akımı savunan eğitimciler okuma, yazma ve matematik alanlarında kazanılacak temel yeteneklerin insanın donanımlı hale getireceğini ileri sürmektedir. Böylelikle kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarımı ve kuşaklar arasındaki çatışmaların engelleneceğine inanılmaktadır. Eğitimin orta kademesinde ise tarih, matematik, fen bilimleri, yabancı diller ve edebiyat gibi disiplinler öğretilmelidir. Kültürel donanım ve entelektüel birikimi esas alan bu eğitim akımına göre programın başarıya ulaşması için disiplin gerekirken süreçte öğrencinin dikkat ve çabasına vurgu yapılmaktadır (Gutek, 2001: 289-290; Bayrak, 2022: 597).

Daimicilik ve Esasiciliğe nazaran daha çağdaş eğitim felsefeleri içinde yer alan ilerlemecilik, Pragmatist felsefe akımının eğitime yansımalarıdır. Geleneksel eğitim anlayışlarının şekilci yapısı ve katı disiplin uygulamalarının karşısında yer alan bu eğitim görüşün en önemli temsilcileri J. Dewey ve W.H. Kilpatrick gibi eğitimcilerdir. Bu eğitim felsefesinin ortaya çıkışında İlerici Eğitim Derneğinin faaliyetleri bulunmaktadır. Özellikle John Dewey'in Demokrasi ve Eğitim isimli eseri ve hızla değişen bir toplumsal düzenin önemine ikna olan Kilpatrick'in, okulun gerçek deneyimlerin yaşandığı bir yer olmasını öne sürmesi ve geliştirdiği proje yöntemi önem taşımaktadır. Geleneksel eğitim anlayışlarının aşırı prosedür ve katı disiplin anlayışının aksine çocuğun özgürlüğü ve girişimciliğine odaklanan ilerlemeciliğin toplumsal meselelerin çözümüne güçlü bir vurgu yapmaktadır (Meyer, 1960: 72-73, 83). Bu kapsamda Kilpatrick'e göre eğitim reformunun önemli bir parçası olan proje yönteminin temel pedagojik hedefi yaratıcı, yapıcı, eleştirel ve zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir (Aktan, 2016: 40). Eğitimi yaşam boyu süren ve deneyim temelli bir süreç olarak ele alan John Dewey ise ezbere dayalı öğrenmenin yerine, yaparak ve yaşayarak öğrenme felsefesini ön plana çıkarmıştır. Ayrıca çocuğu pasif bir alıcı değil, araştıran, üreten ve dinamik bir birey olarak görerek eğitimin merkezine yerleştirmiştir (Bender, 2005: 18). Eğitim alanında önemli etkiler yaratmış bir reformcu olan Dewey, felsefenin büyük bir bölümünü eğitim felsefesi olarak değerlendirmekte; geriye kalan kısmı ise bu yaklaşımın teorik temellerini oluşturmaktadır. O, pragmatizm olarak bilinen Amerikan düşünce geleneğini eğitime uyarlayarak ABD eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında öncü bir rol oynamıştır (Bakır, 2021: 9-11).

Pragmatist felsefeyi takip eden yeniden kurmacılık ise daha radikal ve toplumsal dönüşüme odaklı hedefler taşımaktadır. George S. Counts ve Sosyal yeniden yapılandırmacılık kuramı öncüsü Theodore Brameld gibi düşünürlerin öncülüğünde gelişen bu yaklaşım, eğitimi belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel şartların şekillendirdiğini savunmaktadır. Bu çerçevede Brameld, eğitimin, kültürün yalnızca aktarımını sağlayan pasif bir süreç olarak değil; kültürel sürekliliği korurken aynı zamanda mevcut kültürel düzenin eleştirel biçimde sorgulanmasına ve yeniden yapılandırılmasına imkân tanıyan dinamik bir alan olarak görmektedir (Kara ve Akyol, 2025: 184). Bu anlayış doğrultusunda Brameld, eğitimde demokratik değerler ile kültürel çeşitliliğin önemine dikkat çekerek, eğitim sisteminin toplumsal ve kültürel dönüşüm süreçlerine hizmet etmesini savunmaktadır. Brameld'e göre eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri edinmesini sağlamakla kalmamalı; aynı zamanda toplumun demokratikleşmesi, kültürel farkındalığın artması ve sosyal uyumun güçlenmesi gibi geniş kapsamlı amaçlara da katkıda bulunmalıdır (Yurdakal-Gönülal, 2023: 139). Eğitimi toplumsal refah ve reformun etkin bir aracı olarak değerlendiren yeniden kurmacılığa göre eğitim sistemleri, toplumsal yaşamda ortaya çıkan yapısal sorunlara çözüm üretmeye katkı sağlamalıdır. Bu anlayışta öğretim programı, öğrencilerin toplumsal meseleleri eleştirel biçimde analiz ettiği ve çözüm önerileri geliştirdiği bir yapıda kurgulanmaktadır. Dolayısıyla okul, sadece bilgi aktarılan bir kurum değil, aynı zamanda daha adil ve demokratik bir toplumun inşasında aktif rol oynayan bir dönüşüm alanı, bir nevi laboratuvar olarak görülmektedir (Gutek, 2001: 338-342; Bayrak, 2021: 294-295).

Yukarıda ana hatlarıyla açıklanan geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri, çağdaş eğitim sistemlerinin kuramsal temelini oluşturmaktadır. Günümüz öğretim programlarının dayandığı anlayışlar da büyük ölçüde bu felsefi mirastan beslenmektedir. Bu çerçevede 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının hangi felsefi eğilimlerden beslendiğini ortaya koymak, programın içeriğini ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'yle kurduğu bütünlüğü anlamak açısından önem taşımaktadır. Zira 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, içerik bakımından olmasının yanında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde yapılandırılması bakımından da özgün bir nitelik taşımaktadır (MEB, 2025: 11–12). Ayrıca, programı şekillendiren Maarif Modeli, merkezine “yetkin ve erdemli insan” anlayışını yerleştirerek; bilgiyle bilgelik, ahlakla estetik ve bireyle toplum arasındaki uyumu esas alan, bireyin zihinsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal yönlerini denge içinde geliştirmeyi hedefleyen felsefi bir zemini öne çıkarmaktadır (MEB, 2025: 5–7). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eğitim felsefeleri açısından nasıl şekillendiği ve hangi temel yaklaşımlara dayandığı henüz kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. Programın esaslılık, daimicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri bağlamında değerlendirilmesi ise sosyal bilgiler dersinin yönelimlerini daha iyi anlamayı sağlayacaktır.

Bu doğrultuda araştırmada, programın geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışları arasındaki dengeyi nasıl kurduğu, bilgi aktarımı ile eleştirel düşünme süreçlerini nasıl şekillendirdiği ve bireyin toplumsal dönüşümdeki rolünü nasıl ele aldığı incelenmiştir. Programın felsefi yönelimlerini analiz etmek, eğitim politikalarının arkasındaki düşünsel temellerin görünür kılınmasını sağlayarak eğitimcilerin, politika yapımcıların ve akademisyenlerin bu modeli daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Bir programda, bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve kim tarafından üretildiği ile bireyin kimliği ve toplum içindeki rolü, vatandaşlık eğitimi bağlamında toplumsal kimlik ve sorumlulukların şekillenmesini anlamamıza olanak sağlamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin bireyi toplumsal yaşamın sorumlu bir aktörü olarak yetiştirme işlevi göz önünde bulundurulduğunda, programın eğitim felsefeleriyle kurduğu ilişki geleceğin yurttaşını yetiştirmede anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu bakımdan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Programı'nda geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerinin nasıl konumlandırıldığı sorusu, programın dayandığı düşünsel zemini anlamak açısından temel öneme sahiptir. Bu soruya verilecek cevaplar, programın geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri arasında nasıl bir denge kurduğunu ve bu dengenin nasıl bir yurttaş profili öngördüğünü ortaya koyacaktır. Dolayısıyla, araştırmanın ana problem cümlesi; 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eğitim felsefeleri açısından hangi temel yaklaşımlara dayandığıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında desenlenen temel nitel araştırma çerçevesinde yürütülmüş; veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır (Patton, 2002: 4; Merriam, 2009: 150). Doküman temelli veri toplama yöntemi sosyal araştırmalarda hem geçmişe hem de güncel dair yazılı, görsel ve işitsel belgelerin sistematik biçimde analiz edilmesi yoluyla veri elde etmeye dayanan bir tekniktir. Dokümanlar, yalnızca araştırmanın yardımcı unsurları değil, kimi zaman araştırmanın doğrudan odağını oluşturabilir. Özgün ve güvenilir nitelikteki belgeler araştırmacılara sağlam bir metodolojik çerçeve sunmaktadır (Punch, 2020: 180-181). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı gibi resmî ve kamuya açık belgeler, programın felsefi yönelimlerini anlamada birincil veri kaynağı niteliğindedir. Bu araştırma, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın felsefi temellerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel veri kaynağı olan program metni, doğrudan incelenmesi gereken özgün ve bütüncül bir belge niteliğindedir. Bu nedenle, veri toplama yöntemi olarak yalnızca doküman incelemesi tercih edilmiştir. Seçilen bu yöntem, araştırmanın amacına, kapsamına ve inceleme nesnesi olan öğretim programının niteliğine doğrudan uygundur. Bu kapsamda araştırmada ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı ve özel amaçları hangi eğitim felsefesi yönelimlerini yansıtmaktadır?

2-Programın uygulanmasına ilişkin esaslarda hangi felsefi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır?

3-Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktıları ve içerikler geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı ve Analiz Birimleri

Bu araştırmanın birincil veri kaynağını, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Programın tamamı yerine, araştırmanın amacına hizmet eden belirli bölümler analiz birimi olarak seçilmiştir. Bu seçim, nitel araştırma desenlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. İncelenecek içerikleri ise programın temel yaklaşımı ve özel amaçları, Programın uygulanmasına ilişkin esaslar, dört sınıf düzeyindeki (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Bu birimlerin analizi, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri temelinde önceden belirlenmiş tematik bir çerçeve aracılığıyla gerçekleştirilecektir.

2.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması, bulguların bilimsel değerini ortaya koyar. Yıldırım ve Şimşek (2018), bu süreci güvence altına almak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmada söz konusu stratejiler aşağıdaki şekilde uygulanmıştır. İnanırıcılık: Araştırmanın inandırıcılığı, bulguların gerçekliği ve analizin derinliği ile ilgilidir. Bu çalışmada inandırıcılık, analiz sürecinin önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayandırılmasıyla sağlanmıştır. Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri, bir analiz merceği olarak kullanılmıştır. Program metninden seçilen analiz birimleri (temel yaklaşım, özel amaçlar, uygulama esasları ve öğrenme çıktıları), bu felsefi temalar ışığında sistematik ve çok yönlü olarak incelenerek analiz sürecinin derinliği ve tutarlılığı güvence altına alınmıştır.

Bulguların farklı bağlamlara veya benzer durumlara ne ölçüde transfer edilebileceğini ifade eden aktarılabilirlik, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesiyle sağlanmıştır. Veri kaynağı (2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı), analiz birimleri ve seçilen içeriklerin kapsamı açıkça tanımlanmıştır. Ayrıca, verilerin amaçlı örnekleme ile belirlenmiş olması, araştırmanın yönteminin ve bulgularının benzer öğretim programlarının inceleneceği gelecekteki çalışmalara bir model sunmasına olanak tanıyarak bulguların aktarılabilirliğini desteklemektedir. Araştırmanın tutarlılığı, veri analizi sürecinin sistematik ve izlenebilir olmasıyla sağlanmıştır. Analiz sürecinde, programdaki ifadelerin belirlenen felsefi temalarla eşleştirilmesi ve sınıflandırılması gibi tüm yöntemsel kararlar gerekçelendirilmiştir. Özellikle, bir ifadenin birden fazla felsefi eğilimi yansıttığı durumlarda, hangi temanın öncelikli olduğuna metinsel bağlam, kavramsal uygunluk ve literatür desteği gibi nesnel kriterlere dayanılarak karar verilmiştir. Yapılan her çıkarım, program metninden doğrudan alıntılarla desteklenerek, başka bir araştırmacının da aynı süreci izlediğinde benzer sonuçlara ulaşmasını mümkün kılacak bir yapı oluşturulmuştur. Araştırmanın veri kaynağı olan öğretim programının kamuya açık ve herkesin ulaşabileceği resmi bir doküman olması, sürecin şeffaflığını sağlamaktadır. Analiz sürecinde yapılan yorumlar, kişisel değerlendirmelerden kaçınılarak tamamen veri odaklı çözümler üzerine inşa edilmiştir. Böylece bulguların araştırmacının kişisel yorum ve önyargılarından arındırılması hedeflenerek araştırmanın teyit edilebilirliği güçlendirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, incelenen olgunun temel niteliklerini ve bu nitelikler arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2009). Veri analizi süreci, Bailey'nin (2007) önerdiği verilerin sadeleştirilmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması şeklindeki üç temel aşama dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Analizin ilk aşamasında, verilerin sadeleştirilmesi amacıyla, araştırmanın problem durumuna doğrudan hizmet etmeyen program içerikleri analiz dışında bırakılmıştır. İkinci aşama olan analiz sürecinde, önceden belirlenen teorik çerçeve esas alınmıştır. Bu çerçeveyi oluşturan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri, analiz temaları olarak kullanılmıştır. Programın analiz birimleri olan temel yaklaşım, özel amaçlar, uygulama ilkeleri ve öğrenme çıktıları, bu tematik çerçeve ışığında sistematik olarak incelenmiş ve ilgili felsefi yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir. Son aşamada ise elde edilen bulgular, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde yorumlanmıştır. Bu yorumlar, anlam bütünlüğü gözetilerek organize edilmiş ve bulgular bölümünde ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Bulguların sunumunda, yapılan çıkarımlar doğrudan program metnindeki verilere dayandırılmış ve literatür desteği ile

güçlendirilerek kişisel yargılardan kaçınılmıştır. Tüm bu adımlar, analizin şeffaf, izlenebilir ve sistematik olmasını sağlamak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma yalnızca doküman incelemesine dayalı olarak yürütülmüş olup, herhangi bir insan katılımcı veya deneysel uygulama içermediğinden etik kurul onayı gerektiren çalışmalar kapsamında değildir.

3. BULGULAR

3.1. Programın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına Dair Bulgular

Güncel Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, temel yaklaşım ve özel amaçlarının birden fazla eğitim felsefesinden beslendiği görülmektedir. Programın yapısı, özellikle esasici, daimici, ilerlemeci ve yeniden kuramcı eğitim felsefelerinin izlerini taşımaktadır. Programın en belirgin felsefi temellerinden ilki esasiciliktir. Programın temel yaklaşımı ve özel amaçları bölümünde geçen “sosyal bilgilerin doğası gereği antropoloji, arkeoloji, coğrafya, ekonomi, hukuk, psikoloji, siyaset, sosyoloji, tarih gibi sosyal bilim alanlarının ürettiği bilgilerin işe koşulduğu bir yapıya sahip olması” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) yönündeki vurgu, disiplinler bilgiye ve alan temelli içeriklere öncelik veren esasici felsefe ile doğrudan örtüşmektedir.

Bu anlayışa paralel olarak, programın *Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevî değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmeleri* (MEB, 2024: 5) amacı, esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Bagley'nin (1939: 336) belirttiği gibi Esasicilik, toplumun kalıtsal ve kültürel mirası ile deneyimlerini aktaracak bilgi, değer ve becerilerin kazandırılmasına hizmet edecek temel dersler, Esasici felsefenin bir yansımasıdır. Esasici yaklaşımın yanı sıra, programda daimici felsefenin de etkileri gözlemlenmektedir. Özellikle, “*Türk tarihinin geçmişten bugüne taşıdığı devlet geleneğinin bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğuna ilişkin çıkarımda bulunmaları*” ifadesi, tarihsel süreklilik ve kalıcı değerler vurgusu açısından daimiciliğin temel ilkeleri ile uyumludur. Benzer şekilde, *Toplumsal hayat için vazgeçilmez olarak ifade edilebilecek değerler* (MEB, 2024: 5) gibi ifadeler, değerlerin evrenselliğini savunan daimici ahlak anlayışını yansıtır. Nitekim bu felsefenin önemli savunucularından Hutchins, eğitimin amacının evrensel ve değişmeyen ilkeler ile etik ve erdem gibi klasik değerlerin öğretimi olduğunu savunur (Dell, 1978: 49-50).

Program, geleneksel felsefelerin yanında, öğrenci merkezli yaklaşımlara da yer vermektedir. Bu noktada ilerlemeci eğitim felsefesinin yansımaları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, *Gerekli becerileri gerçek yaşamla bağlantılı bir şekilde deneyimleyerek edinmelerinin amaçlanması* (MEB, 2024: 4) hedefi, Dewey'in (1938: 67) ilerlemeci eğitim yaklaşımında belirginleşen bireylerin deneyimleri üzerinden öğrenme sürecine aktif katılımını yansıtır. Bu noktada İlerlemeciliğin programdaki bir diğer önemli yansıması ise demokratik değerlere yapılan vurgudur. Programın özel amaçlarında *Demokratik katılımın önemini farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri* (MEB, 2024: 5) yönündeki ifade ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre, ilerlemeci eğitim hareketini geleneksel yaklaşımdan ayıran en önemli unsurlardan biri, toplumun bağlı olduğu demokratik ideallerle daha uyumlu olmasıdır. Zira ilerlemeci eğitimin demokratik idealleri geleneksel okul uygulamalarındaki otoriter yapıya karşılık, daha fazla insanın erişebileceği ve deneyimleyebileceği daha yüksek nitelikte bir yaşantıyı işaret etmektedir (Dewey, 1938: 33-34).

Programın felsefi arka planında öne çıkan bir diğer çağdaş yaklaşım ise yeniden kurmacılıktır. Nitekim, programın bireyleri toplumsal sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı yetiştirme hedefi, yeniden kurmacı eğitim felsefesiyle örtüşmektedir. Öğrencilerden beklenen *Toplumsal sorunlara yönelik sosyal*

bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri” ile “Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları (MEB, 2024: 4- 5) amacı, bireylerin toplumsal sorunlara karşı çözüm üretmelerini içerdiğinden yeniden kurmacı eğitim yaklaşımını yansıtmaktadır. Nitekim yeniden kurmacık, eğitimi sadece bilgi veren bir yapı değil; aynı zamanda toplumla amaçları birleşmiş toplumsal değişime yön verebilen ve toplumsal sorunların çözümünde aktif olarak yer alacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayan bir güç olarak konumlandırmaktadır (Counts, 1932: 3, 20-21). Programın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçlarına dair bulgular, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın esasici ve daimici yaklaşımlar ile ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğilimleri birlikte barındıran çoğulcu bir felsefi yönelime sahip olduğunu göstermektedir. Bu yapı, programın geleneksel değer aktarımı ile çağdaş, öğrenci merkezli ve toplumsal duyarlılığı önceleyen yaklaşımların bir arada yapılandırıldığını göstermektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslara Dair Bulgular

Programın uygulanmasına ilişkin esaslar kısmında *Türkçemizin doğru ve etkili kullanılmasına, öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir* (MEB, 2024: 5) şeklindeki ifade, esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Zira esasici eğitimin temel becerilerinden birisi dil becerilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda dil becerilerinin geliştirilmesi gerek kültürel değerlerin sürekliliği gerekse doğru düşünme bakımından önem taşımaktadır. Adler'e göre (1982: 25-28) eğitim öğrencilerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi dilsel becerileri kazanarak öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca eğitim, öğrencilerin kitaplar, sanat eserleri ve fikirler üzerine düşünmesini sağlayarak onların anlayışlarını derinleştirmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Programın esasları incelendiğinde öğrencilerin etkin katılımının ve düşüncelerini özgürce paylaşabileceği bir öğrenme ortamı ve olumlu bir sınıf iklimine dair vurgu (MEB, 2025: 5), doğrudan ilerlemeci eğitim felsefesini işaret etmektedir. Zira Dewey'in öncülük ettiği ilerlemeci eğitim felsefesine göre öğrenme ortamı, bilginin öğrencilere aktarılmış bir nesne olarak doğrudan bilgi vermekle değil, bireyin aktif katılım sağlayabileceği, dikkatle düzenlenmiş bir sosyal çevre aracılığıyla gerçekleşeceğini savunmaktadır (Dewey, 1930: 26-27). Bu felsefenin bir diğer yansıması ise programda *araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla planlanmalı ve işletilmelidir* (MEB, 2024: 5) ifadesinde görülür. Dewey'e göre (1930: 183-184) düşünmenin ve öğrenmenin sahici olması için öğrencinin doğal bir şekilde gerçek hayat problemleriyle uğraşması ve bunlara çözmeye çalışması esastır.

Programda, *Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır* (MEB, 2024: 6) ilkesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Nitekim çocukların yetenekleri yoğunluk ve kalite açısından farklılık gösterdiğini savunan Dewey (1930: 135) bu farkların eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreci, her çocuğun öğrenme kapasitesi ve yeteneklerindeki farklılık göz önüne alınarak bireysel potansiyellerine göre şekillendirilmelidir.

Program, ilerlemeci unsurların yanı sıra kültürel mirasın aktarımını önceleyen esasici felsefeden de beslenmektedir. Zira programın uygulama esaslarında düşünce, eylem, kişilik özellikleri ve eserleriyle öne çıkan tarihî karakterlere vurgu yapılmaktadır. Yine *Tarihî karakterlerin biyografileri verilirken ezberden kaçınılmalı, bu kişilerin söz konusu alana katkılarına ve ortaya koydukları eserlere vurgu yapılmalıdır* (MEB, 2024: 6) ifadeleri bunun en belirgin örneğidir. Programın, bu karakterlerin biyografilerinin ezberden kaçınılarak, alana katkılarına ve eserlerine odaklanılmasını istemesi, esasici eğitim felsefesinin temel hedefleriyle örtüşür. Bu felsefeye göre eğitimin işlevi, öğrencilere toplumun temel kültürel mirasını ve bilgi birikimini aktarmayı sağlamayı hedeflemektedir. Nitekim Bagley'e göre (1909: 17-18) eğitim temel işlevlerinden birisi her nesilde, denenerek işe yaradıkları kanıtlanmış insan deneyimlerini temsil etmek, geçmişin, şimdiki zaman ve gelecek için bıraktığı en değerli mirasa sadık kalmaktır.

Son olarak, programın toplumsal sorunlara çözüm arama misyonu, onu yeniden kurmacı eğitim felsefesiyle ilişkilendirmektedir. Programda, *Öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye zamanında, yargılayıcı olmayan ve*

motive edici geri bildirimler sağlanmalıdır (MEB, 2024: 6), ifadesi yeniden kurmacı eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Sosyal yeniden yapılandırmacılık kuramının savunucularından Brameld'e göre (1965: 7) öğrencilere gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkarken iş birliği yapmayı ve birlikte çalışmayı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte öğrenciler, toplumsal eylem sürecinde gerçek engellerle karşılaşarak, bu engelleri aşmaya yönelik stratejiler geliştirme ve uygulama becerisi kazanmalıdır. Böylece, sorunlara çözüm üretebilen bilinçli yurttaşlar olarak yetişebilirler. Programın uygulanmasına ilişkin esaslara dair bulgular; esasici, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin izlerini bir arada barındırdığını göstermektedir. Bu durum, öğretim sürecinde kültürel aktarım ile öğrenci merkezli ve toplumsal duyarlılığı önceleyen yaklaşımların birlikte yapılandırılmaya çalışıldığını ortaya koymaktadır

3.3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programı Birlikte Yaşamak öğrenme alanında *Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 14) eğitim ile gerçek yaşam arasında kurduğu ilişki dolayısıyla ilerlemeci eğitim felsefesine uygundur. Dewey'e göre (1932: 11) okul, sadece derslerin öğrenildiği bir yer olmanın ötesine geçip, aktif bir toplumsal yaşam biçimi haline gelmesini sağlayan araçlar bütünüdür. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme* (MEB, 2024: 14) öğrenme çıktısı toplum yaşamında ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmeyi içerdiğinden yeniden kurmacı eğitim felsefesine doğrudan atıf yapmaktadır. Nitekim Yeniden kurmacı felsefesi okulun toplumsal sorunlara ve toplumun yeniden yapılandırılmasında dönüştürücü bir güç olduğunu savunmaktadır (Count, 1932: 3).

İlerlemeci felsefenin yansımaları, programın bir diğer öğrenme alanı olan "Evimiz Dünya öğrenme alanında da görülmektedir. Buradaki *Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme* (MEB, 2024: 18) öğrenme çıktısı öğrenciyi doğa insan ilişkisini çözümleme sürecinde etkin konuma yerleştirmesi ilerlemeci eğitim felsefesi ile paralellik taşımaktadır. Deneyimin bir diğer deyişle yaşantının doğanın dışında düşünülmesinin bir zihin, beden sorunu doğuracağını vurgulayan Dewey'e göre eğitim ile kişisel deneyim arasındaki organik bağ bulunduğundan öğrenci yaşantıları öğrenme sürecinde önem taşımaktadır (Dewey, 1929: viii), (Dewey, 1938: 40). İlgili öğrenme alanında *Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 18) öğrenme çıktısı, Kilpatrick'in proje temelli görüşlerine uygun bir İlerlemeci eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bilindiği gibi Dewey eğitim felsefesini soyut kavramlar bütünü olmaktan çıkıp eğitimin somut gerçekliklerine uygulanabilir bir yapı olarak eğitimin belirli olgularına akıllıca uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır (Kilpatrick, 1923: 275). Öğrencisi Kilpatrick de eğitim felsefesini teorik bir sistem olarak değil, doğrudan uygulanabilir bir yöntem olarak ele almıştır (Chipman, 1977: 407). Ona göre öğrenciler bir problem çözme biçimi olarak belirli amaçlara bağlı projeler oluşturarak bunların planlama, yönetim ve sonuçlandırma süreçlerini yönetmelidir (Gutek, 2001: 330).

Programın bu çok yönlü felsefi yaklaşımı, diğer bölümlerde de karşımıza çıkmaktadır. Ortak Mirasımız öğrenme alanındaki öğrenme çıktıları, programın kültürel sürekliliğe verdiği önemi göstererek esasici eğitim felsefesinden izler taşımaktadır. *Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme ve Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 22) gibi öğrenme çıktıları geçmişin kültürel mirasının aktarımını içermesi bakımından bu felsefeyle uyumludur. Nitekim Hirsch'ün (1980: 46-47) savunduğu gibi herkes tarafından paylaşılacak ortak bir miras, deneyim ve bilgiler bulunmaktadır ve bunların eğitim vasıtasıyla öğrencilere aktarılması gerekir. Ancak aynı öğrenme çıktıları, uygulama biçimleri itibarıyla ilerlemeci eğitim anlayışıyla da güçlü bir bağ kurmaktadır. Öğrenciden istenen "ürün oluşturma" ve "yorumlama" eylemleri, pasif bir alıcı olmaktan çıkıp sürece aktif katılımını gerektirir. Çocuğun kendi deneyimleri ve yakın çevresi üzerinden öğrenmesi, ilerlemeci felsefenin temel direklerindenidir. Nitekim disiplin ve aşırı hoşgörü gibi iki uç noktada savrulan geleneksel ve çağdaş eğitim modellerini eleştiren Kilpatrick'in (1929: 16-18) de belirttiği gibi ideal öğrenme, çocuğun kendi belirlediği ya da içselleştirdiği bir amaç doğrultusunda, sosyal bir bağlamda proje etkinliği yürüterek öğrenme deneyimi çıkarması ile gerçekleşebilir. Bu durum, programın felsefi temelini çoğulcu bir anlayışla şekillendiğini göstermektedir.

Bu ikili felsefi yaklaşım, Yaşayan Demokrasi öğrenme alanındaki öğrenme çıktılarında da kendini gösterir. Buradaki *Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme* (MEB, 2024: 26) öğrenme çıktısı tarihsel birikim ve ulusal mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasını kapsadığından esasici eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Esasici felsefenin öncülerinden Bagley'e göre (1939: 326-327) esasici eğitim felsefesi, toplumsal bir kurum olarak eğitimin temel işlevini, kültürel deneyimin nesiller tarafından keşfedilerek her neslin sosyal mirasına dahil edilmesine hizmet etmek gerektiğine güçlü bir şekilde vurgu yapmaktadır. İlgili öğrenme alanında *Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme ve Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme* (MEB, 2024: 26) öğrenme çıktıları, öğrencilere okul yaşamında demokratik değerleri benimsetmek ve karar alma süreçlerine aktif katılmalarını sağlaması hedeflediğinden ilerlemeci eğitim felsefesine uygundur. Nitekim ilerlemeci felsefenin kuramsal öncüsü Dewey ve diğer takipçileri, bireylerin büyüme, eşit fırsat ve katılım hakkına sahip olmaları gerektiğini ve öğrencilerin demokrasinin tüm değerlerine sahip olmaları gerektiğini ısrarla savunmuşlardır. Ayrıca ilerlemeci eğitim felsefesinde program sabit içerikler ve rutin tekrarlar yerine öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan en ileri düzeyde deneyim odaklı bir programdır (Brameld, 1955: 195-198).

Programın, öğrenciyi demokratik ve toplumsal yaşama hazırlama hedefi, onun ekonomik hayata dair yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında da ilerlemeci felsefe üzerinden şekillenmektedir. Bu öğrenme alanında *İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme* (MEB, 2024: 30) öğrenme çıktısı, öğrencinin kendi seçimlerini merkeze koyması ve istemli tercihleri ile süreci yaşamına yansıtabilmesini kapsadığından ilerlemeci eğitim felsefesi ile güçlü bir bağa sahiptir. Dewey'e göre eğitim bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problem durumlarına çözüm üretmeyi içermektedir. Dewey açısından yansıtıcı düşünme, eleştirel ve mantıklı akıl yürütmeye dayalı önemli bir faaliyettir. Problem çözme aşamaları ile de ilişkilendirilecek yansıtıcı düşünme sürecinde öğrenciler yalnızca sonuca ulaşmakla kalmaz, aynı zamanda düşünsel sürecin her aşamasını inceleyerek, yapılan seçimlerin ve akıl yürütmelerin temellerini de sorgularlar. Bu, bireylerin daha derin ve anlamlı bir şekilde düşüncelerine olanak tanırken eğitimde, öğrencilerin yalnızca sonuçları, bu sonuçlara nasıl ulaştıklarını da anlamalarını sağlamaktadır (Archambault, 1965: 247-248). İlgili öğrenme alanındaki *Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme öğrenme çıktısı* (MEB, 2024: 30) gerek düşünce ve deneyim ile ilişkisi gerekse problem çözme ile ilişkisi bağlamında ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilgilidir. İlerlemeci eğitim felsefesi düşünme eylemi ve problem çözmeyi temel yaklaşım olarak kabul etmektedir. Buna göre yansıtıcı düşünme ve eylem sürecinin insan ve topluma dair diğer alanlardaki problemlere uygulanması öğrenciler için zengin bir deneyim sağlamaktadır (Brameld, 1955: 138). Kaldı ki ilerlemecilik, sanayileşmeyle birlikte tüm toplumları etkisi altına alan rekabetin insanları bencilleştiği bir düzende, eğitimin iş birliği, eşitlik ve paylaşım gibi insani değerlerle toplumu yeniden inşa etmesi gerektiği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Archambault, 1965: 13).

Programın, öğrenciyi modern yaşamın gerekliliklerine hazırlama konusundaki ilerlemeci tutumu, ekonomik hayattan dijital dünyaya uzanan bir başka önemli alan olan Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında da devam etmektedir. Buradaki program güncel yaşamla doğrudan bağlantılı becerilere odaklanarak ilerlemeci felsefeyi yansıtmaktadır. *Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme* (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrencinin sadece bilgi edinmekle kalmayıp onun günlük yaşantıya aktarabilmesini hedefler. Öğrenme ile yaşam arasında kurduğu bağ ile İlerlemeci felsefenin habercilerinden olan Parker'ın (2001: 380-381) ifadesiyle okul toplum için bir hazırlık değil toplumun kendisi olmalıdır. Geleneksel eğitimdeki sözün artık yaşama dönüşmesinin eğitimin işlevini de dönüştürdüğünü söyleyen Parker, eğitimin merkezinde bireyden ziyade bireyin toplumsal işlevi ve hizmeti olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, dijital dünyada güvenli eylemde bulunma, bireyin kendisini ve diğerlerini korumayı kapsadığından hem bireysel deneyimi hem de toplumsal faydayı merkeze alarak ilerlemeci yaklaşımla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, aynı öğrenme alanı, evrensel doğrulara ve insanlığın ortak entelektüel mirasına yaptığı vurguyla daimici eğitim felsefesine de göndermede bulunmaktadır. *Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme* (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrencilerin uygarlık tarihindeki evrensel başarıları ve değerleri anlamayı sağlamaya yönelik olduğundan Daimici eğitim

felsefesi ile ilişkilidir. Daimiciliğin savunucularından Hutchins'in (1953: 82-83, 87) belirttiği gibi eğitim, belirli bir dönem veya toplumsal bağlamın değil, evrensel anlamda önemli olan ve insanlığın gelişimine katkı sağlayan bilgileri öğretmelidir. Bu bağlamda eğitim, öğrencileri uygarlığın temel kurucu metinleri, önemli filozofları, sanatçıları ve bilim insanları arasında asırlar boyunca devam etmiş olan bir diyaloga davet etmektedir.

Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, programın ilerlemeci eğitim felsefesini merkez alan; esasici, yeniden kurmacı ve daimici yaklaşımların ise içerik ve uygulama düzeyinde tamamlayıcı biçimde yer aldığı çoğulcu bir felsefi çerçeve sunduğu görülmektedir. Öğrencinin deneyimine, günlük yaşamla ilişki kurmasına, problem çözme ve toplumsal katılıma vurgu yapan öğrenme çıktıları ilerlemeci yaklaşımı öne çıkarırken; kültürel miras, tarihsel bilinç ve evrensel değerlere yönelik kazanımlar esasici ve daimici eğilimleri yansıtmaktadır.

3.4. Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Birlikte Yaşamak öğrenme alanında *Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 37) öğrencilerin içinde bulunduğu aile, okul gibi sosyal yapılarıdaki rollerini kavrayarak, bu rollerin grup içi dengeye ve toplumsal düzene etkisini fark etmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Zira Esasicilik bilginin sosyalleştirici değeri ve sosyal bakış açısına önem vermektedir. Bagley'e göre (1911: 152-155) eğitim yoluyla edinilecek bilginin güçlü bir şekilde toplumsallaştırıcı idealde ilham bulması gerekir; aksi takdirde amacı olmayan bir lüks haline gelir. Aynı öğrenme alanında *Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 37) öğrenme çıktısı ilerlemeci eğitim felsefesinin yansımalarını taşır. Nitekim Dewey'e göre (1938: 42, 58-59) bireyin çevresiyle kurduğu etkileşime dayanan ve yaşadığı sosyal çevreyi anlamasını sağlayan deneyimler, öğrenme sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Deneyimin gelişiminin etkileşim yoluyla gerçekleştiğini ve eğitimin toplumsal bir süreç olduğunu ifade eden Dewey, eğitimin bu niteliğinin, bireylerin bir topluluk oluşturduğu ölçüde somutlaştığını ileri sürmektedir.

Esasici ve İlerlemeci yaklaşımların yanı sıra, aynı öğrenme alanı toplumsal eylemi merkeze alan Yeniden Kurmacı felsefenin de izlerini taşımaktadır. Buradaki *Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme öğrenme çıktısı ve bu kapsamdaki grup üyeleriyle iletişim kurma, görev paylaşımı yapma fikir üretmek müzakerede bulunma, eyleme geçme* (MEB, 2024: 37) gibi alt süreç bileşenleri Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine göre okul toplumsal sorunların çözümü ve sosyal krizi odağa almalıdır. Toplumsal sorunlar karşısında harekete geçmeyen edilgen bir zihin yapısını eleştiren Counts, öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm üretme kapasitesine sahip karar verebilen, değer seçebilen ve sorumluluk alabilen birey özne olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Counts, 1932: 21).

Program, bireyin toplumsal çevresiyle olan ilişkisine odaklandıktan sonra, öğrencinin fiziksel mekânla olan bağımlı ele alan Evimiz Dünya öğrenme alanına yönelmektedir. Bu alandaki *Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin temel coğrafi okuryazarlık becerileri edinmesini ve öğrencinin mekânsal düşünme becerisini geliştirilmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilendirilebilir. Esasici eğitim anlayışı bilgiye, zihinsel becerilere ve akademik disiplinlere dayalı entelektüel bir eğitimi yaklaşımını savunmaktadır (Bestör, 1985: 162-164). *Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin doğal ve beşerî çevredeki doğal ve insan kaynaklı değişimleri fark ederek, bu değişimlerin nedenlerini ve ortaya çıkan sonuçlarını analiz edebilme becerisini geliştirmeyi hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Dewey'e göre (1938: 43-44) öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim ve bu etkileşimin oluşturduğu somut durumlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Buna göre öğrenme deneyimi birey ile çevresini oluşturan şeyler arasındaki bir işleme dayanmaktadır.

Doğal ve beşerî çevredeki değişimleri yorumlama hedefi, bu değişimlerin en somut ve kritik sonuçlarından olan afetlere yönelik eylem geliştirme becerisiyle bir adım öteye taşınmaktadır. Burada *Afetler öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlere yönelik ürün geliştirebilme* (MEB, 2024: 42) öğrenme çıktısı öğrencilerin afetler karşısında bilinç geliştirerek çözüm üretmek toplumsal

sorunlara karşı duyarlı olmalarını hedeflediğinden Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Yeniden kurmacı eğitim anlayışında okul, toplumsal dönüşüm ve yeniliklerin gerçekleştirilebileceği bir laboratuvar olarak görülür. Bu bağlamda okul, toplum temelli sorunların araştırılması ve çözümüne yönelik katılımcı uygulamaların yürütülebileceği ortam olarak kabul edilmektedir (Brameld, 1955: 71, 136). Aynı öğrenme alanında *Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme öğrenme çıktısı ile bu konuda kaynakları belirleme, bu kaynaklardan bilgileri bulma ve doğrulama* (MEB, 2024: 42) gibi alt süreç bileşenleri öğrencilerin bilgiye dayalı, disiplinli bir çalışma süreci teşvik edildiğinden Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1909: 9-11) bilgi aktarma kadar bilgi toplama yöntemlerinin öğrenilmesi de önem taşımaktadır. Bu bakımdan Esasici eğitim yaklaşımına göre yalnızca kullanışlı bilgilerin aktarımı ideal bir eğitim değildir. Bu süreçte önem taşıyan değişkenlerden birisi öğrencilerin bilgiye ulaşma, öğrenme, uygulama ve keşfetme becerilerini kazanmalarınıdır. Dolayısıyla eğitim sürecinde esas olan araştırma ve düşünmeye yönelik kalıcı tutum ve idealler geliştirmektir.

Ortak Mirasımız öğrenme alanı, programda farklı eğitim felsefelerinin uyum içinde bir araya getirilmesi bağlamında somut bir örnek teşkil etmektedir. Burada *Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 47) öğrenme çıktısı öğrencilerde kültürel miras farkındalığı oluşturmak yönelimi ile Esasici; kültürel mirasa ilişkin bir ürün ortaya koyma yönelimi ile de ilerlemeci eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Nitekim Esasici eğitim felsefecilerinden Bagley'e göre (1909: 17-18), eğitimin özel görevi; her nesilde, denenmiş, sınanmış ve işe yaradığı kanıtlanmış insanlık deneyimlerini temsil etmek ve geçmişin, şimdiki zamana ve geleceğe bıraktığı en kıymetli mirasın emanetçiliğine sadık kalmaktır. Keza İlerlemeci eğitim felsefecilerinden Kilpatrick, öğrencilerin geleneksel okul tipinin aksine girişimlerinin temel olduğu yaşantı kaynaklı öğrenmeyi savunmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin gönüllü ve bir amaca yönelik bireysel veya gurupla çeşitli ürünler ortaya koymaları. Hatta Kilpatrick Proje metodu isimli çalışmalarında bu ürünleri Newton mekanıği Da Vinci'nin Son Akşam Yemeği ve Antikçağ hatiplerinden Demosthanes gibi tarihi figürler üzerinden örneklendirmektedir (Kilpatrick, 1918: 322-324).

Bu felsefi çeşitlilik, aynı öğrenme alanındaki diğer öğrenme çıktılarında da kendini göstermektedir. *Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme* öğrenme çıktısı ile alt süreç bileşenlerindeki bu hususta kaynak incelemesi bilgi toplaması, günümüzün koşulları ile kıyaslaması ve ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarını dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak açıklaması ifadelerine yer vermektedir (MEB, 2024: 47) Bu ifadeler öğrencinin bilgiyi anlamlandırması ve yorumlamasını hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Dewey'e göre (1938: 78-79) geçmişi kendi başına bir amaç haline getiren skolastik sistemlerden çıkış yolu, geçmişle tanışmayı, şimdiki anlamının bir aracı haline getirmektir. Dewey, öğrencilerin geçmiş ve şimdiki deneyimler arasında bağlantı kurarak bilgi arayışı içinde olmalarını ve yeni fikirler üretmelerini sağlayarak düşünce geliştirmelerini vurgulamaktadır. Öğrenme alanındaki son öğrenme çıktısı olan *Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme* (MEB, 2024: 47) öğrencinin kültürel ve tarihsel köklerini öğrenerek kalıcı ve temel bilgileri edinmesini sağlamasını amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Esasici eğitim felsefecilerinden Adler, kültürel mirasın aktarılması ve öğrencinin kalıcı bilgi edinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilere doğa, kültür, içinde yaşanılan dünya, toplumsal kurumlar ve bireyin kendisi hakkında vazgeçilmez bilgilerin öğretilmesini; ayrıca gençlerin bilinçli yurttaşlar olarak yetişmesi için belirli temel metinlerin okunup tartışılmasını önermektedir (Adler, 1982: 24, 30).

Ortak Mirasımız alanında değinilen bilinçli yurttaş yetiştirme hedefi, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında İlerlemeci bir bakış açısıyla somutlaşmaktadır. Buradaki *Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme ve Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme* (MEB, s. 2024: 52) öğrenme çıktıları yer almaktadır. Bu öğrenme çıktılarının Öğrencilerin demokrasinin ve cumhuriyetin temel niteliklerini kavrayarak bu kavramların tarihsel ve düşünsel temellerini anlamlandırmalarını ve toplumsal rollerini ve sorumluluklarını kavrayarak, toplum düzeninin sağlanmasında etkin yurttaşlığın rolünü fark etmesi hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Dewey, eğitimin demokratik bir toplumun inşası ve sürdürülebilirliğinde öğrenci gerekliliklerinin eğitimin demokratik bir toplumun gerekliliklerini karşılaması ve bireylerin bu toplumda etkin rol alabilmesi için temel bir sosyal bir olarak görülmesi gerektiğini savunur (Dewey, 1930: 100-102). Bu kavramsal temel, öğrencinin pratik

yurttaşlık becerilerine odaklanan çıktılarla daha da güçlendirilmektedir. Nitekim *İnsan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme ve Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme* (MEB, s. 2024: 52) öğrenme çıktıları Dewey'in yurttaşlık yeterliliği anlayışı ile uyumu açısından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey bireyin toplumsal yaşamda etkin bir rol üstlenmesini, karar alma süreçlerine katılmasını ve yasaların hem yapılmasında hem de uygulanmasında sorumluluk almasını savunmaktadır. Dewey'in ifadesiyle, insanları ve alınan kararları doğru bir şekilde yargılama ve hem yasa yapımında hem de onlara uymada belirleyici bir rol üstlenme becerisi, yurttaşlık bilincinin temel unsurlarındandır (Dewey, 1930: 140-141).

İlerlemeci felsefenin bireyi toplumsal yaşamın merkezine koyan bu yaklaşımı, demokratik yurttaşlıktan ekonomik hayata uzanan bir bütünlük sergilemektedir. Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında *Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 57) kaynakların sürdürülebilirliği ve çevre duyarlılığı konularında toplumsal sorumluluğa birey üzerinden vurgu yaptığından İlerlemeci eğitim felsefesine ilişkilidir. Dewey'e göre (1930: 3,11) eğitim toplumsal yaşamdır ve en geniş anlamıyla, yaşamın toplumsal sürekliliğinin aracıdır ve eğitim esasen iletişim yoluyla gerçekleşen aktarımda oluşmaktadır. İlgili öğrenme alanında *İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme* öğrenme çıktısı ve alt süreç bileşenlerindeki bütçe için gerekli olan kaynakları belirterek kaynakları temin ederek etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturmaya dair ifadeler (MEB, 2024: 57) gerçek yaşam ile kurulan bağlantı, öğrencinin doğrudan deneyimi ile sürece katılımı nedeniyle İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Dewey'e göre (1938: 80) öğrencilerin gündelik uygulamalarla uyum içerisinde somut örnekler üzerinden öğrenmesini, içinde bulunulan toplumun ekonomik ve endüstriyel problemlerini anlamasının önemine vurgu yapmaktadır. Bu öğrenme alanındaki son olarak *Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme* öğrenme çıktısı altındaki çözümle, alanlarına göre sınıflama ve yorumlama gibi süreç bileşenleri (MEB, 2024: 57) öğrencinin etkin katılımı ve gözlemine öne çıkardığından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey'e göre (1938: 25-26) öğrenme ile deneyim arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Ancak deneyimin anlamlı ve eğitici olabilmesi için yapılandırılmış, birbirine bağlı, bütünleşmiş ve sürekli gelişim sağlayan bir süreç olması gerekmektedir. Aksi takdirde, dağınık ve kopuk deneyimler bireyin öğrenmesini engeller ve özdenetimini zayıflatacağını savunmaktadır.

Öğrencinin yapılandırılmış deneyimlerle çevresini anlamlandırması hedefi, ekonomik konuların ardından teknolojik gelişmelerin toplumsal etkileri bağlamında devam etmektedir. *Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme* (MEB, 2024: 61) öğrenme çıktısı, öğrencilerin teknolojik gelişmeleri toplumsal bağlamda tartışmaları, eğitim ile toplumun iç içe geçmiş yapısına dair Dewey'in ilerlemeci okulunun görüşleriyle örtüşmektedir. Dewey'in ilerlemeci okulu eğitimin, değişen toplumsal koşulların bir ürünü ve oluşmakta olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılama çabası olması gerektiğini savunmaktadır. Bu kapsamda Dewey, okulu yalnızca derslerin öğrenildiği ayrı bir yer olmak yerine, aktif bir toplumsal yaşam biçimi hâline getirilmesini sağlayacak araçlar olarak görülmesini öne çıkarmaktadır (Dewey, 1932: 4,10). Keza *Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme* (MEB, 2024: 61) öğrenme çıktısı, teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımına dair bir farkındalığa yönelik proje etkinliğini içerdiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Çünkü yaptıkça öğreniriz sözünde büyük bir bilgeliğin yattığını savunan Kilpatric (1918: 323-331) amaca yönelik eylemin eğitimin temelini yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin aktif ve anlamlı öğrenme deneyimi yaşaması için farklı proje türlerini ve ortaya çıkan ürünleri önemli ve gerekli araçlar olarak görmektedir.

Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na dair bulgular genel olarak incelendiğinde, programın tek bir eğitim felsefesine indirgenemeyecek biçimde çoklu bir felsefi zemine dayandığı görülmektedir. Öğrenme alanlarının büyük bölümünde, öğrencinin yaşantısı, çevresiyle etkileşimi ve toplumsal katılımı merkeze alan İlerlemeci eğitim felsefesinin baskın bir çerçeve sunduğu, buna karşılık temel bilgi, kültürel miras ve akademik disiplin vurgularında Esasici yaklaşımın tamamlayıcı bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Özellikle toplumsal sorunlara duyarlılık, dayanışma, afet bilinci ve eyleme dönük öğrenme çıktılarında ise Yeniden Kurmacı eğitim felsefesinin izleri belirginleşmektedir.

3.5. Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Altıncı sınıf öğretim programı, Birlikte Yaşamak öğrenme alanında ilerlemecilik ve esasıcılık felsefelerini bir araya getirmektedir. Bu öğrenme alanındaki *Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme* öğrenme çıktısı (MEB, 2024: 64) öğrencilerin grup içindeki rollerinin değişebileceğini fark ederek bu değişime uyum sağlama becerisini geliştirmeyi hedeflediğinden ilerlemecilik felsefesiyle örtüşmektedir. Dewey, çocukların toplumsal rolleri dramatik oyunlar veya doğrudan katılım yoluyla öğrendiklerini; bir rolü oynayarak ya da paylaşarak, o rolün amacını kavradıklarını, bu role ilişkin becerileri edindiklerini ve duygusal yönünü içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Dewey, 1930: 9, 16, 26). *Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 64) öğrenme çıktısı, kültürel sürekliliğin ve millî bilincin inşasını hedefleyen değer temelli bir yaklaşıma sahip olduğundan Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasıcı eğitim felsefesi kültürel mirasın ve ortak değerlerin korunması ve aktarılmasına önem taşımaktadır. Esasıcı eğitimcilerden Bestor'a göre (1985: 13) bir toplumun kültürel ve entelektüel değerleri eğitim yoluyla korunmalıdır. Kültürel değerlere saygının azalmasının, toplumun kendi amaçlarına ve ideallerine olan inancını zayıflatarak toplumsal bağlılık ve bireysel özsaygıyı aşamalı olarak yok edeceğini ortaya koymaktadır. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme* (MEB, 2024: 64) öğrenme çıktısı öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlara eleştirel bir bakış geliştirmelerini, farklı bakış açılarını değerlendirmelerini ve iş birliği içinde çözüm önerileri üretmelerini hedeflediğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey'e göre (1930: 182-183) öğrencilerin gerçek yaşamla etkin temas kurabildikleri, meraklarının ve soru sorma eğilimlerinin doğal biçimde ortaya çıktığı, problem çözme süreçlerine aktif katıldıkları ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri bir model olmalıdır. Böylelikle eğitim, sadece bilgi aktarmak değil; çocukların düşünmesini, gözlem yapmasını, tartışmasını ve problem çözmesini teşvik eden bir süreç haline getirilebilir.

Programın, temel bilgi ve akademik disiplinlerin aktarımını önceleyen esasıcı yönü, özellikle Evimiz Dünya öğrenme alanında belirginleşmektedir. Buradaki *Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme ve Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 68) öğrenme çıktıları öğrencinin temel coğrafi bilgi ve becerileri edinmesini hedeflemektedir. Harita okuma, konum belirleme, doğal ve beşerî unsurların etkileşimini kavrama gibi bilişsel yönü güçlü akademik yeterlilikler geliştirmeye yönelik olduğundan Esasıcı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bestor'a göre (1985: 19, 92, 203) öğrencilerin temel akademik disiplinlerde sistemli ve bilgi temelli bir eğitim almalıdır. Eğitimin her düzeydeki vazgeçilmez işlevi, insanlığın kullanılabilir bilgi, kültürel anlayış ve entelektüel güç arayışı sürecinde geliştirdiği temel disiplinler aracılığıyla temsil edilen temel düşünme yollarında sağlam bir eğitim sağlamaktır. Eğitimin soyut ideallerin tarih, coğrafya, aritmetik ve dil bilgisi gibi dersler olmadan bir anlam ifade etmeyeceğini bu derslerin ise bilgi yığını olarak değil, pratik yararları ile sunulması ile düşünme, anlama gücü kazandıran araçlar olduğunu savunmaktadır. *Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 68) öğrenme çıktısı öğrencilerin kültürel mirası ve ortak kültürel değerleri tanımalarını, temel kültürel ve tarihsel bilgilerin özümsemesini ve korunmasını sağlamayı hedeflediğinden Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Nitekim esasıcı eğitim düşüncesine göre eğitimin özgül görevi, her kuşakta, denenmiş, sınanmış ve işe yaradığı kanıtlanmış insan deneyimlerini temsil etmek ve geçmişin şimdiye ve geleceğe bıraktığı en değerli mirasa sadakat göstermek olarak kabul edilmektedir (Bagley, 1909: 17-18).

Programın kültürel ve tarihsel bilginin aktarımına verdiği önemi yansıtan esasıcı yaklaşım, Kültürel Mirasımız öğrenme alanında da devam etmektedir. Bu öğrenme alanında *Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, temel tarihsel ve kültürel bilgilerin aktarımını esas alarak öğrencilerin günümüz Türk medeniyetinin temellerini anlamalarını ve ulusal bilinç oluşturmaya hedeflediğinden Esasıcı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasıcı yaklaşım, eğitimin temel işlevi olarak kültürel mirasın ve temel bilgi birikiminin aktarımını ekonomik refah ve askeri güvenlik derecesinde önemli görmektedir. Bestor'a göre (1985: 13) somut konular olmasalar dahi kültürel ve entelektüel mirasın eğitim yoluyla korunmasını, ulusun kendine olan güveni ve geleceğe dair inancının devamı için önemli dayanak noktalarıdır. *VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına*

katkılarına dair akıl yürütebilme (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı medeniyetimizin temel bileşenlerinin kavranmasına ve kültürel hafızanın gelişimine hizmet ettiği ve geçmişte üretilmiş evrensel bilgi ve değerlerin öğrenilmesini içerdiği Esasici felsefeye uygun düşmektedir. Bestor'a göre (1985: 202) eğitim, her düzeyde vazgeçilmez bir işlevi, tarih, bilim, matematik, edebiyat, dil, sanat ve insanlığın uzun ve kullanışlı bilgi, kültürel anlayış ve entelektüel güç arayışı sürecinde gelişen diğer disiplinler tarafından temsil edilen temel düşünme biçimlerinde sağlam bir eğitim sağlamaktır.

Ancak, Kültürel Mirasımız öğrenme alanının felsefi çerçevesi tek boyutlu değildir. Bu öğrenme alanı, tarihsel bilginin aktarımının yanı sıra, olayları dönemin şartlarıyla değerlendirmeyi teşvik ederek yeniden kurmacı bir boyut da sunmaktadır. Örneğin *İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, öğrencilerin tarihsel olayları yalnızca ezberlemekle kalmayıp, olaylara dönemin şartları içinde eleştirel ve çok boyutlu bakabilmeleri; sosyal değişimi anlayarak günümüz toplumunu değerlendirebilmeleri hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesine gönderim yapmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, bireylerin geçmişi anlamaları yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretebilmelerini ve toplumu yeniden inşa etmelerini amaçlamaktadır. Yeniden Kurmacı eğitim anlayışına göre dinamik bir süreç olan kültür zaman içinde gelişerek değişmektedir. Bu süreçte insanlar kültürü kendi gelişim ve zenginleşmelerini daha verimli hale getirebilmeleri için yeniden biçimlendirmektedirler (Guttek, 2001: 338). *XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askeri mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme* (MEB, 2024: 72) öğrenme çıktısı, öğrencilerin tarihî bilgi birikimini sistematik şekilde edinmelerini, temel tarihsel kavramları öğrenmelerini ve bu bilgileri özetleyebilme becerisi kazanmalarını hedeflediğinden Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Esasici eğitim felsefesine göre bir öğretimin en önemli başarısı, öğrencilere önemsiz ve geçici görünen şeylerde temel olanı ve kalıcı olanı görebilme yetisini kazandırmaktır. Bunun yolu ise kültürel mirasın ve temel disiplinlerin birlikte önemsenmesine dayanmaktadır (Bagley, 1909: 14).

Programın, öğrencileri çağdaş toplumsal ve demokratik sorunlarla yüzleşmeye hazırlama amacı, Yaşadığımız Demokrasi öğrenme alanında ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin bütüncül bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme alanındaki *Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme* (MEB, 2024: 78) öğrenme çıktısı öğrencilerin demokratik toplumda yer alan kurumları ve bu kurumların karar alma mekanizmalarını anlayarak, eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını hedeflemesi bağlamında İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey (1930: 115) ortak çıkarlara katılımını sağlayan ve farklı grup veya bireyler arasındaki özgür etkileşim yoluyla kurumlarının sürekli yeniden düzenlenmesini güvence altına alan bir toplum olduğunu vurgulamaktadır. İlgili öğrenme alanında *Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme* (MEB, 2024: 78) bu öğrenme çıktısı, toplumsal düzenin sürdürülmesi ve hak-sorumluluk dengesinin bilinçli bir biçimde yorumlanmasını kapsadığından İlerlemeci yaklaşımla örtüşmektedir. Dewey'e göre (1930: 376) İlerlemeci bir toplumda demokratik ölçüt temelinde, deneyimin sürekli olarak yeniden inşa edilmesi veya yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yeniden düzenleme, deneyimin anlamını veya toplumsal içeriğini artırmalı ve bireylerin bu yeniden düzenlemeye yön veren rehberler olarak hareket etme kapasitesini geliştirmelidir. Bu öğrenme alanındaki *Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 78) öğrenme çıktısı, teknolojik gelişmelerin vatandaşlık haklarının kullanımına dair ortaya çıkardığı dönüşümleri eleştirel düşünme, sorgulama ve çıkarım yapma açısından değerlendirmeyi esas aldığından Sosyal yeniden yapılandırıcılık kuramı ile örtüşmektedir. Eğitimin yalnızca toplumsal kültürün aktarılması değil; kültürü cesurca, kökten ve estetik bir şekilde dönüştürerek yeniden inşa etmenin bir aracı olması gerektiğini savunan Brameld'e göre (1965: 7, 27) öğrencilerin gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkmada stratejiler geliştirmeyi bilen dönüştürücü bir eylem pratiğine sahip vatandaşlar olmalarını sağlamalıdır.

Programın, bireyi toplumsal yaşama hazırlama hedefi, Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında temel bilgilerin aktarımını önceleyen esasicilik ile öğrenciyi aktif kılan ilerlemeciliğin birleşimiyle devam etmektedir. Buradaki *Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, bireyin yaşadığı çevredeki doğal kaynakları tanınması, bu kaynakların nasıl değerlendirildiğini anlaması ve ekonomik yapı ile kaynak kullanımı arasındaki ilişkiyi kavramasına ve bireye temel bilgi ve beceriler kazandırma amacına yönelik olduğundan Esasici eğitim

felsefesi ile örtüşmektedir. Bagley (1909: 11) eğitimin amacı öğrencileri gerektiğinde ulaşabileceği ve farklı durumlara uygulayabileceği temel bilgi ve beceriler ile donatması gerektiğini savunmaktadır. *Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, öğrencinin yaşantısından hareketle, aktif bir şekilde öğrenmesini hedeflediğinden Dewey'e göre (1930: 177-178) bilginin değeri, düşüncede kullanılmasına bağlıdır. Bu kapsamda öğrencinin kendi deneyimlerinden anlam çıkarması ve bu süreci bilinçli şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. İlgili öğrenme alanındaki *Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama projesi önerisi hazırlayabilme* (MEB, 2024: 83) öğrenme çıktısı, öğrenciyi merkeze alan araştırma, proje geliştirme ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimlerini içerdiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Dewey eyleme dayalı deneyim süreçleriyle eğitimin arasında yakın ve zorunlu bir ilişki olduğunu varsayar. Bu bağlamda, okuldaki atölyelerin, mutfakların ve benzeri uygulama alanlarının nihai gerekçesi, sadece öğrencilerin aktif olması değil; araçlar ile amaçlar arasındaki ilişkiye dikkat etmelerine ve ardından nesnelere birbirleriyle etkileşime girerek belli sonuçlar üretmesini düşüncelerine olanak sağlamasıdır (Dewey, 1938: 20).

Programın, çağın gerekliliklerini temel bilgiyle harmanlama çabası, Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında yeniden kurmacı bir vizyon ile esaslı bir yaklaşımın birleşimiyle son bulmaktadır. Bu öğrenme alanında *Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme* (MEB, 2024: 87) öğrenme çıktısı, öğrencilerin teknolojik gelişmelerin kültür üzerindeki değişim ve dönüşüm süreçlerini eğitim süreci içinden kavrama amacına yönelik olduğundan Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Brameld'e göre (1965: 1, 28), eğitim, insanlığı olumlu veya olumsuz bir dönüşüme götürebilecek bütün güçlerin yönünü belirleyecek kapasiteye sahiptir. Bu nedenle eğitim, kültürü yeniden şekillendirme ve geliştirme aracı olarak görülmelidir. Bu süreçte, geleneksel uygulamaların eleştirel bir biçimde gözden geçirilmesi ve değişen koşullara daha hızlı bir şekilde uyum sağlanması gerektiğini düşünmektedir. İlgili öğrenme alanında *Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme* (MEB, 2024: 87) öğrenme çıktısı, öğrencilerin temel ve pratik bilgi birikimi edinilmesi ve gerçek yaşam becerilerini kazanmasını hedeflediğinden Esaslı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Nitekim Bagley'e göre (1934: 209-210) eğitim işlevi insanlığın tarihsel olarak edindiği en önemli bilgi ve değerleri, yeni nesillerin yaşam deneyimlerine kazandırarak yaşam boyu kullanabilecekleri temel ve pratik becerileri edinmesini sağlamaktır.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarının, esaslı, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini öğrenme alanlarına göre farklı yoğunluklarda bir araya getiren sentezci bir yapı sergilediği görülmektedir. Program, kültürel miras, tarihsel bilinç ve temel bilgilerin aktarımı bağlamında esaslı bir çerçeve sunarken; öğrencilerin toplumsal yaşama katılımını, problem çözme, sorgulama ve aktif öğrenme süreçlerini destekleyen ilerlemeci ve yeniden kurmacı yaklaşımlara da yer vermektedir.

3.6. Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarına Dair Bulgular

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Birlikte Yaşamak öğrenme alanı, farklı eğitim felsefelerinin bir arada kullanıldığı çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Buradaki *Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmeyi, birey olarak içinde buldukları topluluklarla etkili iletişim kurabilmelerini, demokratik toplum yapısına uyum sağlayabilme amacına yönelik olduğundan İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre (1930: 6) bir kişi bir iletişimi aldığında, bu sadece bir bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kişinin yaşantısının genişlemesi ve dönüşmesi anlamına gelir. Kişi, başka bir insanın ne düşündüğünü ve hissettiğini paylaştığı ölçüde, kendi tutumunda bir değişim yaşamaktadır. Bu değişim kimi zaman sınırlı kimi zaman ise daha yoğun olabilmesine karşılık mutlaka bir dönüşüm içermektedir. İlgili öğrenme alanındaki *Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme sorgulayabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, bireylerin eşitlik ve insan hakları bağlamında eleştirel bakış açısı kazanmasını, toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmesini, bireyin toplumsal sorumluluk olarak katılımcı, çözüm üreten bir vatandaş olmasını hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Counts'a göre (1932: 23, 37, 41) okullar teorik düşünsel eğitim veren kurumlar olarak değil toplumun yeniden inşasında önemli merkezlerdir. Bu düşünceye öre eğitim çocukları zorluklara karşı göğüs gererek toplumsal pratiğe katkı sunacak bireyler olarak yetiştirmek gerekmektedir. Böylelikle toplumsal sınıflar, ayrıcalıklar ve

ayrımcılık yaratan her türlü yapıya karşı gerçek ve etkili fırsat eşitliğini amaç edinen demokratik geleneği uyumlu bir toplum oluşturulabilecektir. Son olarak *Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme* (MEB, 2024: 90) öğrenme çıktısı, öğrencilerin millî birlik ve beraberlik anlayışını geliştirmeyi, Türk milletinin geçmişteki ortak duruşlarını kavratmayı ve bu duruşlara dair çıkarım yapabilmelerini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1934: 136) ulusal kültürdeki en önemli unsurlardan birisi ülke kavramı etrafında şekillenen anlam ve duygulardır. Bu bağlamda vatan sevgisi dünya çapında resmi eğitim kurumlarının birincil işlevi olarak kabul edilmektedir.

Programın felsefi yapısı Evimiz Dünya öğrenme alanında incelendiğinde, ilk alanda görülen felsefi çeşitliliğin aksine, toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan Yeniden Kurmacı yaklaşımın daha baskın hale geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan *Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme* (MEB, 2024: 94) öğrenme çıktısı, bireylerin küresel düzeyde yaşanan toplumsal dönüşümleri fark etmesini, değerlendirmesini ve bu değişimlere dair bilinç geliştirmesi amacına yönelik olduğundan Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Brameld'e göre (1965: 7) okul, öğrencilere gerçek toplumsal sorunlarla başa çıkmak için iş birliği içinde çalışabilecekleri öğretme fırsatı sunmalıdır. Bu tür sorunlar, öğrencilerin toplumsal eylem yolunda karşılaşabilecekleri gerçek engelleri deneyimlemelerini sağlamalıdır. Böylelikle, bu engelleri aşmak için stratejiler geliştirebilen ve bunları uygulayabilen yurttaşlara dönüşebilirler. *Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme* (MEB, 2024: 94) öğrenme çıktısı, öğrencilerin bölgesel ve küresel sorunların çözümüne dair farkındalık kazanmasını ve sorunların çözümü ülkemizin rolünü yorumlamasını amaçladığından Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Eğitimi geleneksel yapıların çağdaş ihtiyaçlara göre toplumsal dönüşümünde kültürel bir araç olarak gören Brameld'e göre (1955: 525) öğrenciler, sosyal sorunlar karşısında duyarlı, derinlemesine eleştiri yapabilen ve geleceğe dönük amaçlı eylemleri üstlenen yurttaşlar olarak yetiştirilmelidir.

Kültürel Mirasımız öğrenme alanı ise tarihsel konulara yaklaşımında bireysel sorgulamayı öne çıkaran İlerlemeci felsefe ile toplumsal değişimi anlama odaklı Yeniden Kurmacı felsefeyi bir araya getirmektedir. Burada *Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme* öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu çıktının altı Osmanlıların cihan devleti olmasına politikalar hakkında sorular sorma, bilgi toplamak ve bilgilerin doğruluğunu değerlendirme ve bu konuda çıkarımlar yapma gibi süreç bileşenlerine yer verilmiştir (MEB, 2024: 98). Bu öğrenme çıktısı ve alt süreç bileşenleri öğrencilerin sorgulama, araştırma, analiz yapma, çok yönlü düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye ve aktif bir katılım ve eleştirel düşünce ile öğrenmelerini hedeflediğinden ilerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Öğrenme ile deneyim arasında sıkı bir bağ olduğunu savunan Dewey'e göre (1938: 79) eğitimin temelinde öğrencide bilgi arayışını ve yeni fikirler üretme isteğini uyandıracak türde bir problemler yer almalı ve öğrenciler geçmiş, bugünkü yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmelidir. *Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı, bireylerin geçmişteki olayları çok yönlü analiz ederek günümüz sorunlarını kavrayabilme, eleştirel düşünebilme ve toplumsal değişimi anlamaya yönelik olduğundan Yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Brameld'e göre (1965: 5-6) bir değişim aracı olarak eğitimin en büyük amacı, bireyleri yalnızca bilgiyle donatmak değil; onları güçlü ve ahlaki amaçlara yönlendirerek toplumu yeniden şekillendirebilecek bir bilinçle yetiştirmektir.

İlgili öğrenme alanındaki *Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı öğrencilerin kültürel miras bilgisi ve kültürel mirasın korunması yönü ile içerik açısından Esasici eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Bagley'e göre (1934: 20) kültürel süreklilik içinde kuşaktan kuşağa elde edilen kazanımların gelecek nesillere kaybolmadan aktarılması görevi toplumsal kurumlar için temel bir öneme sahiptir. Bu kültürel aktarım sürecinde yazılı kayıtlar gibi maddi ürünleri önemli olmakla beraber; asıl önemli olan, bu maddi ürünleri ortaya çıkaran sanat, beceri ya da bilgileri kapsamaktadır. Buna karşın bu öğrenme çıktısı, kültürel miras bilgisinin öğrenci tarafından yaratıcı bir ürünle ortaya konulması sebebiyle yöntem ve yaklaşım açısından ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yaptıkları eylemlerin sonuçlarını fark edip onlarla ilişki kurmalarının önemini vurgulayan Dewey'e göre (1930: 163) deneyimin anlam kazanması

için yansıtma şarttır; yani öğrenciler yaşadıkları deneyimlerin sonuçlarını bilinçli olarak değerlendirmeli, öğrenme süreci bu yolla tamamlanmalıdır.

Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanı, demokratik vatandaşlık eğitiminde Esasici, İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı eğitim felsefeleri arasında temel bir dengeyi yansıtmaktadır. Bu dengenin ilk ayağını, *Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı oluşturmaktadır. Bu çıktı, öğrencilerin Cumhuriyetin anayasa ile sabit değişmeyen temel niteliklerine dair ulusal bilgi ve değerlere yönelik olduğundan esasici eğitim anlayışının programa doğrudan yansımalarıdır. Bagley'e göre (1934: 154-155) eğitimin en önemli işlevlerinden birisi iyi yerleşmiş ilkelerin korunmasını kapsayan muhafazakâr işlevdir. Bu işlev özellikle hızlı değişim dönemlerinde eğitimin düzeni ve istikrarı sürdürme görevini yerine getirmesinde merkezi bir öneme sahiptir. *Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısı, Türkiye Cumhuriyeti'nin yönetim yapısı, temel anayasal düzen ve ulusal normların öğrenilmesi, bireylere toplumsal düzeni ve sorumlulukları öğrenmesi hedeflendiğinden Esasici felsefenin ulusal kimlik, anayasal bilinç ve vatandaşlık bilinci gibi konularda programa yansımalarıdır. Eğitim ortak mirasın aktarılmasındaki işlevini vurgulayan Bagley'e göre (1934: 21-23) kültürel miras biri maddi diğeri manevi olarak iki bileşenden oluşmaktadır. Bu birikimin maddi kısmı araç-gereklere, teknolojik ürünlerden oluşurken; ulusun tarihsel bilgisini temsil eden yazılı kaynaklar ise çok değerli olan manevi miras unsurlarıdır. Zira olguları, ilkeleri, yasaları kapsayan yazılı kaynaklar, soyut bilgilerin, kavramların kesin, net ve kalıcı biçimlerde somutlaştırarak kurumsallaşmasını sağlamaktadır.

Bu Esasici temelin karşısına program, öğrenciyi demokrasinin dinamiklerini yorumlamaya ve sorunlarını sorgulamaya yönelten İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir yaklaşım koymaktadır. Bu yaklaşımın İlerlemeci boyutu, *Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme* (MEB, 2024: 98) öğrenme çıktısında somutlaşmaktadır. Bu çıktı, öğrencilerin demokratikleşme süreçlerini kendi cümleleri ile yansıtması, sürecine deneyim yoluyla bireysel katılımını esas aldığından İlerlemeci eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Demokrasiyi bir yaşam biçimi ortak bir iletişim deneyimi olarak gören Dewey'e göre (1930: 101, 251) Geçmişin bilgisi, bugünü anlamamanın anahtarıdır. Zira geçmiş, günümüzün tarihi olduğundan onu oluşum sürecinde incelemek, doğrudan kavranamayacak kadar karmaşık olan birçok şeyi anlamayı mümkün kılacaktır. Program, bu eleştirel yaklaşımı bir adım öteye taşıyarak *Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme* (MEB, 2024: 103) öğrenme çıktısı aracılığıyla Yeniden Kurmacı bir boyut kazanmaktadır. Bu öğrenme çıktısı öğrencilerin demokratik toplumdaki sorunları fark eden, bunlara yönelik çözüm üretme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Eğitimin amacını toplumsal sorunlar karşısında inisiyatif almaktan uzak uzmanlar yetiştirme olarak gören düşüncüyü eleştiren Counts'a göre (1932: 20-21) karmaşık toplumsal sorunlar karşısında eylem yetisine sahip ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirmektir.

Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanı, toplumsal dönüşümü sorgulatan Yeniden Kurmacı yaklaşım ile temel ekonomik bilgiyi aktaran Esasici yaklaşımı bir arada barındırmaktadır. Bu öğrenme alanında *Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme* (MEB, 2024: 108) öğrenme çıktısı öğrencilerin, toplumsal dönüşüm ve ilerleme ile ilgili sosyal, ekonomik ve tarihsel dinamikleri sorgulayarak anlamlandırmaları ve yorumlamalarını hedeflediğinden Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi öğrencileri toplumsal dönüşüm sürecinde sorumluluk ve eylem kabiliyetine sahip bireyler hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Brameld'e göre okul programları öğrencilerin ulusal ve küresel kültürün sorunlarına karşı akılcı ve kararlı bir güçle mücadele edebilecek öz güvenli vatandaşlar olmalarına hizmet edecek içeriklere göre düzenlenmelidir (Brameld, 1965: 35, 94). *Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme* (MEB, 2024: 108) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal bilimlerin belli bir disipline dair bilgileri ve temel kavramları zihinsel süreçler ile kalıcı olarak öğrenmesini amaçladığından Esasici eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Bestor'a göre (1985: 169) eğitimin, öğrenciyi bir disiplinde derinlemesine hakimiyet kazandırmak, uzmanlık alanında başarılı olabilmesi için gerekli olan temel ve ilişkili entelektüel becerilerle donatmak ve geniş bir zihinsel kavrayışa sahip olması gibi üç önemli işlevi bulunmaktadır.

Programın son öğrenme alanı olan Teknoloji ve Sosyal Bilimler, geleceği yorumlayan İlerlemeci bir bakış açısıyla, disiplinlerin temel bilgisini aktaran Esasici yaklaşımı birleştirmektedir. Buradaki *Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, öğrencilerin ilgili gelişmelerin gelecekte toplum hayatındaki yansımalarına dair çıkarım yapmasını hedeflediğinden ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sürece dahil ettiğinden İlerlemeci eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Dewey'e göre (1932: 4, 15) eğitim yöntemleri ve programdaki değişiklikler, değişen toplumsal durumun bir ürünü ve şekillenmekte olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılama çabasının bir parçasıdır. Bu bakımdan eğitim çocuğu gelecekteki soyut bir yaşama hazırlamak değil; onu, bizzat yaşadığı şu anki hayatın içinde, deneyim yoluyla ve yönlendirilmiş bir yaşantıyla eğitmektir. *Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, öğrencilerin sosyal bilimlerin temel yapısını, disiplinler arası farklılık ve benzerlikleri kavrayarak; bu alanlara ilişkin temel bilgi ve kavramsal çerçeveyi oluşturabilmelerini amaçladığından Esasici eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Esasici eğitim felsefesi sosyal bilimler kapsamına giren disiplinler, öğrencilerin zihinsel arka planını ve anlayış tutumlarını geliştirme becerisi ve sorunları doğru çerçevede değerlendirme yetisi kazandırma bağlamında büyük bir öneme sahiptir (Bagley, 1934: 157-158).

Bu felsefi sentezin en açık örneği, Yeniden Kurmacı bir amacı İlerlemeci bir yöntemle birleştiren son öğrenme çıktısıdır. *Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme* (MEB, 2024: 112) öğrenme çıktısı, eğitimi yalnızca bilgi aktarma süreci olmak yerine toplumsal dönüşüm için bir araç olarak görmesi açısından Yeniden Kurmacı eğitim felsefesi ile ilişkilidir. Counts'a göre (1932, s. 54) eğitimin toplumsal dönüşüm konusunda öncülük yapması ve bu mirası gelecek kuşaklara aktarması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte süreç bileşenlerindeki problemi tanımlaması, problemin çözümünde kullanacağı modeli belirlemesi, problemin çözümüne yönelik araştırmayı planlar ve gerçekleştirme, problemin çözümüne yönelik verileri analiz ederek yorumlaması ve nihayet problemi çözüme kavuşturması İlerlemeci eğitim felsefesini yansıtmaktadır. İlerlemeci eğitim felsefesinde problem çözme yöntemi, geçici varsayımlar ortaya koyma, verileri analiz etme, çözüme yönelik hipotezler oluşturma ve bu hipotezleri test ederek sonuca ulaşma aşamalarından oluşmaktadır (Dewey, 1930: 176). Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, programın ilerlemeci, esasici ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinin bir arada ve işlevsel biçimde kullanıldığı çoğulcu bir yapı sunduğu; bu doğrultuda öğrenciyi hem kültürel ve tarihsel bilinçle donatmayı hem de toplumsal yaşama aktif katılım sağlayan bir birey olarak yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın hem geleneksel hem de çağdaş eğitim felsefelerine dayalı öğeleri, kendi bağlamı içinde işlevsel biçimde bir araya getirdiğini göstermektedir. Programın temel yaklaşımı, özel amaçları ve uygulama esasları, bir yanda Esasicilik ve Daimicilik felsefelerinin yansıması olarak disiplinler bilgi birikiminin aktarımı, kültürel mirasın korunması ve evrensel değerlerin benimsenmesi gibi hedefleri barındırırken; diğer yanda İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefeleri doğrultusunda öğrenci merkezli öğrenmeyi, deneyim ve sorgulama yoluyla problem çözmeyi, demokratik katılımı ve toplumsal sorunlara çözüm odaklı bir duyarlılığı teşvik etmektedir. Bu çift yönlü yapı, programın felsefi temelini, bilgi aktarımını ve değer kazandırmayı, öğrencinin etkin katılımı ve yorumlama becerileriyle dengelemeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşıma dayandığını göstermektedir. Bulgulara göre bu çift yönlü temel, programın birey-toplum ilişkisini de şekillendirmektedir. Bu doğrultuda program bireyi, bir taraftan Esasici ve Daimici bir yaklaşımla toplumun kültürel mirasını ve temel değerlerini öğrenip koruyan sorumlu bir üye olarak konumlandırmaktadır. Diğer taraftan ise İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık ekseninde, bireyi toplumsal yaşama aktif katılan, sorunları sorgulayan ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan etkin bir yurttaş olarak şekillendirmektedir.

Bu felsefi sentezin yansımaları, 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki öğrenme çıktılarında da devam etmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde öğrencinin yakın çevresi ve deneyimlerini merkeze alan İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı eğilimler baskınken, beşinci ve altıncı sınıflarda temel tarihsel ve coğrafi bilgi birikiminin aktarımını önceleyen Esasici yaklaşım öne çıkmaktadır. Ancak bu bilgi aktarımı, öğrencinin bilgiyi yorumlamasını ve güncel sorunlarla ilişkilendirmesini bekleyen İlerlemeci bir

çerçevede yapılandırılmıştır. Yedinci sınıf düzeyine gelindiğinde ise, program yeniden demokrasi, vatandaşlık hakları, küreselleşme gibi karmaşık toplumsal ve küresel sorunların eleştirel bir sorgulamayla ele alınmasını hedefleyerek Yeniden Kurmacı ve İlerlemeci bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Sonuç olarak bulgular, programın sınıf düzeyleri ilerledikçe Esasici bir bilgi temeli inşa ettiğini ve bu temeli, öğrencilerin toplumsal dönüşümde aktif ve sorgulayıcı bir rol üstlenmelerini sağlayacak çağdaş felsefi hedeflerle bütünleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine dair bulgular, programın, tek bir felsefi yaklaşıma indirgenemeyecek bir yapı sergilediğini göstermektedir. Program, geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Örneğin, Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkıları, millî ve manevi değerler ya da Türk tarihini ve kültürünü tanıma gibi amaçlar, toplumsal sürekliliği önceleyen ve ortak kimliği öne çıkaran Esasici bir yönelimi yansıtırken; demokratik katılım bilinci, toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi hedefler, öğrenciye etkin bir rol biçmektedir. Bu çerçevede program, hem kültürel aktarımı önceleyen sorumlu vatandaş (Daimici/Esasici) modeline hem de toplumsal değişime katılan, deneyim temelli öğrenen birey (İlerlemeci) modeline aynı anda yer vermektedir. Bu çoklu felsefi yönelim, programın değer aktarımı ile 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken beceriler arasında kurmaya çalıştığı dengeye işaret etmektedir.

Programın dayandığı felsefi yönelimin, rastlantısal bir birleşimden çok, belirli bir vatandaşlık profili inşa etmeye yönelik bilinçli bir tercihin ürünü olduğu görülmektedir. Bu bakımdan programın, kültürel mirasa ve tarihsel değerlere bağlılığın yanında küresel sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen ve çözüm üretme becerisine sahip bir bireyi öne çıkarmaktadır. Ancak bu çift yönlü yapı, uygulama sürecinde belirgin bir pedagojik ve ideolojik gerilimi gündeme getirmektedir. Programın dayandığı farklı felsefi yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda hem bilgi temelli, disiplin merkezli bir yaklaşımı (Esasicilik) hem de öğrencinin aktif katılımını önceleyen, sorgulama ve proje temelli öğrenmeyi (İlerlemecilik) ne zaman ve nasıl devreye sokacaklarına dair güçlü bir denge kurma becerisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu yönüyle program, öğretmenlere geniş bir pedagojik esneklik tanırken birbirinden farklı felsefi ilkeleri tutarlı ve bütüncül bir şekilde uygulama sorumluluğu da yüklemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin eğitim felsefelerine ne ölçüde hâkim oldukları, programda yer alan felsefi çeşitliliğin sınıf içi uygulamalara yansımaları açısından önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır.

Programın sentezci yapısı, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin felsefi eğilimleriyle dikkate değer bir paralellik taşımaktadır. Nitekim, bu konudaki çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da benzer bir felsefi yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Doğanay ve Sarı (2003) ile Yapıcı (2013: 1447, 1451) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin İlerlemeci (deneyselcilik) eğitim felsefesini benimsediklerine karşılık eğitimin diğer boyutlarına ilişkin görüşlerinde geleneksel felsefelerin izlerini taşıdıklarını ve bu durumun bir tutarsızlık veya eklektik bir yapı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, 2024 programının felsefi yapısı, aslında sahadaki öğretmenin mevcut felsefi gerçekliğinin bir yansıması olarak okunabilir.

Yapılan araştırmaların bulguları, programın talep ettiği felsefi dengeyi kurmada, öğretmenlerin formal eğitim felsefesi bilgilerinden çok, kişisel ve mesleki deneyimleriyle oluşan örtük felsefelerinin belirleyici olacağı öngörülebilir. Yapıcı'nın (2013) çalışmasında belirttiği gibi, öğretmenlerin değişim ile değişmezliği, öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabullenmeleri, onların teorik bir felsefi sentezden ziyade, sınıf içi pratiklerin gerektirdiği pragmatik bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Coşkun ve Taneri'nin (2021: 44) bulguları, öğrencinin bireyselliğine ve seçim hakkına verilen önemin arttığını göstermektedir. Ancak bu yaklaşımın geleneksel program beklentileriyle nasıl uyum sağlayacağı, ayrıca çağdaş felsefelerde öğretmenin geleneksel rolünün ders kitabı ve diğer öğrenme materyalleri gibi sabit bir kaynağa indirgenmesinin yaratabileceği gerilim, üzerinde düşünülmesi gereken önemli konulardır. Bu durum, programın hedeflerinin hayata geçirilmesinin, öğretmenlerin bu içsel felsefi gerilimleri nasıl yönettiklerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla 2024 programının İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı hedeflerinin uzun vadede ne kadar benimseneceği sorusu, öğretmenlerin felsefi eğilimlerinin zaman içindeki seyrine bakılarak değerlendirilebilir. Sakarya-Karslı ve Demir'in (2024: 127) sınıf öğretmenleri üzerine yaptıkları güncel

çalışma, öğretmenlerin temel felsefi yönelimlerinin (ilerlemecilik) mesleğe başladıkları andan itibaren kariyerleri boyunca istikrarlı bir seyir izlediğini ve anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, 2024 programının öğrenci merkezli temel ruhunun, sahadaki öğretmenlerin zaten var olan ve kolay kolay değişmeyen felsefi eğilimleriyle uyumlu olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu durum, programın öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilirliği konusunda olumlu bir işaret olarak yorumlanabilir. Ancak aynı bulgu, programın daha radikal olan Yeniden Kurmacı hedeflerinin, öğretmenlerin mevcut felsefi sınırlarını ne kadar zorlayacağı ve ne ölçüde hayata geçirilebileceği konusunda da bir soru işareti yaratmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulguları, öğretim programının genelinde gözlemlenen sentezci yapıyla, içsel gerilimi somut biçimde ortaya koymaktadır. Programda Türkçenin doğru ve etkili kullanılması ile tarihî karakterlere yapılan vurgu, Esasici geleneğin temel akademik becerilerin kazandırılması ve kültürel miras aktarımına yönelik yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca programda araştırma, inceleme ve sorgulamaya dayalı bilimsel etkinliklerin teşvik edilmesi, öğrencilerin etkin katılımının desteklenmesi ve günlük hayatla ilgili problemlere odaklanılması gibi ilkelere yer vermektedir (MEB, 2024: 5-6). Bu durum, İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı felsefelerin deneyime dayalı öğrenme, öğrenci merkezli ve demokratik eğitim ile toplumsal sorunları çözme odaklı yaklaşımlarını güçlü biçimde yansıtmaktadır. Bu bağlamda, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğretmene bir yandan disiplin temelli bilgi aktarımını temel alan, öte yandan öğrenci merkezli ve toplumsal sorunlara duyarlı bir öğretim süreci tasarlama bağlamında çift yönlü bir sorumluluk yüklemektedir. Bu durum, programın teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulamalar arasında bir köprü kurarken, aynı zamanda programın felsefi dayanakları arasındaki gerilimin belirginleştiği alanlardan birini oluşturmaktadır. Bu gerilim ise, öğretmenin öğretim sürecinde hem önceden belirlenmiş bilgi ve değerleri aktarma sorumluluğunu üstlenmesini, hem de öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinden hareketle açık uçlu, sorgulayıcı ve sorun temelli öğrenme ortamları tasarlamasını eş zamanlı olarak beklemesi üzerinden okunabilir. Bu durum, öğretmenin rolü, öğretim süresinin kullanımı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde uygulamaya dönük belirsizlikler ve çelişkiler doğurabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, programın öğrenme çıktılarının sınıf düzeyleri ilerledikçe belirli bir felsefi örüntü sergilediğini ortaya koymuştur. Bu örüntü, rastlantısal bir dağılımdan çok, belli bir amaç doğrultusunda bilinçli bir pedagojik yönelimin ürünü olarak yorumlanabilir. İlk olarak 4. sınıfta, İlerlemecilik felsefesine uygun biçimde, öğrencinin yakın çevresine ve somut yaşantılarına dayanan bir öğrenme süreci öne çıkarılmaktadır. Bu sınıf düzeyinde İlerlemeciliğin sekiz tekrarla diğer tüm felsefelere kıyasla daha baskın kurması bunu göstermektedir. Ardından, 5. ve 6. sınıf düzeylerinde Esasici bir yönelim belirginleşmekte; öğrenciye tarihsel, coğrafi ve kültürel temel bilgiler kazandırılmaktadır. Özellikle 6. sınıfta Esasiciliğin sekiz tekrarla en yüksek frekansa ulaşması, programın temel bilgi birikimini inşa etme hedefini teyit etmektedir. Son olarak, 7. sınıf düzeyinde, edinilen bu bilgi temelini üzerine Yeniden Kurmacı bir bakış açısıyla daha karmaşık, küresel ve toplumsal sorunların sorgulanması teşvik edilmektedir. Bu örüntü, programın sarmal yapısının “bilgi temelli eleştirel düşünmeyi” hedeflediği yorumunu güçlendirmektedir. Ancak bu nicel analiz, nitel yorumu derinleştiren bir nüansı da ortaya koyar: Esasici temelin inşası, diğer felsefelerin yok olduğu anlamına gelmez. Özellikle 7. sınıfta Yeniden Kurmacılığın ön plana çıkması, Esasici ve İlerlemeci yaklaşımların terk edildiği anlamına gelmemektedir. Bunu aksine, programın üç felsefenin de neredeyse eşit derecede aktif olduğu bir sentez hedeflediğini gösterir. Bu felsefi sentez, programın yetiştirmeyi amaçladığı ideal vatandaşının bir yandan kültürel köklerine bağlı diğer yandan evrensel meselelere duyarlı bir birey olduğunu göstermektedir.

Programın bu çift yönlü yapısı, araştırmanın dördüncü alt problemi bağlamında programdaki vatandaşlık eğitimi vizyonu ile eleştirel düşünce hedeflerinin ne derece derinlikli olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Çünkü programdaki felsefi çeşitlilik, programın nihai hedefi olan vatandaşlık anlayışını doğrudan şekillendirmektedir. Bu bağlamda programın benimsediği felsefi yönelimin, önde gelen uluslararası kuruluşların raporlarında dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve çevresel sorumluluk kavramlarıyla işaret edilen dijital ve ekolojik vatandaşlık yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde, günümüzün temel gereksinimlerini karşılayacak ölçüde eleştirel ve derinlikli bireyler yetiştirme hedefi taşıyıp taşımadığı dikkatle incelenmelidir (UNESCO, 2023: 7, OECD, 2023: 3-4; European Parliamentary Research Service, 2021: 4). Program, Yeniden Kurmacı bir yaklaşımla öğrencileri

toplumsal sorunlara karşı duyarlılığa yöneltmektedir. Ancak bu duyarlılığın, dijital ve ekolojik vatandaşlık bağlamında nasıl eyleme dönüştüğü ve eleştirel düşünmeyle ne ölçüde birleştiği, programın hedeflerine ulaşma düzeyini sorgulamak açısından önemlidir. Program, çağdaş vatandaşlık anlayışının gerektirdiği biçimde Yeniden Kurmacı bir eğitim felsefesinin izleri taşısa da bu yönelimin dijital ve ekolojik vatandaşlık gibi güncel temalarda eleştirel ve dönüştürücü bir birey inşasına dönük yeterli derinlikte yansıtılmadığı görülmektedir.

Bu çerçevede, programın dijital ve ekolojik alanlardaki vatandaşlık eğitimine yönelik yaklaşımının, geleneksel vatandaşlık eğitimiyle benzer yönelimler sergilediği dikkat çekmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitiminde olduğu gibi, program bu yeni alanlarda da eleştirel bir özne yetiştirmekten çok, kurallara uyan bilinçli bir kullanıcı ve "kaynakları verimli tüketen bir birey" profili çizmektedir. Örneğin, dördüncü sınıf düzeyindeki "*Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme*" (MEB, 2024: 34) öğrenme çıktısı, öğrenciyi pasif bir "kurallara uyan kullanıcı" olarak konumlandırırken; dijital etiğin karmaşık sorunlarını, yani algoritmik manipülasyon, veri mahremiyeti veya dijital kimliğin inşası gibi konuları eleştirel bir sorgulamaya açmamaktadır. Programın bu sınıf düzeyinde çevirim içi platformlarda kişisel bilgilerini paylaşmama konularında uyarılarda bulunmasına ve dijital araçları bilinçli ve güvenli bir şekilde kullanmanın önemine vurgu yapmasına karşılık (MEB, 2024: 34, 80) dijital ayak izleri üzerinden bireyin kendisi hakkında birçok şeyin bilinebileceği bir dünyada, veri madenciliği ile üretilen bu çıkarımlara karşı eleştirel bir bakış açısı sunmadığı görülmektedir. Programda böyle bir eleştirel sorgulamanın olmamasına karşın, bu konu alan yazındaki temel akademik çalışmalarda uzun yıllardır tartışılmaktadır. Literatür, veri madenciliğinin yarattığı ve programın değinmediği, sayısal indirgemeciliğin manipülatif potansiyeli, mahremiyet kaybı ve sosyal ayrımcılığın körüklenmesi gibi sorunların günümüz dijital dünyasının en kritik meseleleri olduğunu göstermektedir (Nissenbaum, 2010: 208-210; Pariser, 2011: 81; Cohen, 2012: 107-111; Boyd ve Crawford, 2012: 670-671).

Daha ileri bir düzeyde olan yedinci sınıftaki *Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme* (MEB, 2024: 78-80) kazanımı altında gizlilik güvenliği ve mahremiyetin önemine değinilmesine karşılık ilgili bağlam dijital etiğin temel sorunlarını ıskalama riski taşımaktadır. Zira bu kazanım, öğrencileri dijital platformların ardındaki güç yapılarını, veri madenciliğinin ortaya çıkarabileceği sosyal ve politik sonuçlar ile toplumsal kutuplaşmanın körüklenmesi gibi olası olguları sorgulamaya teşvik etmek yerine, daha çok teknolojinin etkilerini yüzeysel bir düzeyde tartışmaya davet etmektedir. Bu, eleştirel bir dijital vatandaşlıktan ziyade, teknik bir dijital okuryazarlık hedefidir. Ancak, O'Neil (2016: 10) ve Noble (2018: 1-7) gibi öncü araştırmacıların ortaya koyduğu üzere, algoritmik önyargılar sistematik bir ayrımcılığa dönüşme potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, günümüzün yapay zekâ temelli teknolojik dönüşümleriyle birlikte daha da belirgin hale gelmektedir. Bu bağlamda Virginia Eubanks (2018: 7-12), algoritmik adaletsizliğin, mevcut toplumsal eşitsizlikleri pekiştirerek özellikle yoksul ve dezavantajlı gruplar üzerindeki olumsuz etkilerini artırdığını vurgulamaktadır.

Benzer bir durum ekolojik vatandaşlık yaklaşımı için de geçerlidir. Öğretim programı, kaynakların verimli kullanımı gibi ifadelerle İlerlemeci eğitim felsefesi doğrultusunda çevre sorunlarına yer vermektedir. Ancak bu yaklaşım, eko-pedagojinin temel felsefesinden uzaktır. Zira program, konuyu daha çok insan, büyüme ve tüketim odaklı bir çerçeveye sunmaktadır (MEB, 2024: 31, 57, 58, 83). Eko-pedagoji anlayışı ise, insanı ekosistemin bir parçası olarak gören, tüketim kültürünü ve ekonomik büyüme anlayışını sorgulayan ve doğayla insan arasındaki ikiliğin aşılmadığı sürece, ekolojik yıkıma çözüm bulunamayacağını savunan ve insanla doğa arasında derin bir bağ kurmayı hedefleyen radikal bir dönüşüm önerir (Kahn, 2010: 55). Programın yaklaşımı, doğayı insanlığın ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürdürülebilir biçimde yönetilmesi gereken bir kaynak olarak değerlendiren kartezyen geleneği devam ettirmektedir. Bu bakış açısı, öğrencileri doğanın ayrılmaz bir parçası olarak değil, onu denetleyen ve yöneten sorumlu aktörler olarak konumlandırma eğilimi taşımaktadır. Bu doğrultuda programın vatandaşlık eğitimi vizyonu da benzer biçimde, dijital ve ekolojik alanlarda yapısal sorunları ve güç ilişkilerini sorgulayan eleştirel bir anlayıştan ziyade, davranışsal ve teknik becerilerin kazandırılmasına odaklanan pragmatik bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda yetiştirilmesi hedeflenen etkin vatandaş profili, toplumsal yapıları dönüştürmekten çok, mevcut toplumsal yapılarla

uyum içinde sorunlara çözüm arayan reformist bir nitelik taşımaktadır. Ancak bu yönelimin, İlerlemeci eğitim felsefesinin faydacı doğasıyla örtüştüğünü belirtmek gerekir.

Bununla birlikte, programın uyum odaklı ve geleneksel yönelimlerinin karşısında, Paulo Freire'nin özgürleştirici pedagojisinin temel ilkelerini yansıtan dikkate değer bulgular da mevcuttur. Bu bulgular, Freire'nin eğitimi bilginin tek yönlü olarak aktarılıp öğrencilerin pasif alıcılar hâline getirildiği, öğretmenin ise bilgiyi öğrencilerin zihinlerine depolayan konumunda olduğu bankacı eğitim modeli eleştirisiyle doğrudan bir karşıtlık oluşturmaktadır (Freire, 2013: 72). Öncelikle, programın uygulama esaslarında araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetlere ve öğrencilerin toplumsal sorunlara yönelik fikir ve çözüm üretmelerine (MEB, 2024: 5-6) yaptığı vurgu, bankacı modelin öğrenciyi pasif bir bilgi deposu olarak gören anlayışının karşısında konumlanmaktadır. Freire'nin bu modele karşı savunduğu sorun tanımlayıcı eğitim, tam da bu noktada programın yaklaşımıyla kesişir. Freire'ye göre (2013: 81-83) eğitim, öğrencilerin kendi yaşam gerçekliklerini ve dünyayı bir problem olarak kodlayıp üzerine düşündükleri, öğretmenle birlikte araştıran öznel haline geldikleri diyalojik bir eylemdir. Bu nedenle program, öğrenciyi edilgen bir nesne olmaktan çıkarıp, kendi dünyasını anlama kapasitesi ve eylem-düşünüm birliği yetisine sahip aktif bireyler olarak konumlandırma yönünde önemli bir potansiyel barındırmaktadır.

Programın öğrencilerin etkin katılımının ve düşüncelerini özgürce paylaşabileceği bir öğrenme ortamı yaratma hedefi (MEB, 2024: 5), Freire'nin pedagojisinin merkezindeki diyalog kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Freire'ye göre (2013: 87-93) özgürleşmenin ortaya çıkması öğretmen-öğrenci arasındaki dikey hiyerarşinin kaldırıldığı, dünyayı birlikte adlandırmaya dayalı yatay ilişkilere bağlıdır. Dolayısıyla program, bankacı modelin otoriter ve tek yönlü yapısının karşısında konumlanmaktadır. Bu eleştirel yönelim, programın 7. sınıf öğrencilerini özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliği sağlama konusunda fikir üretmeye (MEB, 2024: 90) yönlendirmesi bağlamında, adalet arayışını ve düşünüm-eylem birliğine dönük farkındalığı somutlaştırmaktadır. Bu durum, bilinçlenmenin sadece pasif bir farkındalık olmadığını, aynı zamanda adaletsizliklere karşı eyleme geçmeyi içeren dönüştürücü bir süreç olduğunu vurgulayan eleştirel pedagoji ile uyumlu bir yaklaşımdır (Freire, 2013: 35, 88-100). Bu eleştirel duruş, tarihsel alana da taşınarak öğrencilerden Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikalarını sorgulayabilme (MEB, 2024: 98) gibi tarihsel bir otoriteyi mutlak kabul etmek yerine onu analize tabi tutmaları istenmektedir. Toplu olarak değerlendirildiğinde bu bulgular, programın metinsel yapısında, öğrenciyi edilgenlikten kurtaran, onu kendi gerçekliğinin ve tarihinin eleştirel bir yorumlayıcısı olmaya davet eden ve dünyayı değiştirme eylemine kapı aralayan özgürleştirici bir damarın varlığına işaret etmektedir.

Bu araştırmada, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine programda farklı düzeylerde yer verildiği tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf kademesinde ilerlemeci yaklaşımların öne çıktığı, orta kademelerde esasici bir bilgi temeliyle desteklenen ve üst sınıflarda yeniden kurmacı bir sorgulama anlayışıyla bütünleşen bir öğretim programı tasarlandığı belirlenmiştir. Böylelikle program hem kültürel mirasına bağlı hem de çağdaş toplumsal sorunlara duyarlı bir yurttaş profilini hedeflemektedir. Bununla birlikte araştırma, dijital vatandaşlık ve ekolojik duyarlılık gibi güncel konularda eleştirel düşünmenin daha da derinleştirilmesi gerektiğini ve programın felsefi hedefleri ile uygulamadaki yansımaları arasında iyileştirmeye açık bir alan bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma, programın geleceğin yurttaşını inşa etme sürecinde önemli bir potansiyel barındırdığını, ancak bu potansiyelin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin felsefi eğilimleri ve uygulama süreçlerinin kritik bir rol oynayacağına işaret etmektedir. Araştırma önerileri aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonuçlarının işaret ettiği gibi, programın dijital ve ekolojik vatandaşlık yaklaşımları eleştirel bir derinlikten ziyade veri güvenliği, mahremiyet; doğal kaynakların verimli kullanımı ve sürdürülebilirlik gibi işlevsel bir düzeyde ele alınmaktadır. Bilindiği gibi program geliştirme dirik bir süreçtir. Gelecekteki program güncellemelerinde, dijital dünyanın kökenindeki güç ilişkilerini, veri madenciliğinin toplumsal sonuçlarını, algoritmik yanlılığı ve tüketim kültürünü sorgulayan; ekopedagojik dönüşümü hedefleyen öğrenme süreçlerine yer verilebilir.

Türkiye Yüzyılı Marifet Modeli'ne göre hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, eğitimde pedagojik yaklaşımları, öğretim yöntemlerini ve öğrenci merkezli uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan

yenilikler içermektedir. Program, öğretmenden dersin farklı aşamalarında hem bilgiyi aktaran Esasici bir uzman hem de proje yöneten İlerlemeci bir rehber rollerini bilinçli şekilde üstlenmesini beklemekte olup, bu geçişlerin sağlıklı biçimde yapılabilmesi için uygulama kılavuzları ve hizmet içi eğitimler de geliştirilebilir.

Programın felsefi hedeflerinin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığını belirlemek ve bu hedeflerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, demokratik katılım ile vatandaşlık becerileri üzerindeki etkilerini ortaya çıkaracak boylamsal nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Böylelikle programın hem pedagojik hem de felsefi hedeflerinin başarısı kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, M. J., & Van Doren, C. (2020). *Kitapları nasıl okumalı* (E. Koca, Çev.; M. Erbay, Genel koordinatör). Atıf Yayınları.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia proposal: An educational manifesto*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Aktan, S. (2016). 20. yüzyılda ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 31–48. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9868>.
- Archambault, R. D. (1964). *John Dewey on education: Selected writings*. The Modern Library.
- Arslan, H. (2018). *An introduction to education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bailey, K. D. (2007). *Methods of social research*. Free Press.
- Bagley, W. C. (1909). *Education and utility*. *Eastern Illinois State Normal School Bulletin*.
- Bagley, W. C. (1911). *Educational values*. The Macmillan Company.
- Bagley, W. C. (1934). *Education and emergent man*. Thomas Nelson and Sons
- Bagley, W. C. (1939). The significance of the essentialist movement in educational theory. *The Classical Journal*, 34(6), 326–344.
- Bakır, K. (2021). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrak, B. (2022). Essensializmin Yeniden Doğuşu: William Bagley ve Arthur Bestor'un Temel Eğitime Yönelik Bakış Açılımları. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 593-623. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1086879>.
- Bayrak, B. (2021). George S. Counts'un sosyal yeniden yapılandırmacı anlayışında toplum, eğitim ve kültür ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 280–296. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.54155>.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 13–19.
- Bestor, A. E. (1985). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. University of Illinois Press.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Critical Questions for Big Data: Provocations for a Cultural, Technological, and Scholarly Phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim Felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000889.
- Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brameld, T. (1955). *Patterns of educational philosophy: A democratic interpretation*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Brameld, T. (1965). *Education as power*. Holt, Rinehart and Winston Ins.

- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş 'izm'lerde eğitim*. Fol Yayıncılık.
- Chipman, D. D. (1977). Young Kilpatrick and the progressive idea. *History of Education Quarterly*, 17(4), 407-415.
- Cohen, J. E. (2012). *Configuring the Networked Self: Law, Code, and the Play of Everyday Practice*. Yale University Press.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 19, 29-48.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day Company.
- Dell, G. W. (1978). Robert M. Hutchins' philosophy of general education and the college at the University of Chicago. *The Journal of General Education*, 30(1), 45-58.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. George Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1932). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Yayıncılık.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- European Parliamentary Research Service. (2021). *Implementation of citizenship education actions in the EU: European implementation assessment*. Brussels: European Union. Erişim: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU\(2021\)694207](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_STU(2021)694207)
- Freire, P. (2013). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; D. Macedo, Intro.). Bloomsbury Academic.
- Hirsch, E. D. (1980). *Culture and literacy*. Journal of Basic Writing, 3(1), 27-47.
- Hutchins, R. M. (1953). *The conflict in education in a democratic society*. Harper & Brothers.
- Golden, M. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. O. Akınhay ve D. Kömürçü (Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang Publishing.
- Kale, N. (2019). Eğitime İlişkin Felsefi ve İdeolojik Görüşler: Realizm ve Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 275-287. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000509.
- Kara, H., & Akyol, C. (2025). Sosyal bilgiler ve Theodore Brameld: Eğitim, kültür, toplum ve demokratik dönüşüm. K. Baş (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi alanında uluslararası derleme, araştırma ve çalışmalar içinde* (ss. 182-206). Ankara: Serüven Yayınları.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-336.
- Kilpatrick, W. H. (1923). *Source book in the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H. (1926). *Education for a changing civilization*. Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College, Columbia University.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul 4. sınıf, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education*. Routledge.
- Meyer, A. E. (1960). *The development of education in the twentieth century*. Asia Publishing House.
- Nissenbaum, H. (2010). *Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- OECD. (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. Paris: OECD Publishing. Erişim: <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.
- Pal, K. (2013). *Philosophical and sociological foundations of education*. Laxmi Publications.
- Parker, F. W. (2001). *Talks on pedagogics: An outline of the theory of concentration and other writings* (E. A. Wygant and F. J. Cooke, Eds.). Francis W. Parker School.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, (Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of education: Aims, theory, common sense, and research*. Continuum.
- Sakarya Karşlı, E., & Demir, M. K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerindeki değişimin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(2), 116-133.
- Smith, H. B. (1921). Education, Philosohf of. F. Watson (Ed.). In *Encyclopedia and Dictionary of Education* (pp. 520-522). Pitman & Sons.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Siegel, H. (2010). *Introduction: Philosophy of education and philosophy*. H. Siegel (Ed.). In *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 1-12). Oxford University Press.
- Srivastava, K.N. & Pandey, S.K. (2020). Philosophy of Education. *TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, 10(1&2): 71-74.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayın Dağıtım.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Paris: UNESCO. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1431–1452.
- Yurtdakal-Gönülal, D. H. (2023). Theodore Brameld'in antropolojik eğitim anlayışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47(1), 131–140.

Araştırma Makalesi / Research Article

**Eğitim Felsefeleri Bağlamında 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi
Öğretim Programı**

*The 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum in the Context of
Educational Philosophies*

Gökhan ABANOZ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.365](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.365)

Geliş/Received: 27/10/2025

Kabul/Accepted: 08/02/2026

Extended Abstract

Introduction

Education is a fundamental process that shapes the cultural, social, and economic structures of societies. Throughout history, philosophers have attempted to understand the nature and purpose of this process. In Ancient Greece, thinkers such as Socrates, Plato, and Aristotle reflected on the education of the individual, while in the Enlightenment and modern era, figures like Rousseau and Dewey laid the foundations of modern educational philosophy. The formative influence of philosophy on education is manifested through its sub-disciplines, including metaphysics, epistemology, ethics, and axiology. Today, curricula are constructed upon these philosophical foundations, balancing knowledge acquisition, value formation, and social functions. This research analyzes the 2024 Social Studies Curriculum for grades 4–7, prepared within the framework of the Turkey Century Maarif Model, from the perspectives of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism. A review of the literature indicates a lack of research examining the philosophical foundations of the current Social Studies curriculum. Therefore, this research aims to clarify the balance between traditional and contemporary approaches, the nature of knowledge, the individual–society relationship, and the orientation of citizenship education. Accordingly, the main research question is: “Which philosophical orientations underpin the 2024 Social Studies Curriculum?” The sub-questions focus on the curriculum’s fundamental approach and objectives, implementation principles, learning domains and outcomes, and the conception of the individual–society–citizenship relationship.

Methods

This research is based on the document analysis technique within the framework of a qualitative research method. In qualitative research, documents are considered a key data source alongside interviews and observations (Patton, 2002, p. 4; Merriam, 2009, p. 150). Data obtained through document analysis were examined using descriptive analysis, which systematically identifies the core characteristics of the phenomenon and the relationships among them (Merriam, 2009). The data analysis process followed Bailey’s (2007) three-step approach: data reduction, data display, and conclusion drawing/verification. The primary data source was the 2024 Social Studies Curriculum published under the Turkey Century Maarif Model. Rather than analyzing the entire curriculum, sections relevant to the research’s purpose were selected through purposive sampling. These sections included the curriculum’s fundamental approach and specific objectives, implementation principles, and learning outcomes for grades 4, 5, 6, and 7. The analysis was conducted within a pre-established thematic framework based on research on the theoretical foundations of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism.

Results and Discussion

The research findings indicate that the 2024 Social Studies Curriculum integrates elements of both traditional and contemporary educational philosophies in a functionally coherent manner. While its fundamental approach, specific objectives, and implementation principles reflect Perennialist and Essentialist influences—emphasizing the transmission of disciplinary knowledge, preservation of cultural heritage, and adoption of universal values—they simultaneously promote student-centered learning, problem-solving through inquiry and experience, democratic participation, and responsiveness to social issues in line with Progressivist and Reconstructionist principles. This dual structure suggests that the curriculum’s philosophical foundation aims to balance knowledge transmission and value formation with active student engagement and interpretive skills. Accordingly, the curriculum positions the individual as a responsible member of society who learns and preserves cultural heritage and core values, while also fostering an active citizen capable of participating in social life, questioning issues, and contributing to societal transformation. The philosophical orientation of the curriculum appears to be a deliberate choice aimed at cultivating a specific citizenship profile, rather than a random combination. It emphasizes an individual who is culturally grounded, historically aware, globally sensitive, critically thinking, and capable of problem-solving. The research further reveals that the curriculum effectively integrates knowledge transmission with student-centered, inquiry-based, and socially responsive learning. The grade-level philosophical pattern indicates a spiral structure that promotes knowledge-based critical thinking. Nevertheless, the curriculum demonstrates limited critical depth in contemporary areas such as digital and ecological citizenship, with a stronger emphasis on compliance and technical skills. Despite these limitations, the research identifies a dialogical and inquiry-based potential reflecting Freire’s liberatory pedagogy, which encourages students to move beyond passivity and develop social awareness and action-oriented thinking. Based on these findings, the research recommends that future curriculum updates incorporate learning processes that critically examine the structural origins of digital and ecological citizenship. Additionally, the development of implementation guides and in-service training programs is suggested to support teachers in effectively fulfilling both Essentialist and Progressivist roles. Finally, longitudinal research is recommended to evaluate the extent to which the curriculum’s philosophical objectives are realized in classroom practice and their impact on students’ critical thinking, problem-solving, democratic participation, and citizenship competencies.