



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN İLK ON BEŞ YILINDA VE SON ON BEŞ
YILDA EĞİTİM PROGRAMLARI ALANINDA YAŞANAN SORUNLAR:
KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ¹**

**CURRICULAR ISSUES IN THE FIRST 15 YEARS AND LAST 15 YEARS OF
THE TURKISH REPUBLIC: A COMPARATIVE ANALYSIS**

Umut Birkan ÖZKAN², Kemal Oğuz ER³

Öz

Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı (1923–1938) ile son 15 yılda (2000–2015) eğitim programları ile ilgili sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirmek ve günümüze ilişkin önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Eğitim programlarına ilişkin bulgular iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada 1923–1938 yılları arasında karşılaşılan eğitim sorunları, ikinci aşamada, 2000–2015 yılları arasında karşılaşılan eğitim sorunları irdelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim programları alanında Cumhuriyet'in ilk yıllarında karşılaşılan bazı sorunların çalışılan zaman dilimine dek süregeldiği, bu sorunlara ilave olarak yeni sorunlar baş gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Cumhuriyeti, eğitim, eğitim sorunları, eğitim programları*

Abstract

Grounded in qualitative research, this study aims to comparatively evaluate curricular issues in the first and last fifteen years of the Turkish Republic, the periods being 1923-1938 and 2000-2015 respectively, and to propose suggestions for today. Methodologically, this study uses document analysis as a form of qualitative research method, and the analysis is done through intermingled multiple state pattern. The findings regarding curricular issues are identified in two stages: In the first stage educational problems that are encountered in the 1923-1938 period; in the second stage educational problems that are encountered in the 2000-2015 period are examined. The result of the study indicates that certain curricular issues in the first years of the Republic have continued to exist up until the latter period studied here, and new issues in addition to these already existing ones have appeared.

Keywords: *Turkish Republic, education, educational problems, curriculum*

¹ Bu çalışma "Cumhuriyet'in İlk 15 Yılı (1923–1938) İle Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitimle İlgili Sorunların Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi" isimli doktora çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Dr. – Milli Savunma Üniversitesi, umutbirkanozkan@gmail.com

³ Doç.Dr. – Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, keoguzer@gmail.com

1. GİRİŞ

Eğitim, tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dewey (1916:12), etimolojik olarak eğitim kelimesinin kılavuzluk etme veya yol gösterme süreci anlamına geldiğini belirterek, zihinsel süreçlerin sonuçları ele alındığında, toplumun kabul edilen bir biçimde şekillendirilmesi olarak eğitimden söz edilebileceğini vurgulamaktadır. Eğitimin kılavuzluğunda yapılan şekillendirme sürecinde kullanılan temel araç ise eğitim programlarıdır. Eğitim programının, Latince hipodromlardaki koşu alanına karşılık gelen bir kelime olduğunu belirten Bobbitt (1918:42), bu kavramın eğitime uygulandığında yetişkin yaşamının meselelerine hazırlayan uygun şeyleri yapma yeteneklerini geliştirme yolu ile çocukların ve gençlerin yapması ve deneyimlemesi gereken şeyler dizisi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Ornstein ve Hunkins (1993:9), eğitim programının farklı bakış açılarına göre çeşitli şekillerde tanımlandığını belirterek bu tanımlardan birinin Ralph Tyler ve Hilda Taba tarafından yaygın hale getirilen, arzu edilen amaçlara veya sonuçlara ulaşma yaklaşımlarını içeren yazılı bir doküman veya bir eylem planı şeklindeki tanım olduğundan bahsetmektedir. Pratt (1980:4), eğitim programını biçimsel eğitim ve/veya öğretim faaliyetlerinin düzenlenmiş bir dizisi şeklinde tanımlayarak eğitim programının yapılacak faaliyetler olmadığını ancak yapılacak faaliyetler için planlamalar ya da ayrıntılı bir tasarı olduğunun altını çizmektedir. Bununla birlikte Ornstein ve Hunkins (1993:9), kökleri Dewey'nin yaşantı ve eğitim tanımına uzanan ve eğitim programının parçası olarak okulda ve hatta okul dışındaki hemen hemen her şeyi göz önünde tutan bakış açısıyla eğitim programının, öğrenenlerin yaşantılarıyla ilişkili olarak tanımlanabileceğini vurgulamaktadır. Oliva (1982:10) ise, eğitim programını, “okulun yönlendirmesi altında öğrenenlerin karşı karşıya kaldıkları bütün deneyimleri için bir plan veya programdır” biçiminde tanımlamaktadır.

Politik hedeflere ulaşmada eğitimin öneminin uzun zamandır bilindiğine dikkat çeken Kelly (1999:13), tesis edilmek istenen toplumsal yapıya ulaşmanın anahtarı olarak eğitimsel şartların farkında olunmasına yönelik geçmiş dönemlerde yapılan tavsiyelere dikkat edilmesinin altını çizmektedir. Buna göre, istenen birey tipini yetiştirmede ve bu bireylerin oluşturduğu toplumu inşa etmede bir araç olarak kullanılan eğitim alanında, geçmişte karşılaşılan sorunlar eğitim programlarının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken problem alanlarından birisi olarak görülebilir. Geçmiş dönemlerde eğitim programları alanında karşılaşılan eğitim sorunlarının değerlendirilerek güncel eğitim programlarına aktırılması, eğitim programlarının tarihi temellerinin araştırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasını gerektirebilir. Bu nedenle, eğitim programları alanında daha önce düşünülen ve tartışılanları bilmek, eğitim programlarını geliştirme konusunda şimdi ya da gelecekte yapılacaklara ışık tutabilir.

Şimdide görülen ve gelecekte de görülmesi muhtemel olan eğitim sorunlarının tanımlanması, eğitim programlarına ilişkin isabetli kararlar alınabilmesi için Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık dönemi olan 1923–1938 yılları arası eğitim sorunları analiz edilebilir ve güncel eğitim sorunları ile karşılaştırılarak dersler çıkarılabilir. Bu nedenle toplumsal, politik ve iktisadi yönden önemli gelişmelerin yaşandığı ve devrimlerin yapıldığı Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminde eğitim programlarında karşılaşılan sorunların araştırılması, değerlendirilmesi ve güncel eğitim sorunları ile karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı (1923–1938) ile son 15 yılda (2000–2015) eğitim programları alanında karşılaşılan sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumların kendi eğitim faaliyetlerinin geçmişini ve tecrübelerini doğru olarak bilmesiyle bunlardan yararlanarak günümüzü daha sağlıklı değerlendirmesi ve geleceğe yönelik sağlam planlar yapması mümkün olabilecektir (Ergün, 2008:321). Buna göre geleceği yordayabilmek için geçmiş dönemlerin bilgi ve tecrübesi sağlam bir dayanak oluşturabilir. Bugünün olayları ancak onları etkileyen geçmiş olaylarla olan ilişkilerinin kavranması suretiyle anlam kazanmaktadır (Kaptan, 1982:56). Dolayısıyla, şimdiki ve geleceği anlamlandırmak için evveliyatı bilmenin zorunlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Buradan hareketle mevcut olan ve planlanan eğitim programlarının felsefelerini anlayabilmenin ve öğelerini şekillendirebilmenin, eğitim programlarının geçmişi hakkında sahip olunan bilgiye bağlı olduğu öne sürülebilir. Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk 15 yılında eğitim programları alanında yaşanan sorunlara ilişkin geniş bir bilgi sunacağından önemli görülebilir.

Hakikatte ne olduğu, belgelerde saklıdır ve ancak, belgelerin kritiğiyle ortaya çıkartılabilir (Acun, 2010:91). Çalışma konusu olan dönemlere ilişkin belgelerin incelenmesine dayalı olan bu çalışmada, geçmişe ait geniş bir bilgi sunma yanında uygulanmakta olan eğitim programlarına ait açık bir görüş ve anlayış kazandırmak için her iki dönemde yaşanan eğitim sorunları karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek aynı sorunların bugün ve gelecekte tekrarlanmasından kaçınılmasına katkı getirilebileceği düşünülmektedir.

Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık döneminde uygulanan eğitim programları ile ilgili görüşlerin neler olduğuna, bu dönemde yaşanan eğitimsel sorunların nasıl ve neden meydana geldiğine ilişkin dönemin aydınları tarafından kaleme alınan düşüncelerin incelenerek son 15 yıldaki sorunlarla karşılaştırılması ve sorunların çözümlerine ilişkin öneriler getirilmesi program geliştirme alanında çalışan araştırmacılar için bilgi sağlayabilecek olmasından dolayı ayrıca bir öneme sahip olabilir.

Türkiye'de eğitim sisteminin ve eğitim programlarının tarihi temellerinin araştırılması, eğitim programlarına yön veren politik ve eğitimsel düşüncelerin ne gibi sonuçları beraberinde getirebileceğinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Eğitim programlarına süreklilik kazandırılmasında geçmiş dönemlerdeki uygulamaların sonuçlarının bilinmesi programlarda gerekli düzeltmelerin ve değişikliklerin yapılmasında faydalı olabilir. Bu sayede eğitim programlarının nitelikleri artırılabilir.

Ayrıca yapılan alanyazın taramasında, çeşitli dönemlerde yayımlanan dergilerdeki eğitim sorunları ile ilgili araştırmalar bulunurken, Cumhuriyet'in ilk 15 yıllık dönemine ait Türk eğitim sorunlarını birden fazla sayıda eğitim dergisi çerçevesinde ele alan bir çalışma bulunamamıştır. Yapılacak olan bu araştırmayla bu boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Bu çalışmada aynı döneme ilişkin farklı dergilerin karşılaştırılması, gerçeklerin olduğu gibi öğrenilmesine katkıda bulunacak olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında (1923–1938) ve son 15 yılda (2000–2015) yayımlanan dokümanlardan yola çıkılarak eğitim programlarında

yaşanan sorunlarının değerlendirilmesi ve karşılaştırılması yapıldığından çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada birden fazla sayıda kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp daha sonra birbirleriyle karşılaştırılacak durum söz konusu olduğu için, çoklu durum deseni içinde yer alan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:291). 1923–1938 ve 2000–2015 yılları arasında ele alınan eğitim programlarına ilişkin sorunlar, bu sorunlara yönelik görüşler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, birbirleri ile ilişkili olup olmaması gibi boyutlar “doküman incelemesi”nden yararlanılarak betimlenebilir. Bu nedenle, çalışmanın yöntemi, ilgili kaynaklardan belge toplama, verileri sınıflandırma, kavramsal ve mantıksal çözümlenmeler yapma, karşılaştırma, anlama, açıklama, yorumlama ve eğitim sorunları açısından değerlendirme yapmaktır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmada 1923–1938 yılları arasında yayımlanan eğitim dergileri, yönetmelikler, genelgeler, yabancı uzman raporları, hükümet programları, eğitim programları ve resmi kayıtlara girmiş tutanaklar ile 2000–2015 yılları arasında hazırlanan özel ve resmi raporlar üzerinde çalışılmıştır. Kütüphaneler, arşivler ve piyasadan temin yoluyla belirtilen dokümanların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşılması düşünüldüğünden ayrıca örneklem tayinine gidilmemiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel araştırma özelliği taşıması nedeniyle verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu yöntem kullanılarak, sosyal olguların, üzerinde iz bıraktığı dokümanlar derlenerek analiz edilebilir (Dura, 2005:75). Belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen dergiler gibi süreli materyaller, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman diliminin analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:190). Çalışmaya konu olan dönemlerden 1923–1938 yılları arası dönemdeki kişi veya kurumlara doğrudan ulaşmak mümkün olmadığından, konu hakkında analiz yapabilmeye imkân sağlayan doküman incelemesi ifade edilen özelliklerinden dolayı çalışmada tercih edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin incelenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın veri setini oluşturan dokümanlar, Yıldırım ve Şimşek (2011)’in Bailey (1982)’den aktararak ortaya koyduğu; analiz edilecek verilerin bulunması, kategorilerin belirlenmesi, analiz birimini saptama, sayısallaştırma veya tablo haline getirme aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik, Yıldırım ve Şimşek (2011, 264-272)’in Erlandson, Haris, Skipper ve Allen (1993)’dan aktardığı nitel araştırmanın doğasına uygun olan “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” stratejilerine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk 15 Yılında (1923–1938) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar

Cumhuriyet'in ilk yıllarında amaç, ilke ve yöntemlerin saptanmasında etkili olan ve Misak-ı Maarif^(*) olarak adlandırılan genelgenin içerdiği ilkelerin uygulamaya dökülebilmesi için güçlü bir yol gösterici olmak üzere Mustafa Rahmi Balaban tarafından Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli bir eser hazırlanmıştır (Akgün ve Uluğtekin, 1989:287). Toplumsal hayat için ilkokul öğreniminin önemine dikkat çekilen bu eserde, o zamana kadar uygulanan programın bireyleri hayata hazırlayamaması eleştirilerek bireysel ve toplumsal hayat için maksimum faydayı sağlayabilecek ilkokul programının dayanması gereken ana öğeler şu şekilde açıklanmaktadır:

“İlk tahsilin, içtimai hayat için ne kadar mühim olduğunu izaha hacet yoktur. Bunun lüzum ve ehemmiyetine herkes kani. Halledilmeye muhtaç esas mesele şudur: “İlk tahsil programını ne gibi esaslara istinat ettirmeli ki gerek fert gerek içtimai hayat için azami fevaid temin etsin?” Bunu temin için şu iki düsturu tatbik etmek icap eyler:

- 1. Programın çocuk ruhuna muvafık olması,*
- 2. Mektep, hayat-ı içtimaiyenin küçük bir modeli olarak, ders programı ile ve hayat ameliyesi ile çocukları hayata hazırlamak.”* (Akgün ve Uluğtekin, 1989:310).

Söz konusu eserde; eğitim programının çocuk ruhuna uygun ve toplumsal yaşamı yansıtan bir yapıda hazırlanması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Anadolu Mecmuası'nın 2. sayısında yayımlanan bir makalede de, ilkokul programının faydacılık üzerine kurgulanmasına karşın üretici bireyler yetiştirilememesi ve bunun çözümünün programa ders eklemek veya çıkarmakla çözüleceği yanılısına düşülmesi bir sorun olarak görülmektedir:

*“Bir kere ilköğrenim çocuğun hayatta başarılı olması için asgari bilgiyi verebilmelidir, ilköğrenim tamamen faydacıdır. Gayesi iyi bir vatandaş yetiştirebilmektir. İyi bir vatandaş iyi bir üretici demektir... Mekteplerimizin bu gayeye hizmet edememesinin sebebini bazıları sanat^(**) ve ziraat bilgisinin eksikliğine yüklüyorlar. Onun için bu dersleri koymakla, mesleki bilgi vermekle bu derde çare arıyorlar...Mekteplerde eksik olan şu veya bu ders değildir. Var olan dersleri iyi bir metot ile okutursak, çocuklara tabiatı sevdirecek, üretme sevgisi verecek eğitimi verebilirsek istediğimiz gayeye onları sevk eylemiş oluruz. Bundan dolayı ilkokulların bu eksikliğinin bazı dersleri programa dâhil edilmesi suretiyle ortadan kalkacağını zannetmemelidir. Asıl düzeltmeyi öğretmenlerin derslerini bu gayeye sevk etmelerinde aramalıdır. Her ilkokul öğretmeni unutmamalıdır ki ilkokullar esasen faydacıdır.”* (Erişirgil, 1924:52).

Öğrencileri hayata hazırlayabilmek için programlara sürekli yeni derslerin eklenmesini eleştiren Erişirgil, pragmatik bir bakış açısıyla hazırlanan ilkokul programlarıyla amaçlanan hedefe ulaşmak için derslere uygun eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Parker (1939) da öğrenme ve öğretme usullerinde gördüğü sorunlarla ilgili saptamalarda bulunmaktadır:

^(*) Cumhuriyet'in ilk yıllarında amaç, ilke ve yöntemlerin saptanmasında etkili olan Umumi Maarif ve Terbiye Programı isimli bu genelge, 1923 yılında yayımlanmış ve 1925 yılında da Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 1. sayısında yer verilmiştir (Binbaşoğlu, 1999:161). Misak-ı Maarif olarak adlandırılan bakanlık genelgesi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim anlayışının alt yapısını oluşturan belgelerden biridir (Topses, 1999:11).

^(**) “Sanat” sözcüğünden kastedilen anlam, bir iş kolundaki ustalık olarak anlaşılmalıdır.

“...Biribirini takip eden derslerde çocuğun dimağını muallimin düşünceleri kelimeleri ve sualleriyle dolduran dogmatik katî öğretim sistemi, çocuklara kendi faaliyetleri vasıtasıyla inkişaf eylemeleri için az bir fırsat bırakıyor. Tecrübe ve münakaşa usulüne nadiren tesadüf olunuyor. Bununla beraber bu gibi faaliyetlerde mütemadiyen iyi bir numune teşkil eden sınıflar da vardır. Her sınıf üniform, resmî bir metot dâhilinde çalıştığı için grup işi pek az göze çarpıyor. Yapılacak işe veya değiştirmek ihtiyacına göre metodun tenevvüü nadiren nazarı dikkate alınmaktadır. Çocuklarda tabii olan öğrenme yolları binde bir tetkik edilmektedir. Bu sahada daha iyi metotlar aramakta olan muallimler şimdikinden daha fazla bir yardıma hak kazanmışlardır.” (Parker, 1939:32).

Parker’ın hazırladığı raporda vurgulamış olduğu çocukların kendi yaşantıları yoluyla gelişmelerine imkân tanınmasına olanak verilmemesi konusundaki görüşlerine benzer saptamalar Dewey’nin raporunda da göze çarpmaktadır. Dewey, ilkökul programları ile ilgili tespit ettiği sorunları raporunda şu şekilde belirtmektedir:

“Raporun hidayetinde işaret edildiği veçhile müfredat programları memleketin muhtelif mıntıklarında mahallî ilcaat ve ihtiyacata intibak edecek surette tadil olunmalıdır. Böyle olmazsa mektep dersleri ile talebenin hayatı arasında bir irtibat husule gelmez ve dersler, ne çocukların ameli ihtiyaçlarına tekabül eder ne de onların alâka ve dikkatlerini celp edecek bir şekil alabilir.” (Dewey, 1939:22).

Çocukların gerçek hayatta başarılı olamamalarına ilişkin eleştirilere Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, 20 Mart 1926’da Türkiye Büyük Millet Meclisinde yapılan görüşmelerde şu cevabı vermektedir:

“...şimdiye kadar bizim tahsilimizin, terbiyemizin çocuklarımıza verdiği nedir? Namütenahi kitaplar okuyorlar ve çocuklar kafalarında birçok şeyler olduğu halde ameli hayatta muvafık olamıyorlar.

Bu, birçok arkadaşların kalbinde, ruhunda tesir yapan bir iştir. Bu hususta haklı bulunuyorlar. Onun içindir ki ilk mektepler programını ameli hayata mutabık şekilde yapacağız...İlk mekteplerin nazariyattan ziyade ameli tahsil verecek ve çocukları vatanperver, milliyetperver şekilde yetiştirecek surette ıslah etmek lüzumunu görüyoruz.” (Türk Devrim Tarihi Enstitüsü [TDTE], 1946:358).

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, gerçek hayatta başarılı bireyler yetiştirebilmek için kuramdan ziyade uygulamaya ağırlık veren bir programa ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çocuklarda vatanseverlik ve milliyetçilik gibi duyguların oluşturulması da hedefler arasındadır. Okul ve Öğretmen dergisinin 11. sayısında yer alan “İlkokul Programı” başlıklı yazıda programın hedeflerinin sıralanmasına ve işlenmesine eleştiri getirilmektedir:

“Ancak bu müspet telakkimize rağmen program hedeflerinin sıralanmasında ve işlenmesinde muhtelif bakımlardan dikkatimizi çeken bazı cihetler var ki, bunları belli etmeyi de vazife sayıyoruz. Bizim ölçümüzle, hedeflerin birinci ve hatta sonuncu numarasını «eğitim siyasamızda temel taşı bilmezliği gidermek» maddesine değil «kuvvetli Cumhuriyetçi, Ulusçu, Halkçı, Devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek» maddesine vermeli idik. Bilmezliği gidermek, (programdaki manasıyla) İlkokul için gayet tabii bir iştir ve müfredat programı eğitim hedefinden ziyade bir teşkilat ve icraat meselesidir.” (Okul ve Öğretmen, 1937a:9).

Okul ve Öğretmen dergisinin bakış açısına göre, kurulan yeni devletin felsefesini yansıtan altı temel ilke ilkökul programlarının da temelini oluşturmalıdır. Eğitimin hedefinin ekonomi olması

gerektiğini söyleyen Kazım Karabekir Paşa'ya göre^(*), “bu hedefe ulaşmak için kafa şişirmekten daha çok azim ve iradeyi geliştirmek ve düzenlemek ve bedenleri tembellikten kurtarmak anaokullarından itibaren her okul programının esası ve ruhu olmalıdır” (Cevdet, 1923:3273). Okul ve Öğretmen dergisinin 10. sayısında yayımlanan bir makalede ise ilkokul programında yer alan resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmemesi eleştirilmektedir:

“Resim-İş, beden terbiyesi, musiki..İlkokul programında varlıkları ile yoklukları arasında fark bulunamayan üç ders grubu. Bu talihsiz derslere bugüne kadar müfredatta da istenildiği şekilde yer ayrılmamış, dolayısı ile öğretmenlere benimsetilmemiş ve talebeye sevdirelmemiştir. Şimdiye kadar müfredatın tali dersleri nazarıyla bakılan bu grupların – çok defa- yerleri hesap-hendese, tarih-coğrafya veya talebenin geri kaldığı kestirilen diğer bilgi derslerine verilirdi. Bazen bu ders saatlerinde talebe serbest çalışmaya terk edilir, bazen de bu dersler, bir vazonun kurşun kalemle resminin çizilmesine, renkli parlak kağıttan modelinin yapılmasına, talebenin başı boş koşup oynamasına, bu meyanda öğretmenin bir sandalyede oturup dinlenmesine, üç beş sene evvel öğretilmiş şarkıların müteaddit tekrarlanmasına tahsis edilirdi.” (Çekiç, 1936:48).

Mihver dersler dışında kalan derslerin işlenmesinde karşılaşılan sorunlara 1936 yılında getirilen bu eleştirinin geçerliliğini halen koruduğu söylenebilir. 1927 yılında Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, bakanlığın bütçesi hakkında açıklama yapmadan önce eğitim hayatının nasıl ve ne yolda yürüdüğünü açıkladığı konuşmasında ilkokul programları hakkında şunları söylemiştir:

“İlk tedarisat programları:

Bu programın gerek ruhu gerek yapıma tarzı maarifimiz için yepyeni bir iştir. Bütçenin muhterem mazbata muharririnin söylediği gibi bu programın fiiliyattaki tesirine vekâlet de emniyetle intizar ediyor. Yalnız şurayı arz ederim ki maarifte ilmi yol, tatbikatı ihmal eden mücerret bir tarik olamaz. Her program, her usul bir ilim adamının elinden çıkmışsa muhakkak tatbiki tarzı da düşünülmüş olacaktır. Onun için Talim ve Terbiye Heyeti programı hemen tatbik etmeye kalkmamış, tecrübelerle tatbik zemin hazırlamayı ve muallimlerin hazırlanması için zaman ve imkân teminini unutmamıştır.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 12 Nisan 1927:84-85).

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey demecinde programların uygulamadaki etkisinin önemine dikkat çekerek, programların uygulanabilmesi için uygun ortamları hazırlamayı ve öğretmenlerin bu yeni programa adaptasyonları için imkan ve zaman tanımayı unutmadıklarını belirtmiştir. Buna karşın, 1929–1930 ders senesinde Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin yaptığı teftişlerin genel raporunun eğitim-öğretimle ilgili bölümünde yeni programın pilot uygulama yapılmadan uygulanması eleştirilmektedir:

“Yeni müfredat programının birkaç senelik bir tecrübe devresi geçirilmeden bütün ilk mekteplerde tatbikatına girişilmemesi muvafık olurdu. Filhakika tedricen tatbik, tecrübe müddeti zarfında muallimlerin muhtelif vasıtalarla bu program dâhilinde çalışmaya hazırlanmaları, ilk tecrübelerden elde edilecek neticelere göre programın ilk tahsil hayatında mühim bir sarsıntı olmaksızın tatbikatına imkân hâsıl olması, tecrübe mekteplerinin daha mümtaz muallimlere malik bulunmaları hasebiyle diğer mektepler için örnek olabilmeleri noktai nazarından çok münasip olacaktır.” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930:5).

(*) 1 Kânunuevvel (Aralık) 1923 tarihli İçtihat dergisinde yayımlanan Abdullah Cevdet'in Kazım Karabekir ile yaptığı söyleşi.

Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin tespit ederek raporlaştırdığı konulara benzer şekilde Parker (1939) da hazırladığı raporda ilkokul programına ilişkin şu eleştiriyi getirmektedir:

“...Çok kere muallimler, resmî programdaki teferruatı kendi anlayışları ve öğretme imkânları dâhilinde munsifane takip etmektedirler. Fakat programın başlıca esasları, kendi işlerini lâıkiyle tanzim ve muhakeme edebilmeleri için sarahaten muallimlere izah edilmemiştir. Muallim mekteplerinde, muallim yetişecek talebenin öğrendikleri talim tekniği, kendi sınıflarında onlardan beklenen faaliyete tamamıyla uygun değildir. Ne de zaman cetvelinin tertibi ve imtihan usulleri programın çizdiği terbiye felsefesine tetabuk etmektedir.”(Parker, 1939:17-18).

Parker (1939), hazırlanan programların öğretmenlere yeterince açıklanamadığını, yetişmekte olan öğretmenlerin aldığı eğitimle programın onlardan beklentilerinin uyumlu olmadığını ve programın felsefesiyle kullanılan ölçme-değerlendirme usullerinin ve hazırlanan zaman çizelgelerinin örtüşmediğini vurgulamaktadır. Okul ve Öğretmen dergisinin 13. sayısında çıkan bir yazıda, 1936 ilkokul programının 1926 programına nazaran daha iyi bir düzenlemeye sahip olduğu belirtilmekte fakat programın hayata uygulanmasında sorunlarla karşılaşılabilceği belirtilmektedir:

“Yeni ilkokul programı, derslerin müfredatını umumiyetle daha iyi bir düzene koymuş ve ideal itibarıyla de 1926 programındaki düğümleri çözmüştür. Fakat gerek prensiplerin vazedilişinde ve izahında, gerekse bunların müfredata ve müfredatın hayata tatbikinde itiraf edelim ki yeni düğümler de örmüştür.” (Okul ve Öğretmen, 1937b:201).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında İlköğretim programlarında karşılaşılan sorunların benzerlerine ortaöğretim programlarında da rastlanıldığı söylenebilir. Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli yayında, orta öğretim programlarının içeriklerinin gençleri hayata hazırlayamadığı şu şekilde belirtmektedir:

“Dünün ve bugünün tali mektepleri programları muhteviyatının asıl hayat ile pek az alakadar olması sebebi ile gençler hayata hazırlanamıyor. Hâlbuki mektep, şakirtlerini bilahare hayat mücadelesinde muvaffakiyetini temin edecek vasıtalarla teçhiz etmekle mükelleftir. Şimdiye kadar buna riayet edilmediği için tali mekteplerden çıkan gençler hayata atılınca şaşırıp kalmaktadırlar. Mektep hayata yabancı kaldığı müddetçe bunun böyle devam edeceğine şüphe etmemelidir. Cidal-i hayatta muvaffakiyetin şartı hayata mektepten hazırlanmak ile kabildir. İşte yeni maarif misakımızın hedefi, tali mekteplerimizi hayati faaliyetlerle canlandırmak ve şakirtlerini hayata hazırlamaktır.” (Akgün ve Uluğtekin, 1989:318–319).

Görüldüğü gibi daha Cumhuriyet’in ilk yıllarında yayımlanan bu eserde, ortaöğretim programlarının içeriğinin gerçek yaşamla ilgisinin çok az olması sebebiyle bu okulları bitiren gençlerin yaşam kavgasında başarılı olamadığı öne sürülmektedir. Dewey de hazırladığı raporunda benzer bir saptamada bulunmaktadır:

“Tali mektepler müştak ve ihtiras sahibi gençlerin yüksek mekteplere girmesini temin edecek vâsi tedbirler almakla beraber evveleminde çocukların doğrudan doğruya hayatı ihtiyaçlarına intibak edecek programlar ve tedris usullerini ihtiva etmelidir.” (Dewey, 1939:22).

Dewey (1939)'ye göre ortaöğretim yüksek okullara öğrenci yetiştirmenin yanında esas olarak bu gençleri doğrudan hayata hazırlayabilmelidir. Gazi Hazretlerinin Eğitim Umdesi; Asri Terbiye ve Maarif isimli eserde, yalnızca zihinsel gelişime önem veren, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları ile isteklerini göz ardı eden programın doğurduğu sorunların önüne geçmek için şöyle bir program anlayışı önerilmektedir:

“Dünün mektepleri ve programları şöyle böyle ancak zihnin inkişafı ile uğraşılıyor. Çocuğun bedeni ve iradesi, duyma (hissiyat)ı ile hemen hemen alakadar olmuyordu.

...dünkü programla artık alakamızı kesmeli ve onu terbiye ve maarif tarihimizin bir köşesinde ve maarif müzemizde hıfz etmeliyiz.

Yeni programda nokta-i azimet; indi mülahazalarımıza istinaden “çocuklara ne öğretilmek lazım?” düsturu değil; şeniyeti esas alarak: “Çocuklar ne öğrenebilir, kabiliyetleri ne derecededir?” düsturu olmalıdır. Bu yolda bizi tenvir edecek ilim: Çocuk ruhiyatıdır. Bunun için ayrı bir makale neşir edeceğiz.

Yeni yapılacak programda çocukların duyularını (hissiyatlarını); kendi milli bediiyatımızdan ve tarihimizden alacağımız unsurlar (halk edebiyatı, halk masalları, halk terennümleri, halk süsleri, halk musikisi, milli kahramanlar menkıbeleri, bu menkıbelerden ve halk masallarından yapılacak piyesler, ilah.) ile inkişaf ettirmeliyiz.

Düşünüşlerini; hayatta lazım olacak bilgileri daima takdim ve nazariyatı yüksek sınıflara tehir ederek, hayati ve tatbiki bilgiler ve fenni son bir tedris usulü ile inkişaf ettirmeliyiz.

İradelerini; bu hayati ve tatbiki bilgileri ve dersleri muhitimize ait işlere bağlayarak; kuvvetlendirmeliyiz. Çocukların mektepte öğrendikleri şeyler, hayatta birer muvaffakiyet vasıtaları olmalıdır. Yeni programın mühverini (hayat ve hayati faaliyetler) teşkil etmelidir. Ancak bu suretle çocukların bedeni ve manevi melekeleri inkişaf eyleyler.

Mektep programı kitabilikten çıkıp hayati olmalıdır. Hem milli tarihimizin, hem cihan tarihinin pek mühim bir dirseğindedir. Dünün programı ile yarının adamları yetiştirilemez.” (Akgün ve Uluğtekin, 1989:301-302).

Yeni bir program ihtiyacının dile getirildiği eserde, öğretmen merkezli eğitim yerine öğreneni merkeze alan ve ne öğretmeli ilkesinden ziyade çocuklar ne öğrenebilir ilkesinin benimsendiği bir programa gereksinim duyulduğu açıklanmıştır. Yeni bir programa duyulan ihtiyaç bu şekilde dile getirilirken, Milli Eğitim Bakanı sıklıkla yapılan program değişikliklerine dikkati çekmektedir:

“...Devletin maarif hayatı 15–20 seneden beri muhtelif sefahat geçirmiştir. Mekteplerin programları senelerin adedi kadar değişmiştir. Denilebilir ki programlar her sene ayrı ayrı şekiller alarak değişmiştir. Bütün bunları esaslı ve muntazam bir hale getirmek lazımdır.” (TDTE, 1946:355).

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey 1926 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisinde Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilat Kanunu tasarısı görüşülürken yaptığı bu konuşmasında, programların çok sık değişmesini bir sorun olarak değerlendirmekte ve bu durumun düzene sokulması gerektiğini belirtmektedir. Sıklıkla yapılan program değişiklikleri Meclis'te de tartışma konusu olmaktadır. Bütçe görüşmeleri sırasında bir milletvekili, Milli Eğitim Bakanına hitaben şöyle demektedir:

“...Sonra bütçe fasılları içinde 655 nci fasıl var. Bunun üçüncü maddesi aynen şöyledir: önümüzdeki ders yılı başına kadar değiştirilmesi kararlaştırılmış olan köy okulları ortaokul ve lise ve öğretmen okulları müfredat programları ile ilk ve orta okul talimatnamelerinin yeniden tabi.

Anlamadığım şey, bu; biz bir sene için bu programları değiştiriyoruz, halbuki önümüzdeki sene maarif şûrası teşekkül edecektir. Asıl kararı orası verecektir. Şimdi bir senelik bir tecrübe tabii müfit dahi olamaz. Elde bulunan müfredat programlarının hemen

değiştirilmesi zarurî bir şey midir ki, hatta bir sene daha devamına imkân kılmıyor. Bu nazarı dikkatimi celbetti. Verilen paranın fazlalığı değil, yazının tarzı beni düşündürdü. Bir sene için bir program değişir mi?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:217).

1928 yılı bütçe görüşmelerinde milli eğitimin durumu hakkında izahat veren Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey, ortaokul ve lise programlarında belirlenen hedeflere ulaşmak için kuramsal öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesini bir sorun olarak görmekte ve şunları söylemektedir:

“Gençlerimizin önlerine konulan meseleleri halletmek için kendilerinde tahanni ve tetkik iştikayının uyanması, mektepte ve hariçte hayatın çeşit çeşit hadiselerin muvazenesinde bizzat tesadüf edecekleri meseleleri elde eyleyecekleri vesaitle tahkik ve tecrübe alıştırılmasına kendilerinde okumak zevkinin, tahlil ve tenkit kabiliyetinin inkişafını ve yapılan tedrisatın Türkiye mihveri etrafında cereyanını, umumi ve beşeri meselelerin de Türkiye’yi nasıl alakadar etmekte olduğunu gösteren muayyen ve sabit bilgiler edinmelerini istiyoruz. Hülasa nazari bir tedris usulü yerine faal bir tedris tarzı ikamesi ve şahsi mesaiyi artıran bu usulün kabulü; vekâletin en kati bir terbiye ve tedris hedefidir.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 22 Nisan 1928:204).

Milli Eğitim Bakanı özetle, kuramsal bir öğretim yöntemi yerine uygulamaya ağırlık veren bir öğretim tarzının tesis edilmesinin bakanlığın en kesin eğitim ve öğretim hedefi olduğunu belirtmektedir. 1929–1930 ders yılında yapılan denetimlerin sonuçlarını incelemek için yapılan toplantıda Milli Eğitim Bakanı Cemal Hüsnü Bey programların değişikliğe ihtiyacı olduğuna dikkat çektikten sonra 1930 yılında milli eğitim bütçesi hakkında konuşma yaptığı mecliste programlarla ilgili şu saptamalarda bulunmuştur:

“Bilhassa program meselesi üzerinde ısrar edeceğiz. Bir memlekette tahsilin hakikaten ehemmiyetli olması için tahsil ve program vaziyetinin o memleket iktisadiyatına tamamen intibak etmesi icap eder. Bir köylü ilk tahsili bitirdiği vakit köyünü daha ziyade sevmek ve onu daha ziyade ilerletmeği düşünerek terk etmemek intibanı edinmelidir. Orta tahsili bitirdiği zaman alacağı intiba da bulunduğu yeri sevmek ve çalıştığı şube dâhilinde azamî müstahsil olmak ve memleketini çok daha fazla müreffeh kılmağa sây etmek intibalıdır.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:106).

Cemal Hüsnü Bey, eğitim programlarının ülkenin ekonomik yapısıyla uyumlu olması gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır. 1930 bütçe görüşmelerinde söz isteyen İstanbul Milletvekili Akçuraoğlu Yusuf Bey de benzer bir görüşle, ortaokul ve lise programlarında ekonomiyle ilgi ideallere yer verilmemesini bir sorun olarak görmekte ve bu konuda şunları söylemektedir:

“...Meslek tahsilinden gayri alelade, orta mekteplerde, liselerde yapılan tedrisat coğrafya, tarih, vatanî malûmat, ahlâk, iktisadiyat, içtimaiyat gibi mevzuların tedrisatında acaba iktisadî faktör, iktisadî amil ne dereceye kadar rol oynuyor. Bendenizin ufak tecrübelerim daima göstermiştir ki şimdi saydığım ve tekrar ile sizi yormak istemediğim tedrisat sahasında ekseriyetle bizde romantik faktör amil olmuştur. Edebiyat, hayalât ve saire. Bu cihetle tedrisatın bu şubesinde faktör ekonomi, iktisadî amil müessir olmadığı için bir taraftan şimdi bazı veçhei hareketlerini tenkit ettiğim gençlikte iktisadî düşünmek yoktur. Bir taraftan böyle küçük amelî meselelerde, çok maddiyatçı kalırlarda diğer taraftan umumî cemiyet meselesinde romantik düşünürler. Acaba buna mukabil mekteplerimizde bu dediğim içtimâî ve manevî ulûm sahasında, bilhassa iktisadî amilin mühim, büyük bir amil olduğunu tetkik edecek kitaplar ve talim usulleri, tali mekteplerimiz muallimlerine telkin ve ita olunmuş mudur?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 18 Mayıs 1930:109).

Programların geliştirilmesi sürecinde ilkokul ve ortaokul programlarını hazırlayanların birlikte çalışmamasının meydana getirdiği sorunlara, Okul ve Öğretmen dergisinin, Çığır mecmuasının öğretmenlere yönelik düzenlediği bir ankete verdiği cevapta rastlanılmaktadır:

“İlkokulu bitirerek ortaokullara giren talebenin umumiyetle istenilen derecede muvaffakiyet gösteremediği söyleniyor. Bunun sebeplerini siz nerelerde buluyorsunuz. İlkokul programı üzerindeki düşünceleriniz nedir?”

—Ortaokullarda program birdenbire ağırlaşır. Öğretmen, takrir ile ders verir. İlkokulda talebe, öğretmen beraber çalışırlar. Çocuk, ortaokula geçince adeta bambaşka bir muhite atılmış olur. Bocalar. Bu, birkaç ay devam eder. Bundan sonra yeni muhit şartları dâhilinde ilkokul mezunu talebe pekâlâ muvaffakiyet göstermeye başlar. Bunun için ilkokul programını yapanlarla, ortaokul programını yapanlar el ele vermelidirler. İki ayrı muhiti birbirinin mütemmimi muhit haline getirmelidirler.” (Okul ve Öğretmen, 1937c:438).

Okul ve Öğretmen dergisinin görüşüne göre, birbirinden farklı iki eğitimsel çevreyi birbirinin tamamlayıcısı durumuna getirmek için ilkokul ve ortaokul program tasarımı gruplarının birlikte çalışmaları gerekmektedir. Manisa milletvekili Refik Şevket Bey, ortaöğretim programlarının uygulanması konusundaki sorunları Milli Eğitim Bakanına soru olarak yönelterek cevap beklemiştir:

“Bir noktayı daha sorup öğrenmek istiyorum: Memleketin muhtelif sahalarında, muhtelif iklimlerinde, muhtelif ihtiyaçlara göre tedrisat yapılması lâzım gelen orta mekteplerde, yani programlarını muhitlere göre tatbik etmesi lâzım gelen orta mekteplerde, acaba Maarif vekâleti aynı metodu ne dereceye kadar tatbik etmektedir?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:140).

Görüldüğü üzere, ortaokullar özelinde, sosyal çevre ve coğrafi yapıdaki değişkenliklere göre uygulamadaki benzerlikler ve farklılıklar Meclis'te tartışma konusu olmuştur. Benzer bir sorunu Eskişehir milletvekili Emin Bey de gündeme getirerek şu soruyu sormaktadır:

“Malûmat itibarile de meselâ Adana çocuğuna ve Ankara çocuğuna hangi malûmatın lâzım olduğunu bilerek ona göre tahsil tarzlarında bir tasnif ve değişiklik düşünülüyor mu?” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:147).

İki farklı ilin milletvekilinin benzer soruları sorması bu konuda sorunlar yaşandığının bir işareti olara yorumlanabilir. Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, sorulan sorulara cevaben yaptığı konuşmasında programa ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“...Emin Beyefendi çocukları muhite ve muntıkaya göre yetiştirmek tarzındaki teşebbüsten bahis buyurdular. Hakikaten benim de kanaatim öyledir. Hiç olmazsa büyük iktisadî muntıklar ayırarak o muntika içinde, o muntakanın şeraitine ve iktisadî idealine göre bir tahsil sistemi koymamız lâzımdır. Meselâ Erzurum muntıkası. Erzurum diyebilirim ki daha 50 sene hayvan yetiştiren bir muntika olarak kalacaktır. Bu kıymetli istihsal unsuru için Erzurum iktisadî bir muhit halinde devam edecek ve etmelidir. Erzurum'da ilk mektep kiraat kitabı bir kuzu resmi ile başlamalıdır. İlk tahsil çağında çocuk evvelâ kuzuyu ve koyunu sevmeyi, mukaddes bir mabut gibi ona prestij etmeyi öğrenmelidir. İkinci devrede onun faydalarını öğrenmelidir. Hatta hesap kitaplarında bile meseleler ona göre tertip edilmelidir. Bir koyun şu kadar yün verir ve şu kadar para eder. O halde 100 koyun ne kadar yün verir ve ne kadar para eder gibi tahsil hedefi olarak alınan iktisadî ideali daima koruyacak ve kökleştirecek tarzda yürünmelidir. Bu, daha ileriki sınıflarda koyun hastalıkları nelerdir, onunla nasıl mücadele edilir; koyun hastalıklarında şimdi tatbik

edilen hurafeli ve muzur tedavi tedbirleri, onlarla mücadele nasıl olur, yeni serum usulleri nelerdir? Bunların telkini, tabii yalnız koyun üzerinde değil o, iktisadî mıntıkamızın esas idealleri ne ise ona göre bütün tedrisat programı yürütülmelidir. Daha ileriki devirlerde çocuklara programlarda bu iktisadî idealin mevzuu hakkında, mahsul veya madde ne ise onun ticareti, beynelmilel âlemdeki ticareti teşkilâtı ve sairesi etrafında malûmat verilmelidir. Bunu yapabilmek için tedrisatımızda hem umumî kültür esasını mahfuz tutmak, hem mahallî mıntıkamıza göre bir istikamet verebilmek için evveleminde memlekette, iktisadî mıntıkların sarîh surete ayrılıp tesbit edilmiş olması lâzımdır. İktisat vekâleti bunun üzerinde ehemmiyetle iştigal etmekte olduğu için o, tahakkuk eder etmez mektep müfredat programlarında bu maksada göre tadiller yapmak kolaylaşacaktır.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:147).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim programlarında karşılaşılan önemli bir sorunun da programlardaki yoğunluk olduğu söylenebilir. 1929–1930 eğitim-öğretim yılı denetmenleri raporunda lise programlarının oldukça yoğun olduğu tespiti yapılmaktadır:

“58-Lise programları bir heyeti ilmiye marifetiyle yeni baştan gözden geçirilmeye, tashih ve tadil edilmeye muhtaçtır. Programlar talebenin şahsi mesailerine meydan bırakmayacak derecede yüklüdür. Lise programlarının yüklülüğü diğer bazı memleketlerde de mühim bir şikâyet ve münakaşa mevzuu olmuştur. Müfredat programının üç senelik çerçevesine sıkıştırdığı muhtelif ilmi mebahisi şöyle bir gözden geçirmek bizde bu meselenin o memleketlere nazaran daha acil bir mahiyet arz ettiğini tasdik ve teslim için kâfidir. Talebe birçok şey okuyor; hafızasına her neviden malumat dolduruyor; fakat netice itibariyle kendisine mal etmediği bu malumatı kısa bir zaman içinde unutuyor.” (Maarif Vekâleti Mecmuası, 1930:17).

Denetmenlerin raporundan da anlaşılacağı üzere dönemin lise programlarındaki ders ve konu yükünün yoğunluğu, öğrencilerin kendilerine zaman ayırmasına engel olacak derecede fazladır. 1933 yılı meclis bütçe görüşmelerinde Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip, programlardaki yoğunlukla ilgili şu saptamayı yapmaktadır:

“Bu suretle bu gün hakikaten çok sıkışık ve çocuğun kafasını fazla yorucu bulunan tedrisat programlarının biraz daha geniş biraz daha kolay bir şekle ifrağ edilebileceğini sanıyorum.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 17 Mayıs 1933:146).

1933 yılında Milli Eğitim Bakanı olan Reşit Galip, Meclis kürsüsünden programlardaki sıkışıklığı ifade etmiştir. 1937 yılında ise bir başka Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan, bir milletvekilinin programa toplumsal kurallarla ilgili bir ders eklenmesi isteğine şu cevabı vermiştir:

“Sayın bayan Meliha Ulaş bir âdabı muaşeretten bahsettiler. Kendilerine çok hak veririm. Yalnız şunu arz edeyim ki bugün orta mekteplerin ve liselerin programları o kadar doludur ki böyle bir derse nasıl yer verileceğini bilemiyorum. Fakat arzularını yerine getirmeğe çalışacağım.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1937:259–260).

Meclis’te yapılan konuşmalardan, aradan geçen dört yıllık sürede programların yoğun olması sorununun önüne geçilemediği anlaşılmaktadır. Programla ilgili aynı sorunu bir yıl sonraki Meclis görüşmelerinde Afyonkarahisar milletvekili Berç Türker tekrar dile getirmektedir:

“...İşittiğime göre muallimler tedris mevzularını bırakarak çocuklara ahlâkî telkin yapmağa vakit bulamıyorlar. Çünkü lise ve orta mektep programları fazla yüklü imiş ve her

hangi bir terbiyevî telkine değil, sadece tedrise bile vakit azmış.” (TBMM Zabıt Ceridesi, 26 Mayıs 1938:218).

Türker'in yaptığı bu konuşmaya göre, öğrencilere manevi değerlerin kazandırılmasında programların yoğun olmasının önemli bir engel olduğu söylenebilir. Okul ve Öğretmen dergisinde (1937a) ise, yeni kuşağa kazandırılacak niteliklere programda daha çok bilgi düzeyinde yer verilmiş olması eleştiri konusu olmuştur. Bilgi düzeyinden daha derinlere inilmediği takdirde bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda biçimsel kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalılabileceği görüşlerine yer verilmektedir.

Yukarıda sunulan veriler ışığında, 1923–1938 yılları arasında eğitim programlarında karşılaşılan problem alanlarının; çocuk psikolojisine uygun olmayan bir program anlayışı, spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, programların çok sayıda ders ile doldurulması / sıkışık olması, yaşama dönük olmaması, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygun olmaması, öğretmenlere rehberlik edecek şekilde açık, anlaşılır ve uygulanabilir nitelikte olmama, esnek olmama, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermeme, din dersleri, program geliştirme gruplarındaki belirsizlikler, programların deneme süreci, ekonomik amaçlara yönelik olmama, öğrencilerin bütün alanlardaki gelişimini destekleyici nitelikte olmama, uygulamadan çok teoriye ağırlık verilmesi, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama, sıkça yapılan program değişiklikleri olduğu söylenebilir.

Son 15 Yılda (2000–2015) Eğitimde Program Geliştirme Alanında Karşılaşılan Sorunlar

Eğitim programları, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımakla (Gökmenoğlu ve Eret, 2011) birlikte, eğitim sisteminin birey ve toplumsal yaşamı biçimlendirmeye yönelik işleyişinde etkili olan en önemli araçlarından (İşeri, 2015) birisi olduğu söylenebilir. Kalkınma Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda Türk eğitim sisteminin özellikle eğitim programları özelinde sorunlarla karşı karşıya olduğuna ilişkin şu değerlendirmede bulunulmaktadır:

“Türkiye eğitim sistemi, kaliteli eğitimi toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştıramamıştır. Dahası, başta müfredat reformu olmak üzere, bugüne kadar eğitim sistemini daha nitelikli hale getirmeye çalışan adımlar, sistemin niteliğini artırma konusunda kayda değer bir başarı gösterememiştir.” (Kalkınma Bakanlığı, 2014:24).

Kalkınma Bakanlığı'nın raporlaştırdığı bu tespitin bir benzerine Türk Eğitim-Sen'in Türkiye'deki eğitim sorunlarının belirlenmesi üzerine yaptırdığı bir araştırmada da rastlanılmaktadır. Bu araştırmaya göre, her bakan değişiminde programların da değiştirilmesi önemli sorunlara yol açmaktadır (Akın vd., 2007). TEDMEM^(*)'in raporunda ise eğitim programlarında sıklıkla değişikliğe gidilmesinin nedeni şu şekilde ifade edilmektedir:

“Öğretim programlarının içeriklerinde ve/ya haftalık ders çizelgelerinde birkaç yıllık aralıklarla hatta zaman zaman aynı yıl içinde değişiklikler yapılması, program ve haftalık ders saati ağırlığı hazırlanırken ayrıntılı düşünülmendiğini göstermektedir.” (TEDMEM, 2014a:125).

^(*) TEDMEM, Türk Eğitim Derneği'nin düşünce kuruluşudur.

TEDMEM tarafından yayımlanan başka bir raporda, “*hazırlanan programların bazı bürokratik ve siyasi endişelerden dolayı yeterince denenmeden ülke çapında hayata geçirilmesi güvensizliği artırmaktadır*” (TEDMEM, 2015:122) tespiti yapılarak, programların deneme süresi tamamlanmadan uygulamaya başlanmasının sorunlara yol açtığı öne sürülmektedir. TEDMEM’in 2015 yılında yayımladığı raporda ayrıca, eğitim programları konusunda gelişme sağlanamamasına ilişkin tespitlerde bulunmakta ve halen eğitim programlarının müfredat olarak adlandırılması eleştirilmektedir:

“Özellikle 2005 öğretim programı dönüşümünden sonra, konuyla ilgili olarak binlerce makale, tez ve akademik etkinlik yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda bazı derslerde kısmi öğretim programı değişiklikleri yapılsa da, ana karakter halen devam etmektedir. Öğretim programları konusundaki davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru akan bu sürecin tam olarak yerleştiği söylenemez. On yıldan fazla zaman geçmesine rağmen mevcut öğretim programlarının “yeni müfredat” olarak adlandırılıyor olması program geliştirme konusunda sağlıklı bir ilerleme kaydedilmediğini göstermektedir.” (TEDMEM, 2015:121).

Raporda ifade edilen yapılandırmacı anlayışa geçiş sürecinin ayrıntıları ve göze çarpan sorunlar 2014 yılında TEDMEM tarafından hazırlanan bir başka raporda açıklanmaktadır. 19. Milli Eğitim Şurasına ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı raporda konuya ilişkin olarak şu görüşlere yer verilmektedir:

“...Öte yandan, dünyada 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma geçilmektedir. Bu yaklaşımda Türkiye’de halen fiilen devam etmekte olan konulara dayalı program anlayışından tamamen uzaklaşmış ve beceriler sarmal yapıya oturtulmuştur. Çok farklı ve bağımsız kazanımların bile aynı beceri kümesinde yer alabileceği düşünülürse, beceri temelli bir öğretim programının önemi ortaya çıkacaktır. Kazanım teorik bir varsayıma dayalıyken, beceri somut çıktılarını ön plana almaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini artırmaktadır.

Türkiye’deki eğitim programlarında görülen diğer bir olumsuzluk da, beceri odaklı bir yaklaşım sergilense bile bunların çoğunlukla alt düzey becerileri içermesidir. Uluslar arası sınav ve değerlendirmelerdeki beceri düzeylerine bakıldığında, öğrencilerimizin yaşadığı güçlük ortaya çıkmaktadır...Olası durumların önüne geçilmesi için program hazırlama, değiştirme, düzenleme ve geliştirme işlemlerinin bir uzmanlık alanı olduğunu kabul eden bir anlayışın benimsenmesi önemlidir...” (TEDMEM, 2014b:9).

TEDMEM’in raporuna göre, öğrencilerin okul yaşantılarında elde ettikleri eğitimsel kazanımlar gerçek yaşamda kullanılmayacak derecede düşük seviyededir ve gerçek yaşamın okullarda modellenememesi nedeniyle söz konusu düşük seviye becerilerin dahi öğrencilere kazandırılmasında güçlükler yaşanmaktadır. Bu sorun, hazırlanan farklı raporlarda da ifade edilmektedir. Örneğin Berberoğlu vd. (2009)’nin MEB tarafından uygulamaya konulan öğretim programlarını, öğrenci giriş özellikleri, kapsam ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirdikleri çalışmada TEDMEM’in raporunu destekler nitelikte aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır:

“1. MEB ilköğretim öğretim programları amaçlandığı gibi, öğrencilerde temel düşünme becerilerini geliştirememektedir.

2. Kapsam analizi, öğretim programlarında iç tutarlık ve geçerlik sorunları olduğunu göstermektedir. Genel hedefler ve kazanımlar arasında; kazanımlar ve etkinlik

örnekleri arasında tutarsızlıklar vardır. Ayrıca, kazanım ifadeleri ile kazanıma uygun olduğu söylenen etkinliklerin kapsam olarak örtüşmediği de gözlenmektedir.

3. Öğrenciler okula başlarken bilişsel gelişim anlamında sorunlu gözükmemektedir. Ancak, yıllar içerisinde, var olan bu potansiyel, öğrenmeyi geliştirecek şekilde yönlendirilememektedir.

4. Genel hatları ile incelendiğinde öğretim programlarının hedeflerinde sıklıkla vurgulanmasına rağmen Türkçe'de okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ile yazma becerileri, Matematikte problem çözme becerileri, Fen ve Teknolojide bilimsel süreç becerileri gelişmemektedir.

5. Bu çalışmada okullarda öğretim programlarının nasıl uygulandığına bakılmamıştır. Ancak, kapsam olarak yapısında sorunların olduğu bir öğretim programının, uygulama aşamasında da sorunlu olacağı aşikârdır. Öğretim programındaki kazanımların iyi tanımlanmaması ve öğretmenlerce anlaşılabilmesi, etkinliklerin doğru kullanılamaması, ya da etkinliklerin amaçlanan kazanıma dönük olmaması gibi pek çok sorun sonuçlara yansımaktadır.” (Berberoğlu vd., 2009:47).

TEDMEM tarafından yayımlanan raporda bu konu üzerinde de durulmaktadır. TEDMEM (2014a)'in raporunda, beceri temelli öğretim programlarının dünyada ağırlık kazanmasına rağmen Türkiye'de halen konulara dayalı program yaklaşımının temele alındığı belirtilmektedir:

“21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda dünyada kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma doğru bir ilerleme vardır. Kazanım temelli öğretimden beceri temelli öğretime geçişin temelinde, farklı ve bağımsız kazanımların aynı beceri kümesinde toplanması yer almaktadır. Kazanımların teorik varsayıma dayalı yapısından uzaklaşarak somut çıktılar olan becerilere yoğunlaşmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini artırmaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Türkiye’de ise kazanım temelli anlayışa yönelme geçiş aşamasında kalmakta ve konulara dayalı program yaklaşımı terk edilememektedir.” (TEDMEM, 2014a:126).

İncelenen üç raporda da benzer konuların altı çizilerek öğrencilerin temel becerileri kazanmasında sorunlarla karşılaşıldığı vurgulanmaktadır. TÜSİAD^(*) (2006)'ın raporunda, PISA sınavı sonuçları ışığında eğitim programlarına ilişkin şu değerlendirme yapılmaktadır:

“Temel bulguları yukarıda özetlenen OECD^(**) PISA^(***) sınavı sonuçları Türk eğitim sisteminin oldukça köklü sorunlarla [karşı] karşıya olduğuna işaret etmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçta Türkiye’de eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmen başına öğrenci sayısı gibi niceliksel göstergelerdeki zayıflık yanında, eğitim programlarının içeriğindeki yetersizliklerin de önemli rol oynadığını söylemek mümkündür...OECD tarafından yapılan PISA sınavının sonuçları Türk eğitim sisteminin, en temel amaç olan düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmekten uzak olduğunu göstermektedir.” (TÜSİAD, 2006:83,135).

TÜSİAD'ın PISA sınav sonuçlarını baz alarak yaptığı değerlendirmeye göre, eğitim programlarının içeriği öğrencilere temel becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Eğitim İzleme Raporunda, öğretim programlarının öğrencilerde düşünme süreçlerini geliştirme amacını gerçekleştirmedeki etkinliğinin tartışılması gerektiği savunulmaktadır:

(*) Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği.

(**) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü.

(***) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.

“Genel olarak bir ülkenin eğitim programlarının nihai hedefi öğrencilerde belli düşünme süreçlerini geliştirmektir. Bu açıdan bakıldığında sorun daha çok içerik ve öğretim yönteminden kaynaklanıyor gibi gözükabilir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim düzeyindeki tüm ders alanlarında öğretim programlarını yenilemiştir. Bu oldukça önemli bir adımdır. Yeni programların en önemli özelliği “düşünme süreçleri”ni geliştirmeyi “sarmal” yapı kapsamında ele almasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nun başlangıç noktası olarak ele aldığı bu hedefler doğru ve isabetli olmakla birlikte, hazırlanan öğretim programlarının bu amaçlara ne ölçüde hizmet ettiği tartışılması gereken bir konudur.” (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011:13).

Eğitim İzleme Raporu da TÜSİAD’ın raporunu destekler nitelikte olup özellikle düşünme süreçlerinin geliştirilmesinde eğitim programlarının içeriklerinin yetersizliğini ifade etmektedir. Bu noktada, düşünme süreçlerinin gelişmesinde özgür bir ortamın gerekliliğinin vurgulanması yararlı olabilir. TEDMEM’in 2014 yılını değerlendirdiği raporunda, programa konulan din derslerinin özgürlükçü bir tutumla çeliştiği yorumu getirilmektedir:

“İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflara din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin konması ise AIHM^(*)’nin “İsteyen öğrencilerin zorunlu din dersi uygulamasından muaf kılınacak bir uygulamaya gidilmesi” yönündeki kararıyla çelişmektedir. Çözüm sürecinin etnik bir temel üzerinden değil, toplumsal barışı tüm kesimler için inşa etmek üzerinden ele alınma zorunluluğu yeni yollar aranmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada toplumun tümünü kuşatacak bir güzel ahlak telakkisi ortak bir ders olarak gündeme gelebilir. Ahlaki ilkelerin dindar olsun olmasın, hangi mezhebe mensup olursa olsun tüm toplum için stratejik bir önemi vardır. Hem dinin özünü oluşturması hem de dinden bağımsız evrensel bir karakter taşıması ahlakın sahici niteliğini ortaya koymaktadır. Din dersleri ise içerik açısından öğrenci ve ailelerinin kararına bırakılmalı ve seçmeli ders kapsamında tutulmalıdır. İsteyen her velinin kendi dünya görüşü çerçevesinde çocuğuna dini bir terbiye talep etmesi onun velayet hakkının bir göstergesidir. Bu konularda devlet özgürlükçü bir tutumla toplumsal talepleri dikkate alma hassasiyetine sahip olmalıdır.” (TEDMEM, 2014a:47-48).

TEDMEM’in raporunda ifade edilenlere benzer bir görüş, Eğitim Reformu Girişimi’nin 2012 yılında yayımladığı raporda göze çarpmaktadır. Bu raporda, 4–12. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarında görülen sorunlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

“Sonuç olarak, bir yandan Türkiye’de İslam bağlamında çoğulculuğun benimsenmesi açısından kayda değer ilerleme söz konusuysen, ders halen çocuğun düşünce, din ve inanç özgürlüğü ile ebeveynlerin çocuklarını kendi dinsel ve felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme haklarının gereklerini yerine getirememektedir.” (ERG, 2012:112).

Eğitim İzleme Raporunda, 18. Milli Eğitim Şurası’nda ortaöğretim kurumlarında spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması, ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar ve müzik ders saatlerinin artırılması ve bu derslerin ortaöğretimde zorunlu ders haline getirilmesine yönelik alınan kararların uygulamada karşılık bulamadığı öne sürülmektedir:

“Şura’da spor ve sanat eğitimine ilişkin alınan kararların, spora ve sanata verilen değerlerin artması bakımından olumlu olmasına karşın, uygulamadaki kararlarla çeliştiği gözlemlenmektedir. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde 2010–2011 öğretim yılı başında yapılan değişikliğe göre spor ve sanat etkinlikleri seçmeli ders saatleri düşürülmüştür.” (ERG, 2011:40).

(*) Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi.

İlköğretim okullarında müzik ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği bir çalışmada, haftalık 1 ders saatinin programı uygulamaya yetmediği sonucuna varılmıştır (Kırmızıbayrak, 2012:104). Onuncu Kalkınma Planı'nda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması ihtiyacının devam ettiği belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31). Aşkar (2007:205), 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde yürürlüğe giren ilköğretim matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programlarına dönük en fazla eleştirinin öğretmen, yönetici, veli, fiziksel ortam, materyal açısından henüz hazır olmadan aceleyle uygulanmaya geçilmesine yönelik olduğunu altını çizmektedir. Kalkınma Bakanlığı'nın raporunda 2005 yılında programlarda yapılan değişikliğe ilişkin ifade edilen en yaygın eleştirinin, değişikliğe öğretmenlerin yeterince hazır olmaması ve dolayısıyla programın uygulanmasında bazı aksaklıkların yaşandığıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:12). Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda da yenilenen eğitim programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacının devam ettiğine dikkat çekilmektedir (Resmi Gazete, 2006:40). Gür ve Çelik (2009), 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programındaki temel sorunları şu şekilde açıklamaktadır:

“Yeni müfredatın planlanması ve hayata geçirilmesindeki en temel problem, müfredatın, eğitimin temel bileşenlerinden bağımsız olarak kurgulanmasıdır. Özellikle uygulama noktasında öğretmen ve öğrenme-öğretme ortamları gibi eğitimin diğer temel bileşenlerinin bu uygulamaya ne derece hazır ve elverişli olduğu göz ardı edilmiştir.” (Gür ve Çelik, 2009:32).

Gür ve Çelik (2009)'in raporunda belirttiği sorunlardan birisi olan öğretmenlerin yeni programlara hazırlanmasındaki yetersizlikler konusuna Eğitim İzleme Raporunda da yer verilmektedir. Eğitim İzleme Raporu (2008a)'nda, öğretim programlarının geliştirilmesine paralel olarak programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de geliştirilmesine^(*) ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir:

“İlköğretimde, öğretim programlarının ve ders kitaplarının değiştirilmesine ilişkin değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Ancak, yeni öğretim programlarını etkili biçimde uygulayacak insan kaynağı kapasitesinin geliştirilmesi konusunda kapsamlı değişim ihtiyacı sürmektedir. Yeni öğretim programları, öğrenme süreci açısından köklü bir değişiklik getirmeyi amaçlamıştır. Yeni öğretim programlarına ilişkin açıklamalarda artık öğretmenin rolünün öğretmek değil, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve öğrenciye öğrenme sürecinde destek olmak olduğu belirtilmiştir... Eğitimin içeriği ve öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılmak istenilen köklü değişimin sınıf ortamına etkili bir biçimde yansması ve yöntemler arasındaki geçiş sürecinin hızlandırılması için öğretmen odaklı bilgilendirme ve yeterlilik geliştirme çalışmalarına duyulan acil gereksinim açıktır.” (ERG, 2008a:17).

Eğitim İzleme Raporunda, öğretim programlarını etkili biçimde uygulayacak öğretmenlerin bilgilendirilmesine ve yeterliliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda

(*) Saylan (2001) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçları bu görüşü desteklemektedir. Saylan (2001:1)'a göre, öğretmenlerin program tasarısı ve program tasarısı planlama, uygulama, değerlendirme, geliştirme süreçleri ile ilgili bilgileri yeterli düzeyde değildir. Ayrıca, süreçlerde gösterilmesi gereken davranışlar da yeterli düzeyde değildir.

yapılmış bir çalışma olarak Türk Eğitim Derneği'nin yayımladığı bir raporda, öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesinde şu sonuca ulaşılmıştır:

“Öğretmenlerin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de hizmetiçi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretiminin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

Yeni ilköğretim programları öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimsemeye ve uygulamada sorunlarla karşılaştıkları gözlenmektedir. Öğretmenler özellikle yeni programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve materyal geliştirme alanlarında kendilerini daha yetersiz görmektedirler.” (Türk Eğitim Derneği, 2007:45).

Türk Eğitim Derneği (2007)'nin raporu, öğretmenlerin yeni eğitim programının temel felsefesini içselleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Buna benzer bir sonuca, eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışmada da ulaşılmış ve şu değerlendirme yapılmıştır:

“Öğretmenler amaca hizmet edecek yeterlilikte değildirler. Programın etkin şekilde benimsenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin alt yapı eksiklikleri giderilmeli, programın felsefesi öncelikle öğretmenlere kavratılmalı, teknolojik araç ve gereçleri kullanmada gerekli eğitim verilmelidir.” (Gelen ve Beyazıt, 2007:469).

Öğretmenlerin yeni programı uygulamaya hazır olmamalarının nedenlerinden birisinin öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimleriyle güncel eğitim programlarının ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri arasındaki farklılıklar olduğunu öne süren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi olan Eğitim Reformu Girişimi'nin yayımladığı raporda, Türkiye'de öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminde uygulanan yaklaşımın günümüzdeki eğitim programlarının gerektirdikleriyle çeliştiği savunulmaktadır:

“...Türkiye'de öğretmenlerin, genellikle “akademi geleneği” içerisinde, alan bilgisine yoğunlaşarak ve okul deneyimi kısıtlı bir biçimde yetiştirildiği söylenebilir. Hizmetöncesi eğitim kurumlarının genelinde benimsenen bu model, öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim programlarının gereklerini yerine getirebilecek ve öğrenme süreçlerinde öğrencilere rehberlik edecek şekilde yetişmesi için tatmin edici sonuçlar vermekten oldukça uzaktır.” (ERG, 2011:61-62).

Eğitim Sen (2012)'in yayımladığı raporda da benzer bir bakış açısıyla, öğretmen adaylarının öğrendikleri alan bilgisi derslerinin programlarla uyumlu olmamasına dikkat çekilmektedir:

“Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan alan bilgisi dersleri, adayların öğretmen olarak atanacağı kurumlarda uygulanan programlara uyumlu değildir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi öğretmenlik alanındaki müfredata uyumlu hale getirilmeli, öğretmen eğitimi, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yanında toplumsal bir anlayışa sahip olmayı sağlamalıdır.” (Eğitim Sen, 2012:76).

Bu görüşlere ilave olarak, Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2013 yılında yayımlanan bir başka raporda eğitim programlarının ve sahip olduğu anlayışın öğretmenler tarafından kavranamadığı öne sürülmektedir:

“... Uygulamaları etkinlik temelli gibi gösteren öğretim materyalleri ve teknolojik ürünlerin okullara girmesine rağmen, öğretmenler “konu” anlatmaya devam etmekte, kazanımlar “konu başlıkları” olarak algılanmakta, okulda başarılı olan öğrenciler anlatılan konuları akılda tutma becerisini en iyi kullanabilen öğrenciler olmaktadır. Yapılan etkinlikler öğretmen tarafından bilgi aktarma biçiminde sürdürülmektedir.” (ERG, 2013:172).

Eğitim programlarının uygulanmasında, öğretmenlerle ilişkilendirilen sorunlarla birlikte merkeziyetçi eğitim sisteminin getirdiği bir takım sorunların da mevcudiyetinden söz edilen çalışmalar bulunmaktadır. Ülkenin farklı özellik gösteren bölgelerinde merkezi olarak yürütülen programların sorunlara yol açması, TEDMEM'in raporunda vurgulanan bir husustur:

“Diğer yandan, Türkiye, OECD ülkeleri içinde en merkeziyetçi eğitim sistemine sahip olan ülkedir. Bölgeler arası ve okullar arası farklılıkların fazla olması, merkezi olarak yürütülen programların uygulanmasında bazı sorunlara yol açmaktadır. Söz konusu farklılıklar dikkate alınmadan merkezden talimatla uygulamaya sokulan yeniliklerin sınıfa aktarılması güçleşmektedir. Okulun, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ne öğrenmek istedikleri konusunda seçme hakları sınırlıdır. Buna rağmen, Türkiye’de halen öğretim programları ortak olduğu halde bölgeye, okula, sınıfa, öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre farklı uygulamalar yapılabilmektedir. Yani yazılı programla, uygulanan program arasındaki fark büyümektedir. Öğretmene biçilen rolün sadece kendisine verilene teknişyen gibi bire bir uygulamakla yükümlü görüldüğü durumlarda, bu tür sorunlar açığa çıkabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere ve diğer aktörlere merkezi gereklilikleri dışlamadan daha fazla seçim özgürlüğü verilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.” (TEDMEM, 2015:122).

Bölgesel ve çevresel şartların eğitim programlarının uygulanması sürecinde yol açtığı sorunlara Gelen ve Beyazıt (2007)'in çalışmasında da değinilmektedir. Gelen ve Beyazıt (2007)'in, eski ve yeni ilköğretim programlarını karşılaştırma amacıyla yaptıkları çalışmada, çevresel şartların programın uygulanmasında sorunlar meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır:

“Programın uygulanması için okul şartları özellikle köy okullarının şartları uygun değildir. Köy okullarındaki çevresel imkânlar etkinlikleri yeterince desteklememektedir. Programın uygulanması için okul şartları özellikle köy okullarının şartları iyileştirilmelidir. Fiziki olarak çalışmaların rahatça yürütülebileceği çalışma odalarının, tam teçhizatlı laboratuvarların, atölyelerin, çok amaçlı salonların (sinema, tiyatro vb.), bilgisayar laboratuvarlarının ve zengin kitaplara sahip kütüphanelerin olması yeni ilköğretim programının daha da etkili olmasını sağlayabilir.” (Gelen ve Beyazıt, 2007:470).

Bölgesel farklılıkların yanında bireysel farklılıkların da eğitim programlarında göz önüne alınmaması bir takım sorunlara yol açtığı Eğitim Reformu Girişimi'nin hazırladığı bir raporda ifade edilmektedir. Söz konusu raporda, öğretim programlarının farklılıkları yansıtmaktan uzak ve tek tip olmasının sorunlu bir yaklaşım olduğuna dikkat çekilmektedir:

“Eğitimin içeriğinin bireyin istek, gereksinim ve yeteneklerini karşılayabilme derecesi değerlendirildiğinde eğitimin uyarlanabilirliğiyle ilgili kısıtlar ön plana çıkmaktadır. Genel olarak, yeni ve önceki öğretim programlarının içeriğinin öğrenci çeşitliliğini yansıtmaktan uzak ve tek tip olduğu söylenebilir. On milyondan fazla ilköğretim öğrencisinin, yaşadıkları koşullar ve eğitimlerine ilişkin gereksinim ve istekleri açısından önemli derecede farklılaştıkları düşünülürse, eğitimin içeriği açısından tek tip bir yaklaşım sorunludur.” (ERG, 2008a:65).

Tek tip program anlayışına ve öğretmenlerin yeterince hazır olmamasına dönük eleştiriler UNICEF tarafından 2012 yılında yayımlanan bir raporda da dile getirilmektedir. UNICEF’in raporunda Türkiye’deki eğitim programlarıyla ilgili sorunlara yer verilmektedir:

“Eğitim sisteminin 2012 yılındaki yeniden yapılandırılmasından sonra müfredatta yeni değişiklikler gerekecektir. Örneğin daha şimdiden ilköğretimin 1–3 sınıflarında oyun türü etkinlikler için ek saatler konulmuştur. Ne var ki, tüm bu çabalara karşın eğitimin henüz yeterince çocuk merkezli duruma geldiği söylenemez. Merkezi otoriteler tarafından düzenlenen yönetmelikler, sınavlar ve müfredat – ve alışkanlıklar- okulların ve öğretmenlerin eğitimin içeriğini çocuğun ihtiyaçlarına, özelliklerine ve ilgi alanlarına göre şekillendirme imkânlarını sınırlamaktadır. Müfredattaki değişikliklerin ise eğitim materyallerinin zamanında güncelleştirilmesiyle desteklenmediği durumlar görülebilmektedir. Bu arada öğretmen eğitiminin de müfredattaki değişikliklere ayak uyduramaması söz konusudur. Nihayet, gerçekleştirilen değişikliklerin etkisinin daha sistemli bir değerlendirmeye tabii tutulma ihtiyacı vardır.” (UNICEF, 2012:39).

UNICEF’in raporunda dikkat çekilen bir diğer konu da sistemli bir program değerlendirmeye duyulan ihtiyaçtır. Türk Eğitim Derneği’nin 2007 yılında ve Eğitim Reformu Girişimi’nin 2008 yılında yayımladığı raporlarda, programların değerlendirilmesi sürecine ağırlık verilmemesi nedeniyle ortaya çıkan sorunlar aynı ifadelerle vurgulanmaktadır:

“Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanların yanı sıra okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından da yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda, programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözüme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır.” (Türk Eğitim Derneği, 2007:44; ERG, 2008b:7).

Programların değerlendirme çalışmalarına yönelik getirilen bu eleştirilere TEDMEM tarafından yayımlanan bir raporda da yer verilmektedir. TEDMEM’in yayımladığı raporda, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yetersizliğinden bahsedilerek, düzenlenen programların ilkelerinin program içeriğine ve programın da okullarda uygulanmasında meydana gelen sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

“...2005 yılında yapılan öğretim programı çalışmalarını destekleyen gözden geçirme ve yenileme projeleri hayata geçirilemediği için süreçte oluşan problemler devam etmektedir. Sınav sayılarını artırmak, rekabetçi ortamlar oluşturmak gibi öğretim programlarının doğasına aykırı işlemler yapılması öğretim programlarının kökleşmesine ayrıca engel olmuştur. Diğer yandan, eleme ve seçmeye dayalı bir sınav sistemi oldukça, öğretim programlarının ne şekilde düzenlendiği çok da önemli değildir. Böyle bir durumda;

öğretmenin kim olduğu, programın hangi yaklaşıma göre hazırlandığı, öğrenme konularının ne olacağı tümüyle sınavın amacına bağlıdır. Sınavlar için çok önemli görülen ders ve konulara aşırı derecede zaman ayrılabilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler ulusal sınavlarda öğrencilerinin başarısız olacağı düşüncesiyle programda yer alan öğrenci merkezli etkinlikler yerine çoktan seçmeli soru çözmeyi tercih etmektedir.” (TEDMEM, 2015:122).

Kalkınma Bakanlığı (2014:12)'nin hazırladığı raporda, 2005 program tanıtımlarında program reformu sayesinde Türkiye'nin PISA gibi sınavlarda uluslararası başarısının reform sonrasında artacağı ifade edilmesine rağmen PISA 2006 sonuçlarında Türkiye'nin elde ettiği puanlarda bir artış olmamasının gerekçesi olarak MEB'in, program değişikliğinin sonuçlarının ancak uzun vadede alınacağı şeklinde açıklamalar yaptığı, fakat aradan geçen uzun zamana rağmen, program değişikliğinin kapsamlı bir değerlendirmesinin MEB tarafından yapılmadığı ve sonuçların kamuoyuyla paylaşılmadığı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014:12). 2013 yılı Eğitim İzleme Raporu'nda da “*öğretim programlarında yapılan bu tür güncellemelerin çoğunlukla önceki yılların deneyimlerine dayanmadığı, değişiklik nedenlerinin belirsiz olabildiği ve kimi zaman çeşitli düzenlemelerin birbiri ile uyumlu olmadığı*” değerlendirmesi yapılmaktadır (ERG, 2014:65). TEDMEM tarafından hazırlanan Ulusal Eğitim Programı 2015–2022 başlıklı raporda da aynı konuya değinilerek, bu durumun Türkiye'de öğretim programlarındaki zayıf yönlerden birisi olduğunun altı çizilmektedir:

“Öğretim programları konusunda tutarlı ve birbirini destekleyen program geliştirme çalışmaları yapılamamaktadır. Konuyla yasal ve akademik anlamda ilgisi olmayan kuruluşlar program geliştirme çalışmalarında devreye girmektedir. Sürdürülebilir olmayan bu tür yaklaşımlar özgün çalışmaları engellemektedir.” (TEDMEM, 2015:33).

Raporda eksikliğine vurgu yapılan özgün çalışmalara, farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin bir araya gelerek oluşturdukları çalışma gruplarının hazırladıkları raporlar örnek olarak verilebilir. Bu türden bir çalışma olan “İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun^(*)” hazırladığı raporda, eğitim ve öğretim programlarında karşılaşılan sorunların şunlar olduğu ifade edilmektedir:

*“- İlköğretim programları yaşamdan kopuktur.
- Ders kitapları tek tip ve tek düze; tasarım ve içerik yanlışlıkları içermektedir.
- Çağdaş öğrenme ve öğretme anlayışı ve yaklaşımları kullanılmamaktadır.
- İlköğretim programlarında aşırı ayrıntıya inilmesi ezberciliğe neden olmaktadır ve aynı zamanda öğretmenin inisiyatifini daraltmaktadır.
- Kademeler arası program uyumu yoktur.
- Vatandaşlık bilinci yeterince kazandırılmamaktadır.”* (Gözütok, 2004a:43).

İlköğretim alanında yapılan bu çalışmanın bir benzeri olarak, Ortaöğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunun^(**) hazırladığı rapor da program alanında karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır. Söz konusu raporda belirtilen sorunlar şunlardır:

(*) İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubunda yer alan isimler şunlardır: Prof.Dr. Şefik Yaşar, Prof.Dr. Oktay Torul, Doç.Dr.Ayşe Çakır İlhan, Doç.Dr.Sinan Olkun, Yrd.Doç.Dr.İlhan Tural, Yrd.Doç.Dr.Erten Gökçe, Dr.Fatma Bıkmaz.

(**) Çalışma grubunda şu kişiler yer almıştır: Prof.Dr.Feyzi Öz, Prof.Dr.Ferda Aysan, Prof.Dr.Meral Aksu, Doç.Dr.M.Zahit Dirlik, Yrd. Dr.Ahmet Ok, Yrd.Doç.Dr.Kezban Kuran, Dr.Perihan Onat, Öğr.Gör.Zekeriya Kaya.

- *Eğitim programlarının sürekliliği ve bütünlüğü,*
- *Disiplinlerarası bilgi akışının sağlanması,*
- *Rehberlik anlayışıyla ders programlarının örtüşmemesi,*
- *Ders sayısı ve içerik yönünden yoğunluk,*
- *Seçimlik ders sayısının azlığı.” (Gözütok, 2004b:50).*

Çalışma gruplarının raporlarında belirtilen sorun alanlarından birisi olan program içeriklerinin yoğun olması konusuna Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan raporda da dikkat çekilmektedir:

“Üzerinde önemle durulması gereken diğer bir önemli konu, öğretmenlerin sık sık şikayet ettiği gibi öğretim programlarının halen çok yoğun olmasıdır. Öğretim programları, MEB’in savunduğu aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına izin vermeyecek kadar yoğundur.” (ERG, 2010:20).

Ortaöğretim programlarının içeriklerinin çok yoğun olmasına karşın gençleri hayata hazırlayabilecek becerileri kazandıramadığı ve gençlerin beklentilerini karşılayamadığı “Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi” raporunda şu şekilde vurgulanmaktadır:

“Ortaöğretim mezunlarının becerilerinin düşük düzeyde olması, eğitim sistemimizde yıllar içinde gerçekleşen değişikliklere ve gelişmelere rağmen önemli bir sorun olarak süregelmektedir. Ortaöğretim, gençlerin bireysel gelişimini ve toplumsal katılımını güçlendirecek önemli bir eğitim kademesi olarak kurgulanmalıdır. Ortaöğretim programlarının gençlerin beklentilerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi kritik önemdedir.” (ERG ve KOÇ, 2012:11).

Ortaöğretim programlarının gençlerin beklentilerini karşılamamasının yanında işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada da yetersiz kaldığına Onuncu Kalkınma Planı’nda ifade edilmektedir:

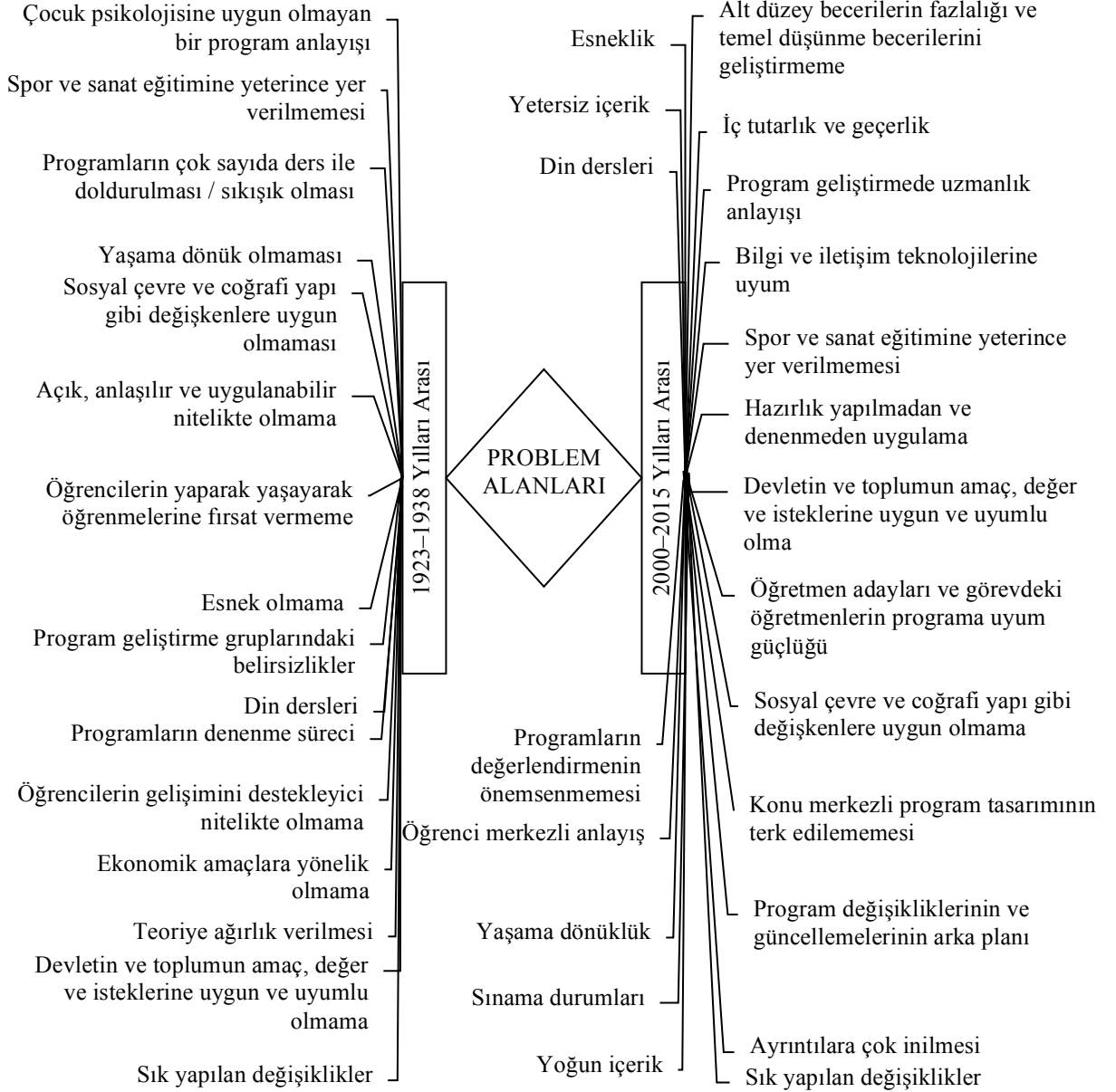
“Diğer yandan, eğitim sistemi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmış ve eğitimli genç bireylerin işsizlik oranlarında sağlanan düşüş sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir.” (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Yukarıda sunulan veriler ışığında, 2000–2015 yılları arasında eğitim programlarında karşılaşılan problem alanlarının bir kısmının programların içeriği ile ilgili olduğu söylenebilir ve yoğun bir içerik, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi, alt düzey becerilerin sayısının çok olması ve temel düşünme becerilerini geliştirmemesi, yetersiz içerik başlıklarında kategorize edilebilir. Bununla birlikte; din dersleri, spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygun olmama, esnek olmama, yaşama dönük olmama, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama, kazanım temelli anlayışa yönelmenin geçiş aşamasında kalarak konu merkezli program tasarımının terk edilememesi olarak kategorize edilen sorunlar da bulgulanmıştır. Ayrıca; öğretmen adayları ve görevdeki öğretmenlerin programa uyum güçlüğü, öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesinde yetersizlikler, iç tutarlık ve geçerlik sorunu, program geliştirmenin bir uzmanlık alanı olduğu anlayışının yerleşmemesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine uyum sağlamada yetersizlikler, yeterince hazırlık yapılmadan ve denenmeden programların uygulanması, program değişikliklerinin ve güncellemelerinin arka planındaki bilimsel temelin tatmin edici olmaması, program değerlendirmenin önemsenmemesi, sıkça yapılan

program değişiklikleri, programın ölçme ve değerlendirme ögesi (sınav durumları) ile ilgili sorunların diğer problem alanları olarak bulgularında söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında ve son 15 yılda eğitim programları alanında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak ulaşılan sonuçlar Şekil 1.'de özetlenmektedir.



Şekil 1. Eğitim Programları Alanında Karşılaşılan Problem Alanları

Cumhuriyet'in ilk 15 yılında eğitimde program geliştirmede karşılaşılan; yaşama dönük olmama, sosyal çevre ve coğrafi yapı gibi değişkenlere uygun olmama, esnek olmama, devletin ve toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmama problem alanları 2000–2015 yılları arasında da temel sorunlar olarak varlıklarını sürdürmüştür. Bunlara ilave olarak; spor ve sanat eğitimine yeterince yer verilmemesi, programda yer alan din dersleri, yeterince hazırlık yapılmadan ve denenmeden programların uygulanması, sıkça yapılan program değişiklikleri problem alanları da Cumhuriyet'in ilk 15 yılında olduğu gibi son 15 yılda da var olmaya devam etmektedir. Varlığını sürdüren bu problem alanlarına ilave olarak, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi, programlarda yapılan güncellemelerin önceki yılların deneyimlerine dayanmaması, değişiklik nedenlerinin belirsiz olabilmesi ve yapılan çeşitli düzenlemelerin birbiri ile uyumlu olmaması, programların değerlendirilmesi sürecine gereken önemin verilmemesi, öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışını benimsememe ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, yoğun bir içerik, öğretim sürecindeki etkinliklere ve konulara genel hatlarıyla yer vermek yerine ayrıntıya inilmesi gibi yeni sorunlar kendini göstermiştir.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in ilk 15 yılı ile son 15 yıl arasında geçen sürede Türkiye'deki eğitim programı tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde önemli başarılar elde edildiği söylenememektedir. Tespit edilen problem alanlarına bakıldığında eksik olan hususun, uygulamaya konulan program tasarılarının arkasındaki felsefe ve zihniyet değişimini sağlayabilecek mekanizmaların yöneticiler, uygulayıcılar ve değerlendiriciler arasında yerleştirilemediği sonucuna varılabilir. Özellikle programın uygulayıcıları olan eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin zihniyet dönüşümünün gerçekleştirilemediği, sahip oldukları kurumsal ve geleneksel tavırlarını koruyarak çağdaş bir yaklaşımla tasarlanan programların uygulanmasında etkin rol oynayamadıkları ileri sürülebilir.

5. KAYNAKLAR

- Acun, Fatma (2010), "Tarihin İnşası Sürecinde Belge ve Kullanımı", http://yunus.hacettepe.edu.tr/~facun/Cumhuriyet_doneminde_tarihclilik.pdf (28.10.2015)
- Akgün, Seçil-Uluğtekin, Murat (1989), "Misak-ı Maarif", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Cilt.1, Sayı.3, (285-349).
- Akın, Fetullah-Şimşek, Osman-Erdem, Tevfik (2007), *Türkiye'de Eğitim Sorunu Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış*, Türk Eğitim-Sen, Ankara.
- Aşkar, Petek (2007), "İlköğretim Programlarının ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi", (Ed) Servet Özdemir, Hasan Bacanlı, Murat Sözer, *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Türk Eğitim Derneği, Ankara, (186–210).
- Berberoğlu, Giray-Arıkan, Serkan-Demirtaşlı, Nükhet-Güzel, Çiğdem, İş-Tuncer, Çiğdem Özgen (2009), "İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi", *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, Ocak-Şubat 2009, (10–48).
- Binbaşıoğlu, Cavit (1999), "Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları", (Ed) Fatma Gök, *75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, (145–170).

- Bobbitt, Franklin (1918), *The Curriculum*, The Riverside Pres, Massachusetts, USA.
- Cevdet, Abdullah (1923), “Kazım Karabekir Paşa Hazretleriyle İlmi Mülakat”, *İctihat Idjtihad*, Sayı.160, 1 Kânunuevvel (Aralık) 1923, (3271–3274).
- Çekiç, Recep (1936), “İlkokullarda Beden Terbiyesi”, *Okul ve Öğretmen*, Sayı.10, (48–53).
- Dewey, John (1939), *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul.
- Dewey, John (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York, USA.
- Dura, Cihan (2005), *Düşünme, Araştırma Yazma*, Ekin Kitabevi, Bursa.
- Eğitim Reformu Girişimi (2014), *Eğitim İzleme Raporu 2013*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2013), *Eğitim İzleme Raporu 2012*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2012), *Eğitim İzleme Raporu 2011*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2011), *Eğitim İzleme Raporu 2010*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2010), *Eğitim İzleme Raporu 2009*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2008a), *Eğitim İzleme Raporu 2007*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi (2008b), *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme-I*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Reformu Girişimi-KOÇ (2012), *Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi*, ERG, İstanbul.
- Eğitim Sen (2012), *Eğitimde AKP'nin 10 Yılı*, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, Ankara.
- Ergün, Mustafa (2008), “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt.6, Sayı.12, (321–348).
- Erişirgil, Mehmet Emin (1924), “Anadolu’da Maarif Nasıl Tamim Edilebilir?”, *Anadolu Mecmuası*, Cilt.1, Sayı.2, (50–53).
- Gelen, İsmail-Beyazıt, Necla (2007), “Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar 2007, Sayı.51, (457–476).
- Gökmenoğlu, Tuba-Eret, Esra (2011), “Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinin Bakış Açısıyla Türkiye’de Program Geliştirme. *İlköğretim Online*, Cilt.10, Sayı.2, (667–681).
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/download/5000037964/5000036822>
(30.08.2015)
- Gözütok, Fatma Dilek (2004a), İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, (41–47).
- Gözütok, Fatma Dilek (2004b), Ortaöğretimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Alt Çalışma Grubu Raporu, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, (48–53).
- Gür, Bekir S.-Çelik, Zafer (2009), *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), Ankara.
- İşeri, Alaettin (2015), “Türkiye’de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Eleştirel Teori Açısından İdeoloji Sorunu”, *International Journal of Human Sciences*, Cilt.12, Sayı.1, (1408–1439).

- Kalkınma Bakanlığı (2014), *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması T.C. Kalkınma Bakanlığı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı (2013), *Onuncu Kalkınma Planı 2014–2018*, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- Kaptan, Saim (1982), *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kelly, Albert Victor (1999), *The Curriculum Theory and Practice*, Paul Chapman Publishing Ltd., London, Great Britain.
- Kırmızıbayrak, Nurten (2012), “İlköğretim Okullarında Müzik Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği)”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.10, Sonbahar 2012, (91–105).
- Maarif Vekâleti Mecmuası (1930), “Teftiş Heyetinin Umumi Raporu”, *Maarif Vekâleti Mecmuası*, Sayı.19, (3–33).
- Okul ve Öğretmen (1937a), “Aylık Konuşma: İlkokul Programı”, *Okul ve Öğretmen*, Sayı.11, (8–10).
- Okul ve Öğretmen (1937b), “Aylık Konuşma: İlkokul Programının Öğretim ve Eğitim Prensipleri”, *Okul ve Öğretmen*, Sayı.13, (199–201).
- Okul ve Öğretmen (1937c), “Kültür: Bir Ankete Cevaplar”, *Okul ve Öğretmen*, Sayı.15, (438).
- Oliva, Peter F. (1982), *Developing the Curriculum*, Little, Brown & Company (Canada) Limited, USA.
- Ornstein, Allan C.-Hunkins, Francis P. (1993), *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Second Edition, Allyn and Bacon, Boston, USA.
- Parker, Beryl (1939), *Türkiyede İlk Tahsil Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul.
- Pratt, David (1980), *Curriculum Design and Development*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, USA.
- Resmi Gazete (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*. 1 Temmuz 2006, Sayı:26215.
- Saylan, Nevin (2001), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Program Tasarısı İle İlgili Görüşleri ve Tasarı Süreçlerindeki Davranışlarının Belirlenmesi”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt.4, Sayı.6, (1–13).
- TBMM Zabıt Cerideleri. Zabıt Ceridelerine ilişkin kaynak bilgileri tarihlerine göre aşağıda listelenmektedir:
- 12 Nisan 1927, C: 1, İ: 51
 - 22 Nisan 1928, C: 1, İ: 64
 - 18 Mayıs 1930, C: 1, İ: 60
 - 17 Mayıs 1933, C: 1, İ: 52
 - 26 Mayıs 1937, C: 1, İ: 65
 - 26 Mayıs 1938, C: 1, İ: 67
- TEDMEM (2015), *Ulusal Eğitim Programı 2015–2022*, Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- TEDMEM (2014a), *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu*, Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- TEDMEM (2014b), *19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler*, Öncü Basımevi, Ankara.
- Topses, Gürsen (1999), “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi”, (Ed) Fatma Gök, *75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, (9–22).

Türk Eğitim Derneği (2007), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri Özet Rapor*, Türk Eğitim Derneği, Ankara.

Türk Devrim Tarihi Enstitüsü (1946), *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğ. Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri Cilt I*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

TÜSİAD (2006), *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*, TÜSİAD-T/2006-06-420, TÜSİAD, İstanbul.

UNICEF (2012), *Türkiye'de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi 2012*, UNICEF Türkiye Ofisi, Ankara, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/033.pdf> (17.06.2015).

Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the field of education, which is used as a tool to raise the desired individual type and build the society that these individuals form, the problems encountered in the past can be seen as one of the problem areas to be considered in the arrangement of the educational programs. Evaluating the educational problems encountered in the field of educational programs in the past periods and transferring them to current educational programs may necessitate studies to investigate the historical bases of educational programs. Therefore, knowing what was previously thought and discussed in the field of educational programs, can shed light on what to do now or in the future in developing educational programs.

In order to be able to identify the educational problems that are likely to be seen in the present and the future and to make appropriate decisions about the educational programs, the educational problems between the years of 1923-1938 which is the first 15 years of the Republic can be analyzed and lessons can be taken by comparing with the current educational problems. Therefore, it was necessary to investigate, evaluate and compare the problems encountered in educational programs during the first 15 years of the Republic in which important developments in the social, political and economical aspects were experienced and the revolutions were carried out.

Purpose

The main objective of this research is to evaluate the problems encountered in the field of educational programs in the first 15 years of the Republic (1923-1938) and the last 15 years (2000-2015) comparatively.

Method

This study is a qualitative research. In this study, the problems experienced in the educational programs were evaluated and compared with the documents published in the first years of the Republic of Turkey (1923-1938) and the last 15 years (2000-2015). Therefore multi-state pattern was used. In this study, as more than one situation is treated as a whole within itself and then since there is a situation to be compared with each other, an integral multi-state pattern is used which is located in the multi-state pattern. The problems related to the educational programs between 1923-1938 and 2000-2015, the similarities and differences between the opinions on these issues, the formats like whether they are related

to each other or not, can be described using "document review". For this reason, the method of the study is to collect documents from relevant sources, to classify data, to make conceptual and logical analyzes, to make comparisons, comprehension, explanation, interpretation and evaluation in terms of educational problems.

Educational journals, regulations, circulars, foreign expert reports, government programs, educational programs and official records from 1923 to 1938 and special and official reports prepared between 2000 and 2015 were studied in the study. All of the documents mentioned have been tried to be accessed through libraries, archives and from market access. Since it is thought that all of the determined universe should be reached, no sample has been assigned.

In the analysis of collected data, content analysis method was used. The documents that constitute the data set of the research in this frame were analyzed by following the steps of finding the data to be analyzed, determining the categories, determining the analysis unit, digitizing or tabulating the data.

Results

Problem areas encountered in educational programs between 1923 and 1938 can be defined as: An understanding of a program which is not appropriate for child psychology, sports and art education is not given enough place, programs being filled with a large number of lessons/ being cramped, not related with life, failure to comply with variables such as social environment and geographic structure, not being clear, comprehensible and practicable enough to guide teachers, not flexible, do not allow students to learn by doing and living, religious lessons, uncertainties in program development groups, the process of testing the program, not being directed to the economic purposes, not supporting the development of students in all areas, giving importance to theoretical instead of practice, not being in conformity with the aims, values and wishes of the state and the society, frequent program changes.

It can be said that some of the problem areas encountered in educational programs between 2000 and 2015 are related to the contents of programs and it may be categorized in inadequate content titles such as intensive content, going through details instead of giving an overview of the activities and topics in the teaching process, a lot of low-level skills and not developing basic thinking skills. However, problems were also detected which can be categorized as: Religious lessons, sports and art education is not given enough place, failure to comply with variables such as social environment and geographical structure, not being flexible, not being oriented towards life, not being in conformity with the aims, values and wishes of the state and the society, non-abandonment of subject-based program design by staying at the transition stage towards the acquisition-based understanding. Besides; The difficulty of adaptation to the program of prospective teachers and current teachers, inadequacies in adopting student-centered understanding, internal consistency and validity problem, the idea that program development is not a field of expertise, inadequacies in compliance with information and communication technologies, the implementation of programs without sufficient preparation and without being tested, the fact that the scientific basis of program changes and updates are not satisfactory, ignoring program evaluation, frequent program changes, problems about the program's measurement and evaluation item (test cases) are detected as other problem areas.

Conclusion

Problem areas such as not being oriented towards life, failure to comply with variables such as social environment and geographical structure, not being flexible and not being in accordance with the aims, values and desires of the state and society which were encountered in program development in education in the first 15 years of the Republic, continued their existence as the core issues between the years 2000-2015. In addition to these; Problem areas such as sports and art education is not given enough place, the religious lessons in the program, the implementation of programs without sufficient preparation and without being tested, frequent program changes continue to exist in the last 15 years as in the first 15 years of the Republic. In addition to these problem areas that sustain their existence, new problems have manifested themselves like going through details instead of giving an overview of the activities and topics in the teaching process, the fact that the updates made in the programs are not based on previous years' experiences, the causes of change may be ambiguous, and the various arrangements made are incompatible with each other, not giving the necessary importance to the evaluation of program progress, the problems encountered in adopting and implementing a student-centered learning approach, intensive content, going through details instead of giving the activities and topics in the teaching process in general terms.

As a result, during the period between the first 15 years of the Republic and the last 15 years, it can not be said that the education program in Turkey has achieved significant achievements in the planning, implementation and evaluation processes. When looking at the problem areas identified, it can be said that the aspect that is missing is; The mechanisms behind the philosophy and the mentality behind the program designs which are put into practice can not be placed among the managers, practitioners and evaluators. Particularly it can be said that; Mentality transformation can not be achieved for the education administrators and teachers who are the program implementers and they can not play an effective role in the implementation of programs which were designed with a contemporary approach while preserving their institutional and traditional attitudes.