



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SBE-YL-2010-0001**

**TÜRKİYE'DE İLKOKUL PROGRAMLARI VE YABANCI
UZMANLARIN İLKOKUL PROGRAMLARINA OLAN
ETKİSİ (1923–1960)**

HAZIRLAYAN

Çiğdem BUDAK

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Müslime GÜNEŞ

AYDIN-2010

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SBE-YL-2010-0001**

**TÜRKİYE’DE İLKOKUL PROGRAMLARI VE YABANCI
UZMANLARIN İLKOKUL PROGRAMLARINA OLAN
ETKİSİ (1923–1960)**

HAZIRLAYAN

Çiğdem BUDAK

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Müslime GÜNEŞ

AYDIN-2010

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çiğdem Budak tarafından hazırlanan Türkiye’de İlkokul Programları ve Yabancı Uzmanların İlkokul Programlarına Olan Etkisi (1923–1960) başlıklı tez, 28.01.2010 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı:

Prof.Dr. A.Seda Saracaloğlu (Başkan)
Yrd.Doç.Dr. Müslime Güneş (Üye)
Yrd.Doç.Dr. Mustafa Şahin (Üye)

Kurumu:

Adnan Menderes Üni.
Adnan Menderes Üni
Dokuz Eylül Üni.

İmzası:

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun _____ sayılı kararıyla _____ tarihinde onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Çiğdem BUDAK

İmza :

YAZAR ADI-SOYADI: Çiğdem BUDAK

BAŞLIK: TÜRKİYE’DE İLKOKUL PROGRAMLARI VE YABANCI UZMANLARIN İLKOKUL PROGRAMLARINA OLAN ETKİSİ (1923–1960)

Özet

Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde başlayan yabancı uzmanlardan yararlanma girişimleri Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu ilk yıldan itibaren devam ettirilmiştir.

Türkiye’ye 1923–1960 yılları arasında, yani Atatürk-Milli Şef (1923–1950) dönemlerinde 79 kişi ve Demokrat Parti (1950–1960) döneminde 44 kişi olmak üzere toplam 123 yabancı eğitim uzmanı gelmiştir.

Bu 123 yabancı uzmandan John Dewey, Paul Monroe, George Stiehler, Frey, Adolphe Ferriere, Amerikan Heyeti, Beryl Parker, Kate V. Wofford ve Lester Beals’ın Milli Eğitim Bakanlığı’na vermiş oldukları raporlar incelendiğinde; ilkokul programları ile ilgili önemli görüş ve öneriler ortaya koydukları görülmektedir. Çalışmada raporlarında ilkokul programları ile ilgili görüş ve önerilere yer veren bu yabancı uzmanlar ve raporları incelemeye alınmış; görüş ve önerileri ile ilkokul programlarına olan katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma incelendiğinde; 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor sunan yabancı uzmanların genelde şu konular üzerinde görüş ve öneri bildirdikleri görülmektedir: İlköğretim süresinin uzatılması, okul yapımı ve donanımı, okulların fiziki kapasiteleri, okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi, köy şartlarına uygun eğitim-öğretim, sınıf donanımı ve koşulları, öğrenci devamsızlığı, yatı okulları, program, programın konuları, rehberlik programı ve uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, toplu öğretim uygulamaları. Bu konulardan bazıları kısa bir süre içinde, bazıları ise uzun vadede eğitim sistemine uygulanabilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Uzman, İlkokul, İlköğretim, Program, Program Geliştirme.

AUTHOR NAME-SURNAME: Çiğdem BUDAK

TITLE: PRIMARY SCHOOL CURRICULUM IN TURKEY AND THE EFFECT OF FOREIGN EXPERTS TO THE PRIMARY SCHOOL CURRICULUM (1923–1960)

Abstract

The attempts to benefit from foreign experts which had commenced at the late times of the Otoman Empire have been sustained since the first year when the Republic of Turkey was founded.

Total 123 foreign experts, 79 of whom between the years of 1923- 1960, that is to say, during the period of Atatürk – National Chief (1923–1950) and 44 of whom during the period of Democratic Party (1950–1960), came to Turkey.

On examining the reports, which John Dewey, Paul Monroe, George Stiehler, Frey, Adolphe Ferriere, the American Committee, Berly Parker, Kate V. Wodfford and Lester Beals, who were among these 123 foreign experts, had submitted to the Ministry of National Education, it was seen that they had stated important views and suggestions on primary education curriculum. These foreign experts, who had included their views and suggestions on primary education curriculum in their reports at their studies, and their reports were examined, and their contributions to primary education curriculum with their views and suggestions, were tried to display.

When this study was examined, it was seen that the views and suggestions which were introduced by the foreign experts, who visited Turkey between 1923 and 1960 and presented reports to the Ministry of National Education are generally as follows: Extending the period of primary education, school construction and equipment, physical capacity of schools, health conditions at schools and teaching health knowledge, education-training convenient to rural conditions, classroom conditions and equipment, student attendance, boarding schools, curriculum, the subjects of curriculum, guiding programme and applications, education methods and techniques, joined class applications, communal education applications. Some of these matters were applied to the education system in short term and some of them in long term.

Keywords: Foreign Expert, Primary School, Primary Education, Curriculum, Curriculum Development.

Önsöz

Kurulduğu ilk yıldan itibaren çağdaşlaşmayı kendisine amaç edinen Türkiye Cumhuriyeti, bu doğrultuda özellikle eğitim alanında yabancı uzmanlardan faydalanma siyaseti izlemiştir. Bu kalkınma sürecinde, Türkiye'nin yeterli bilgi birikimi ve tekniğe sahip olmaması dolayısıyla gelişmiş ülkelerden faydalanma ve bilgi transfer etme o dönem için bir zorunluluk olmuştur. Çünkü kalkınma için kendisinin bilgi ve teknik üretmesi uzun bir dönemi gerektirmekteydi. Bu sebeple, yabancı uzman kullanılmakla yerinde bir kararın verildiğini söylemek mümkündür.

Yabancı uzmanların Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiş oldukları raporlar incelendiğinde, bazılarının ilköğretimle ilgili ciddi görüş ve öneriler öne sürmüş oldukları görülmektedir. Bu araştırmada, yabancı uzmanların raporlarındaki ilköğretim programları ile ilgili görüş ve önerilerin eğitim sürecine ne derecede uygulandığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma ve bulguların değerlendirilmesi aşamasında desteğini benden esirgemeyen danışmanım Yrd.Doç.Dr. Müslime Güneş'e, görüş ve önerileriyle tezimde yönlendirici bir etkide bulunan Prof.Dr. A. Seda Saracaloğlu'na, Yrd.Doç.Dr. Mustafa Şahin'e ve Yrd.Doç.Dr. Meltem Yalın Uçar'a teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca; çalışmam sırasında her türlü desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Araş.Gör. Lütfi Budak'a, biricik oğlum Kaan Budak'a ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

Çiğdem BUDAK

Ocak 2010

İçindekiler

Özet	i
Abstract	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Ekler Listesi	v
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	vii
Kısaltmalar ve Simgeler	viii
Bölüm I	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
Tanımlar	6
Sınırlılıklar	7
Bölüm II	8
İlgili Yayınlar ve Araştırmalar	8
Bölüm III	11
Araştırmanın Yöntemi	11
Bölüm IV	13
Bulgular ve Yorum	13
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	13
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	34
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	95
Bölüm V	130
Sonuç ve Öneriler	130
Bölüm VI	135
Kaynakça	135
Bölüm VII	143
Ekler	143

EKLER LİSTESİ

Ek 1: 1923–1960 Döneminde Türkiye’ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanları	143
Ek 2 - 1926 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri	146
Ek 3 - 1936 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri	149
Ek 4 - 1948 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri	152
Ek 2: Özgeçmiş	156

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1 Erkek İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli - 1924	15
Tablo 4.2 1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	17
Tablo 4.3 Köy Okulları Derslerinin Haftalık Dağılımı	20
Tablo 4.4 İlkokulların Haftalık Ders Çizelgesi	22
Tablo 4.5 Haftalık Çalışma Çizelgesi	25
Tablo 4.6 Beş Sınıflı Köy İlkokulu Ders Çizelgesi	26
Tablo 4.7 İlkokulların Haftalık Ders Dağılım Cetveli	28
Tablo 4.8 Köy İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli	29
Tablo 4.9 Sosyal İncelemeler X, Y, Z Planı-Sosyal İnceleme Dersinin Genel Planı	76
Tablo 4.10 İlkokul ve İlköğretim Okullarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları	100
Tablo 4.11 İlkokul ve İlköğretim Okullarında Öğrenci ve Diploma Alan Öğrenci Sayıları	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1 1923–1950 Yılları Arasında Türkiye’ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Ülkelere Göre Dağılımı	35
Şekil 4.2 1923–1950 Döneminde Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Yıllara Göre Dağılımı	36
Şekil 4.3 1951–1960 Yılları Arasında Türkiye’ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Ülkelere Göre Dağılımı	66

KISALTMALAR VE SİMGELER

bk.	: Bakınız
bs.	: Baskı
c.	: Cilt
çev.	: Çeviren
der.	: Derleyen
nu.	: Numara
sa.	: Sayı
s.	Sayfa/Sayfalar
TDK	: Türk Dil Kurumu
TD	: Tebliğler Dergisi
TTK	: Türk Tarih Kurumu
vb.	: Ve benzeri/ve bunun gibi
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire
Yay.	: Yayınları

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, tanımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Yabancı uzman kullanımı, Batılılaşma ve modernleşme ile başlayan bir süreçtir. Japonya, Almanya ve Rusya, yabancı uzmanlardan yararlanmanın en iyi örneklerini göstermiş ülkelerdir. Çin ve Osmanlı Devleti'nde ise, bunun başarısız örnekleri görülmüştür (Ergün, 1999a).

Bu ülkelerden biri olan Japonya, yüzyıllar boyu toprak beylerinin ve aristokrat bir savaşı kastın oluşturduğu, merkezileşmemiş bir feodal oligarşi tarafından yönetilmiştir. 19. yüzyılın ortalarına kadar iyice içe dönük kalan ve yabancı etkilere karşı direnen Japonya, dünya ölçülerine göre siyasal açıdan olgunlaşmamış, ekonomik yönden geri ve askerî bakımdan da kudretsiz kalmıştır. Ancak Meiji dönemiyle (1868-1914) birlikte, Batı uygarlığından yararlanmanın bir gereği olarak, Japonya'ya yabancı uzman ve öğretmenlerin getirilmesine karar verilmiştir (Şahin, 2009). 1872'de Japonya'da 362 yabancı uzman çalışmaktaydı. 1874'te ise sadece teknoloji bakanlığında 300'den fazla uzman bulunmaktaydı (Ergün, 1999b). Bu uzmanlarla Japonya'da her alanda köklü reformlar ve kalkınma gerçekleştirilebilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde ise; 17. yüzyılın sonlarından itibaren güçsüzlüğün, başarısızlığın ve Batı'ya karşı geri olduğunun - özellikle askeri alanda daha sonra da diğer alanlarda -bilincine varılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda 18. yüzyıl başlarından itibaren Batılılaşma süreci başlamıştır. Bu süreç yıkılışa kadar da devam etmiştir. Osmanlı Devleti'nde 17. yüzyıl sonu ve 18. yüzyıl başlarında başlayan bu Batılılaşma süreci içerisinde, gerileme ve yıkılışın önüne geçebilmek için Batı'dan askerlik, tıp, müzik, maliye gibi alanlarda birçok yabancı uzman getirtilmiş, bu uzmanların raporlarından ya da öğretmenliğinden faydalanılmaya çalışılmıştır. Ancak; hem uzman seçimi iyi yapılamadığından hem de kendilerine rahat çalışma olanağı sağlanamadığından birkaçı dışında bu uzmanlar başarısız olmuşlardır. Bu başarısızlıkta bazı uzmanların kontratlarını uluslararası bir taahhüt biçimine sokmaları, mensubu oldukları devletin çıkarları ve siyasetleri için çalışmaları, kendi ülkelerindeki bazı

şirketlerin buradaki acenteliğini yapmaları, komisyoncu olmaları ve yalnız İstanbul'da yaşamaları da etkili olabilmiştir (Ergün, 1999a). Batı'dan çeşitli konular dolayısıyla getirilen bu yabancı uzman ve öğretmenler; Osmanlı Devleti'nde eğitimde Batılılaşmayı etkileyen dinamiklerden birisi olmuştur. Askeri okullar başta olmak üzere hemen hemen bütün yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve öğretiminde faydalanılan bu uzman ve öğretmenler önceleri Fransa'dan getirilirken sonraları diğer Avrupa ülkeleri ve ABD'den getirilmişlerdir. Getirilen bu uzman ve öğretmenlerden bazıları sadece öğretmenlik yapmış, bazıları sadece yapılması gerekenler hakkında raporlar vermiş, ancak çok az bir kısmı hem rapor verip hem de onun uygulanmasında çalışmıştır (Ergün, 1990).

Türkiye Cumhuriyeti'nde de, kurulduğu ilk yıldan itibaren pek çok alanda yabancı uzman kullanımına başvurulmuştur. Şehir planlaması, iktisadi kalkınma, maden, baraj, yol, petrol vs. gibi pek çok alanda değişik ülkelerden yüzlerce uzman çağrılmıştır (Ergün, 1990). Çağrılan bu uzmanlar, Türk modernitesinin dayandığı en önemli unsur olmuştur (Yıldırım, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti'nin, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da Osmanlı zihniyetinden sıyrılıp kendi özüne, niteliklerine uygun bir eğitim sistemi yaratması gerekiyordu. Ancak bunun için nitelikli yetişmiş insan gücüne sahip değildi. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin kısa zamanda kendi imkânları ve birikimiyle bilimsel ve teknik alanda yeterli çalışmalar yapamayacağını, özgün ve çağdaş bir eğitim sisteminin yaratılamayacağını bilincinde olan Mustafa Kemal Atatürk, çağdaş ülkelerin eğitim uzmanlarından faydalanma yoluna gitmiştir.

Yabancı uzmanlardan faydalanmak, bütün kurumlarını yeniden kuran, çağdaşlaşmayı hedef tutan Cumhuriyet devletinin bir politikası olmuştur (Bal, 1991). Bu politika daha sonraki dönemlerde de devam ettirilmiştir.

Türkiye'ye davet edilen bu yabancı uzmanlar, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren genellikle Avrupa'dan çağrılırken 1950–1960 yılları arasında ise Amerika'dan çağrılmaya başlanmıştır. Bu durumda, dönemlerin dünya konjonktürü, siyasal, ekonomik, kültürel yapıları, dış politikaları ve icraatları etkili olmuştur.

Şahin'e göre (1996: 64), 1923–1960 yılları arasında Türkiye'ye davet edilen yabancı eğitim uzmanları gelişleri bakımından ikiye ayrılmaktadır:

“1. Resmi olarak davet edilen uzmanlar:

1.1. İnceleme yapıp önerilerini rapor halinde bakanlığa sunanlar,

1.2. Hem rapor verip, hem uygulamada bulunanlar,

1.3. Konferans vermek amacıyla gelenler,

1.4. Öğretmenlik yapmak için davet edilenler,

2. Resmi davet olmaksızın gelenler:

2.1. Konferans vermek amacıyla gelenler,

2.2. Konferans verip rapor sunanlar”.

Ancak hem rapor verip hem de raporun uygulanma sürecinde bulunan yabancı uzman sayısı çok azdır.

Cumhuriyet döneminde eğitimle ilgili Türkiye’ye resmi ve gayri resmi pek çok uzman gelmiştir. Resmi davetler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmıştır. Gayri resmi olanlar ise, çoğunlukla yurtdışında bulunmuş olan Türk aydınlarının tanıdıkları uzmanları Türkiye’ye daveti şeklinde olmuştur. Resmi davetli gelen uzmanlar inceleme ve gözlemlerini çoğu kez bir rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığı’na verirlerken, gayri resmi gelenler ise çoğunlukla konferans vermişlerdir (Şahin, 2005).

Türkiye’ye 1923–1960 yılları arasında, yani Atatürk-Milli Şef (1923–1950) dönemlerinde 79 kişi ve Demokrat Parti (1950–1960) döneminde 44 kişi olmak üzere toplam 123 yabancı eğitim uzmanı gelmiştir*.

Söz konusu 123 yabancı eğitim uzmanından alanında uzman olan ve raporlarında ilkökul programları ile ilgili görüş ve önerilere yer verenler şunlardır: John Dewey, Paul Monroe, George Stiehler, Frey, Adolphe Ferriere, Amerikan Heyeti, Beryl Parker, Kate V. Wofford ve Lester Beals. Bu uzmanların Milli Eğitim Bakanlığı’na vermiş oldukları raporlar incelendiğinde; ilkökul programları ile ilgili önemli görüş ve öneriler ortaya koydukları ifade edilebilir. Bunlardan özellikle; ilköğretim süresinin uzatılması, okul yapımı, okullaşma çabaları ve okulların fiziki kapasiteleri, okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi, köy okullarının çalışma zamanları ve köy şartlarına uygun eğitim-öğretim, sınıf donanımı ve koşulları, okulun çevrenin bir kültür merkezi haline dönüştürülmesi, öğrenci devamsızlığı, yatı okulları, program, programın konuları, rehberlik programı ve uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, toplu öğretim uygulamaları vb. gibi konulardaki görüş ve önerilerinden bazıları kısa bir süre içinde, bazıları ise uzun vadede eğitim sistemine uygulanabilmiştir. Oysa bu yabancı uzmanların ilkökul programlarına olan etkisi yeterli oranda ele alınıp işlenmemiştir. Bu bağlamda; çalışmada, 1923-1960 yılları arasında Türkiye’ye davet

* 1923–1960 döneminde Türkiye’ye gelen yabancı eğitim uzmanları, çalışma alanları ve çağrıldıkları ülkeler Ek 1’de verilmiştir.

edilen bu yabancı uzmanların ilkokul programlarına olan katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 1923–1960 yılları arasında Türkiye’de uygulanan ilkokul programlarını açıklayarak davet edilen yabancı uzmanların vermiş oldukları raporlar doğrultusunda görüş ve önerileri ile ilkokul programlarına ne derece katkı sağladıklarını ortaya koymaktır.

Araştırma kapsamı içerisine giren yıllarda yani 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye 123 yabancı eğitim uzmanı gelmiştir. Söz konusu eğitim uzmanları daha önce de belirtildiği gibi, konferans vermek, öğretmenlik yapmak, rapor vermek gibi çeşitli amaçlarla gelmişlerdir. Çalışmada rapor veren, alanında uzman ve ilkokul programları ile ilgili görüş ve önerilere yer veren yabancı uzmanlar dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamına giren yıllar arasında, Türkiye’ye gelerek incelemelerde bulunan yabancı uzmanlardan, raporlarında ilkokul programları ile ilgili görüş ve önerilere yer veren ve etkilerinin daha çok olması sebebiyle incelenecek olanlar şunlardır:

- John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, 1924
- Paul Monroe, *İlk Mektepler Nasıl Islah Edilmelidir?* 1924
- George Stiehler, *Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor*, 1926
- Frey, *El İşleri, İş Mektebi ve Tedrisatı Hakkında Rapor*, 1926
- Adolphe Ferriere, *İş Okulu Hakkında Rapor*, 1928
- Amerikan Heyeti, *Amerikan Heyeti Raporundan Maarif İşleri*, 1933
- Beryl Parker, *Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor*, 1934
- Kate V. Wofford, *Türkiye’de Köy İlkokulları Hakkında Rapor*, 1951
- Lester Beals, *Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor*, 1952

Ayrıca, araştırmada sadece ilkokul programları baz alınmamış, programlara etki eden tüm unsurlar incelenmeye çalışılmıştır. Çünkü program geliştirme, programın değiştirilmesi, bir kısım konularının çıkarılması veya yenilerinin eklenmesi değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme; eğitim süreci ile ilgili olan bütün bireylerin, koşulların ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Bu koşullara okullar, sınıflar, laboratuvarlar yanında öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb. canlı farklı ve

bağımsız unsurlar ile çevre koşulları, ders araç-gereçleri vb. cansız unsurlar da dâhildir (Varış, 1996).

Araştırmanın Önemi

Yabancı uzmanlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kayda değer birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunlardan bir kısmı doğrudan yabancı uzmanlar ve Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiş oldukları raporlarla ilgilidir. Bir kısmı da çalışma veya konu içinde yabancı eğitim uzmanları ve raporlarına yer vermek şeklindedir. Bunlar yabancı uzmanları ve raporlarını ya genel olarak ya da belli açıdan – öğretmen yetiştirme vb. gibi – incelemişlerdir. Ancak doğrudan yabancı uzmanların ilkökuller programları ile ilgili görüş ve önerilerini ele alan ve ilkökuller programlarına olan katkıları ortaya koyan çalışma bulunmamaktadır. Oysa Türkiye'de ilköğretim, toplumsal hayatımız için önemli görevler görmektedir. Her şeyden önce, çocukların düzgün konuşma, yazma ve sayı sembollerini kullanma yeteneklerini geliştirmektedir. Ayrıca, çocukları toplumsallaştırmakta, başkaları ile işbirliği yapabilen, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler durumuna gelmelerine yardım etmektedir. Yine, çocukların dış dünyaya ait bilgi ve görüş kazanmalarını sağlamaktadır. Daha üst okullarda öğrenimine devam edecek öğrencileri bu okullara hazırlayıcı bir görev de görmektedir. İlköğretim ülkemizde, çocuklara hayat ve iş için, iyi vatandaşlık için gerekli temel eğitimin verildiği yegâne eğitim kurumu olduğuna göre, geliştirilmesi ve en küçük ve uzak toplum ünitelerine kadar yaygınlaştırılması için ne kadar önem verilirse azdır (Alicıgüzel, 1975). Dolayısıyla; hem yabancı uzmanlarla ilgili ilkökuller programlarına yönelik herhangi bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle, hem de Türkiye'de ilköğretim kademesinin bulunduğu yerden ve taşıdığı önemden dolayı böyle bir çalışmanın alandaki boşluğu doldurması umulmaktadır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, "1923-1960 yılları arasında Türkiye'ye davet edilen yabancı eğitim uzmanları görüş ve önerileri ile ilkökuller programlarına ne derecede etkili olabilmişlerdir?"

Yukarıdaki araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. 1923–1960 yılları arası ilkokul programlarının tarihsel gelişimi nasıl gerçekleşmiştir?
2. 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek incelemelerde bulunan yabancı uzmanların ilkokul programları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
3. 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor sunan yabancı uzmanlar, ilkokul programlarının oluşumunda nasıl ve ne derece etkili olabilmişlerdir?

Tanımlar

Yabancı Uzman: Hükümetler tarafından yabancı bir ülkeden konunun uzmanı olarak çağrılan, kendisinin bilgi ve becerilerinden yararlanan kişidir (Şahin, 1996).

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek öğrencilerin eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından açılmasına izin verilen ve denetlenen milli eğitim kurumudur (Demirel, 2005a).

İlköğretim: 6–14 yaşlarındaki kız ve erkek bütün vatandaşların, Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak bedeni, zihni, ahlaki ve sosyal gelişmelerini sağlayan ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim kurumudur (Türkoğlu, 2002).

Program (Eğitim Programı): Herhangi bir eğitim kuruluşunda veya herhangi bir eğitim aşamasında ulusal eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için saptanmış öğretim ve ders programlarını, ders içi ve dışı etkinlikleri, içeriğin etkinlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, yöntem ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinliklerini içeren programdır (Önder, 1986).

Öğretim Programı: Okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2005b).

Program Geliştirme: Gerek okul içinde gerekse okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç-gereç, zamanlama süreçleri ve araştırma yaklaşımı ile geliştirilmesine yönelik sürekli, kapsamlı ve koordine çalışmaların tümüdür (Varış, 1983).

Sınırlılıklar

1. 1923-1960 yılları arasında Türkiye'ye gelerek alanında uzman ve ilkokul programlarına yönelik rapor veren yabancı uzmanlar ile sınırlıdır.
2. Öğretmen yetiştirme çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yapılan çalışmanın konusu ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

- Akkutay'ın (1996), *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları: Atatürk Dönemi* adlı çalışmasında teknik yardım ve yabancı uzman kullanma konusu, cumhuriyet öncesi ve sonrası iktisadi durum ve eğitimle ilgili uzman raporları birbirleriyle bağlantılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Ulaşılmak istenen amaç, günümüzde gittikçe yaygınlaşan teknik yardım çalışmalarında yabancı uzmanlardan azami faydanın sağlanmasında ve eğitim sistemimizde yapılacak reformlar öncesi hazırlıklar konusunda fikir verebilmektir. Araştırmanın birinci bölümünde; Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ülkenin ekonomik durumu, kalkınma-eğitim ilişkisi ve kalkınma çabalarında önemli bir yer tutan teknoloji transferi konusunda açıklamalar yapılmıştır. İkinci bölümde; Atatürk dönemi yabancı uzman raporları sadeleştirilerek özetlenmiştir. Üçüncü bölümde ise; uzman raporları program, yönetim, denetim ve öğretmen yetiştirme teknikleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma, bilgi ve teknoloji transferinde uzman kullanımının önemi ile Atatürk döneminde eğitim sistemini geliştirmek amacıyla ülkemize davet edilen yabancı uzmanların raporlarının incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

- Şahin'in (1996), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923–1960)* adlı doktora çalışmasında yabancı uzman ve raporlarının öğretmen yetiştirme politikalarına olan etkileri ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim, mesleki-tekniik öğretim ile köy öğretimine öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarının tarihsel gelişimi verilmiştir. Ardından davet edilen yabancı eğitim uzmanlarının öğretmen yetiştirme politika ve uygulamaları hakkındaki gözlem, değerlendirme ve önerileri açıklanmıştır. Bu doğrultuda yabancı uzmanların öğretmen yetiştiren kurumlarda; amaç ve politikaların belirlenip planlanması, okul ve öğrenci sayısının çoğaltılması, öğrenci ve ders seçimi, ders programlarının hazırlanması, öğretmenleri sosyal, ekonomik ve kültürel yönden geliştirme gibi konulardaki önerilerinin uygulamada ne oranda dikkate alındığı ve katkılarının neler olduğu ortaya konulmuştur.

▪ Bal (1991), *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey'in Eğitim Felsefesi* adlı çalışmasında; Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemimizi önemli ölçüde etkileyen Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey'in eğitim felsefesini, 1924'te Türk eğitimi hakkında vermiş olduğu raporu ve bu raporun Türk eğitimine etkilerini ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Ancak çalışmada, Dewey'in raporunun etkileri Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati dönemi (1925-1929) ile sınırlandırılmıştır.

▪ Ortak (2004), *Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri* adlı doktora tezinde; Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimin genel durumu, eğitim sorunlarının çözümü için yapılan çalışmalar ve bu çerçevede yabancı uzmanlardan yararlanma politikalarını incelemiştir. Bu doğrultuda; Dewey, Kühne, Buyse, Amerikan Heyeti, Malche ve Parker'in Türkiye'deki çalışmaları ve raporları ele alınarak raporların uygulamadaki etkileri ortaya konulmuştur.

▪ Gül (2003), *John Dewey'in Türkiye Eğitim Sistemine Etkileri* adlı yüksek lisans tezinde öncelikle John Dewey'in eğitim ile ilgili görüşlerinin analizi yapılmış, ardından da Milli Eğitim Bakanlığı'nın daveti üzerine hazırladığı raporu doğrultusunda ortaya koyduğu önerilerin Türk eğitim sistemine yaptığı etki ve değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, Dewey'in Türkiye'ye çağrıldığı ve hazırladığı raporu Milli Eğitim Bakanlığına sunduğu 1924 yılı ile bu rapor doğrultusunda birçok atılım, değişim ve yeniliklerin yapıldığı 1954 yılları arasındaki dönem ile sınırlandırılmıştır.

▪ Ekizceli (2006), *Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar (1924-1960) Üzerine Bir Analiz* adlı yüksek lisans tezinde 1924-1960 yılları arasında eğitim sistemimizi inceleyerek öneride bulunan uzman raporlarının yoğunlaştığı düşünce, felsefe ele alınmış ve bunların eğitim sistemimize etkileri ortaya konulmuştur.

▪ 1947-1950 yılları arası Türkiye'de öğretmen olarak çalışmış ve 1951'de de Köy Enstitüleri'ni incelemiş olan Kirby (2000), Köy Enstitüleri'nin temsil ettiği temel düşünün ne olduğunu anlattığı *Türkiye'de Köy Enstitüleri* adlı eserinde yabancı uzmanlar konusuna da değinmiş ve John Dewey, Alfred Kühne, Omar Buyse ve Amerikan Heyeti'nin raporlarını incelemiştir. Ancak Kirby, bu uzmanları ve raporlarını Türk siyasal devriminin anlamını yeterince kavrayamadıkları, Türk düşünüyü ve eğitimi

üzerinde bilgilerinin olmadığı, Türkçe bilmedikleri, önerilerinin Türkiye koşullarına ve Kemalizm ilkelerine uygun ve yerinde olmadıkları gibi sebeplerle eleştirmiştir.

▪ Ergün (1999a), *Atatürk Devri Türk Eğitimi* adlı kitabında yeni Türk devletinin eğitim sisteminin, Atatürk döneminde inkılâplar biçiminde kuruluşunu anlatmış, konuyla ilgili olarak Atatürk devri yabancı uzmanlar politikasına da değinmiştir. Daha sonra bu yabancı eğitim uzmanlarını resmi olarak davet edilen (John Dewey, Alfred Kühne, Frey, George Stiehler, Omar Buyse...) ve resmi davet olmaksızın gelen eğitim uzmanları (Paul Monroe, Adolphe Ferriere...) olarak ikiye ayırarak incelemiş ve raporları ile ilgili önemli bilgiler vermiştir

▪ Koç (1970), *Eğitimde Emperyalizm ve Yabancılaşma* adlı kitabında emperyalist etkilerin eğitim düzenimiz üzerinde ne gibi sonuçlar yarattığını ortaya koymuş ve bu doğrultuda yabancı uzmanlar (John Dewey, Alfred Kühne, Omar Buyse, Albert Malche, Amerikan Heyeti, Beryl Parker ve Kate Wofford) ve raporlarını da ele almıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli ve veri toplama araçları üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği üzere Betimsel araştırmalar; olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıöğen, 2009). Bu yöntemle araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Birinci alt problemde, ilkököl programlarının yıllara göre tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Bu doğrultuda programların genel özellikleri, haftalık ders çizelgeleri şehir ve köy ilkökulları ayrımı yapılarak açıklanmıştır.

İkinci alt problemde, 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek incelemelerde bulunan yabancı uzmanlar geliş sırasına göre ele alınmış ve ilkököl programlarına yönelik görüş ve önerilerinin neler olduğu açıklanmıştır. Bu yapılırken de süreç kendi içinde 1923–1950 ve 1950–1960 olarak iki ayrı kısma ayrılmıştır. Bu ayırma dönemlerin siyasal ve kültürel alanlardaki farklı politikalarından ötürü yapılmıştır. Yabancı uzmanların çağrılışları, görüş ve önerileri bu bağlamda incelenmeye çalışılmıştır.

Üçüncü alt problemde ise, 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor sunan yabancı uzmanların, ilkököl programlarının oluşumunda ne derece etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın asıl kaynağını 1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelen yabancı uzmanların görüş ve önerilerini içeren ve Milli Eğitim Bakanlığı’na sunmuş oldukları raporlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İlkököl Programları, Tebliğler Dergisi ile Milli Eğitim Şura kararları da çalışma için önemli kaynak oluşturmıştır. Ayrıca Maarif Vekâleti Mecmuası, Fikirler, Yeni Okul, İlköğretim, Tedrisat, Yeniden İmece, Milli Eğitim ile Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim dergileri de taranmıştır. Konuyla ilgili

Türkiye Büyük Millet Meclisi Arşivi, Yayınlar Dairesi Başkanlığı Ferit Ragıp Tuncor Arşivi, Ankara Milli Kütüphane, İzmir Milli Kütüphane, Aydın İl Halk Kütüphanesi, İzmir Atatürk Kütüphanesi, Adnan Menderes Üniversitesi Kütüphanesi, Ege Üniversitesi Kütüphanesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan belge, doküman ve kaynaklar taranarak çalışma kapsamına alınmıştır. Bunların yanında Ebscohost/Eric gibi veri tabanlarından elde edilebilen bazı yabancı çalışmalar da araştırma için önemli kaynak oluşturmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için yapılan kaynak tarama sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi, “1923–1960 yılları arası ilkokul programlarının tarihsel gelişimi nasıl gerçekleşmiştir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Genel olarak 7–14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsayan ilköğretim kurumları, bir toplumun eğitim sistemi içinde ilk basamaktır. Diğer tüm eğitim basamakları da ilköğretime dayanır. Böylece ilköğretim ya da temel eğitim, toplumun sadece eğitim sistemini değil, aynı zamanda toplumun öteki sistemlerini de olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Bu yüzden ki, geri kalmış ülkelerin liderleri bütün vatandaşlarını ilköğretimden geçirmeyi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın ön koşulu olarak görürler. İnsanlar ilkokulda okuma ve yazmayı öğrenirler, yeni yöntemler ilkokullarda denenir, daha yüksek aşamadaki eğitim de ancak temel olan ilköğretimden geçmekle mümkün olur (Kaya, 1984).

Milli Eğitim hizmetlerinin ilki, yurttaşlık eğitiminin esas ve temeli olan ilköğretimdir. Toplum, ulus ve devlet hayatının düzeni ve devamı, yurttaşların görev ve haklarını bilmelerine ve toplum hayatına verimli bir şekilde katılmalarına bağlıdır. Bu da yurttaşların en az ilköğretimden geçmeleriyle sağlanabilir (Okuturlar, 1958).

İlköğretim, her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel ve toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine, dizgelerine uyum sağlamada; araştıran, sorgulayan, üretken ve tutumlu olmada temel yeterlikleri ve alışkanlıkları kazandıran yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Gülcan, 2003).

İlköğretim çağına gelen bir birey ilk kez planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim, bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Gürkan, 1999).

Yine ilköğretim, bireylerin yurttaşlık haklarını kullanabilmesi, görev ve sorumluluklarını bilmesi ile ülke kalkınmasına yönelik davranışlar geliştirmesinde önemli bir görev üstlenmiştir. Ayrıca ilköğretim, insan kişiliğinin oluşması ve zihnin

biçimlendirilmesi ile toplumun taban kültürünün beslenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Daha sonraki öğretime de çığır açan tek kapı ilköğretimdir (Kalaycı, 2004).

Özellikle eğitim imkanlarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanımlı hale getirilmesi açısından ilkokulların, eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasında ayrı bir yeri ve önemi vardır (Özodaşık, 1999).

Cumhuriyetin ilanı ile başlayan ilköğretimdeki yenileşme hareketleri, Cumhuriyetten günümüze kadar iş başına gelen hükümetlerin ülkeyi çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarma ideali ile beslenmiş; ancak ilköğretim eğitim programı ve politikaları dönemlere göre farklılık ve değişikliklere uğramıştır (Kalaycı, 2004).

Cumhuriyetin ilk yıllarında iş başına gelen hükümetler, ilköğretim sorununu bir köy eğitimi sorunu olarak ele almışlardır. Çünkü ülkede yaşayan nüfusun yaklaşık % 80'i köylerde yaşamaktaydı (Kalaycı, 2004). Dolayısıyla, köy çocuğuna ilköğretimi götürmekle, ülke çocuklarının çok büyük bir kısmının ilköğretimden geçmesi sağlanmış olacaktır (Cicioğlu, 1985).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim esas olarak okuma-yazma, aritmetik, temizlik vs. gibi beceriler kazandırmanın yanında, Cumhuriyetin yeni vatandaşının yetiştirilmesinin eğitimi olarak görülmüştür ve bu ideal, ilköğretimin en kalıcı hedeflerinden biri olmuştur (Çağlar, 1999). Yine bu yıllarda Milli Eğitimin temelini oluşturan ilköğretimden, Atatürk ilke ve inkılaplarının topluma, özellikle kırsal kesime ulaştırılmasında bir araç olarak yararlanılmıştır. Bireylere demokrasinin gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak, millet bilincini oluşturmak ve Atatürk inkılaplarını yaygınlaştırmak için ilköğretime büyük önem verilmiştir (Kalaycı, 2004).

Cumhuriyetin ilk yıllarında başlatılan ilköğretim seferberliği 1938-1950 yılları arasında da sürdürülmüş ve ilköğretime diğer öğretim kurumlarından daha fazla önem verilmiştir (Öztürk, 1999). Bu dönemde; ilkokul eğitimini nitelikli yapıya kavuşturmak için program ve öğretmen yetiştirme çalışmalarına önem verilmiştir (Kalaycı, 2004).

Bu amaçlar doğrultusunda da ilköğretimde program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. Cumhuriyet'in ilk ilkokul programı 1924'te hazırlanmış; ardından da 1926, 1936, 1948 ve 1968'de yeni programlar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. 1968 ilkokul programı uzun yıllar uygulamada kalmıştır. 1980 sonrasında ise; programların toplu geliştirmeden uzaklaşarak tek tek ele alınarak geliştirme

çalışmalarının yapıldığı görülmüştür (Gelen ve Beyazıt, 2007). Son olarak 2004'te yapılandırıcı bir anlayışla ele alınan ilköğretim eğitim programı hazırlanıp uygulamaya konulmuştur.

1924 İlkokul Programı

İlköğretim Dairesi tarafından hazırlanan Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı 1924'te uygulamaya konulmuştur (Gülcan, 2003). Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek hazırlanan program daha çok proje niteliğinde olduğundan iki yıl uygulamada kalmıştır (Türkoğlu, 2006).

1924 ilkokul programına göre ilkokulların haftalık ders çizelgesi Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Erkek İlkokullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli – 1924

Dersler		I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Türkçe	Elifba (Alfabe)	12	-	-	-	-
	Kıraat (Okuma) (İnşat ve Temsil)	-	4	3	2	2
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir (Yazma)	-	1	-	2	2
	Sarf (Dilbilgisi)	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülüs-Rika)	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2
Hendese (Geometri)		-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki (Doğa İncelemeleri) Ziraat, Hıfzıssıhha (Sağlığı Koruma)		3	3	2	2	2
Musahabat-ı Ahlakiye (Ahlaki Sohbetler) ve Malumat-ı Vataniye (Yurt Bilgisi)		1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2
El İşleri		2	2	2	2	-
Musiki		2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniye (Beden Eğitimi)		2	2	2	1	1
Toplam		26	26	26	26	26

(İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1924)

1924 ilkokul programının genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Programın gerek genel amaçları gerekse ayrı ayrı derslere göre belirlenmiş özel amaçları yoktur. Program dersler ve konulardan ibarettir. Programın genel amaçları belirlenmemişse de programın yayınlanmasından hemen önce ilan

edilen Maarif Misakı'nın bu program üzerinde genel amaçlar gibi yönlendirici etkisinin bulunduğu söylenebilir (Tazebay, 2000).

2. Önceki programda var olan devreler* bu programla birlikte kaldırılmıştır.
3. Bu programla birlikte ilkokulun süresi altı yıldan beş yıla indirilmiştir.
4. Erkek ve kızlar için ayrı ayrı ders dağıtım çizelgeleri düzenlenmiştir**.
5. Daha önceki programdaki bazı dersler ya değiştirilmiş ya da yeni dersler konulmuştur. Bazı derslerin konuları da Cumhuriyete uyarlanmıştır.
6. Kuran'ı Kerim ve malumat-ı diniye dersleri Kur'an-ı Kerim ve din dersleri olarak birleştirilmiştir.
7. Daha önceki ilkokul programında var olan eşya dersleri ile talim-i askeri dersi programdan çıkarılmıştır.
8. Lisan-ı Osmanî dersi Türkçe olarak değiştirilmiştir.
9. Musahabat-ı ahlakiye dersi musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye olarak değiştirilmiştir.
10. Ziraat dersi de tabiat tetkiki, ziraat, hıfzısıhha olarak değiştirilmiştir.
11. Öğretmenlere ilk okuma-yazma öğretiminde ses yöntemi ile kelime yöntemlerinden birini seçmek ve uygulamak serbest bırakılmıştır. Yine bu programa göre okuma ve yazı dersi aynı anda yapılacaktır.

Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan 1924 ilkokul programı daha çok bir geçiş programı özelliği göstermektedir (Tazebay, 2000). Bu programın 1, 2, 3 ve 4 öğretmenli okullarda nasıl uygulanacağına dair bir yönetmelik de yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin ilk kısmında uygulama ile ilgili açıklamalar da vardır. Sonraki kısımlarda çeşitli sınıf ve öğretmen durumlarına göre ders çizelgeleri ile haftalık ders programları yer almıştır (Binbaşıoğlu, 1999b).

1926 İlkokul Programı

Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati ilköğretimin sorunlarını çözebilmek amacıyla Bakanlıkta bir ilkokul komisyonu kurmuştur. Bu komisyon ilkokul programlarını incelemekle işe başlamış ve Rusya, Fransa, Almanya, İtalya, Amerika ve İngiltere gibi devletlerin de ilkokul programlarını incelemiştir. Komisyon üyelerinin çalışmalarına

* Bu devreler şunlardır: 1. ve 2. sınıflar Devre-i Ula (İlk Dönem), 3. ve 4. sınıflar Devre-i Mutavassıta (Orta Dönem), 5. ve 6. sınıflar Devre-i Âliye (Yüksek Dönem).

** Kız ilkokul öğrencileri için hazırlanan cetvelde beşinci sınıflar için haftada bir saat ev idaresi; üç, dört ve beşinci sınıflar için haftada iki saat dikiş, biçki ve nakış dersleri eklenmiştir (İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1924).

ışık tutması amacıyla İsviçre, Rusya, Fransa ve Almanya ilkokullarının programları da Türkçe'ye çevrilmiştir. Program komisyonu çeşitli ülkelerin ilkokul programları üzerinde yapmış olduğu incelemelerin sonucunda bazı kararlar almış ve bunu da Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı'na iletmiştir. Talim ve Terbiye Dairesi de kendisine iletilen rapor ışığında iki aylık bir çalışmadan sonra yeni bir ilkokul taslağının hazırlanmasını kararlaştırmıştır. Hazırlanan yeni ilkokul program taslağı incelemeleri için ilköğretim müfettişleri ile bazı ilkokul öğretmenlerine gönderilmiştir. Onlardan gelen görüşler ışığında programa son şekli verilmiştir (Başar, 2004).

1926 ilkokul programına göre ilkokulların haftalık ders çizelgesi Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 1926 İlkokul Programı Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler		I. Devre			II. Devre	
		I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat (Okuma)	-	4	4	3	3
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir (Yazma)	-	2	2	2	2
	Gramer	-	-	-	1	1
	El Yazısı	-	2	2	1	1
Din Dersi		-	3	2	1	1
Hayat Bilgisi		4	4	4	-	-
Hesap-Hendese (Geometri)		4	4	5	5	5
Tarih		-	-	-	2	2
Coğrafya		-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri (Doğa Dersleri)		-	-	-	2	2
Eşya Dersleri		-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi		-	-	-	2	1
Resim-Elişi		4	4	4	2	2
Musiki		2	2	1	1	1
Jimnastik		2	2	2	2	2
Toplam		26	26	26	26	26
(Ev İdaresi)		-	-	-	(1)	(1)
(Dikiş)		-	-	-	(1)	(1)

(İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926)

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk kapsamlı programı sayılabilecek olan 1926 ilkokul programının önsözünde; ilkokulların başlıca amacı; *genç neslin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamak suretiyle iyi yurttaşlar yetiştirme* olarak belirtilmiştir (İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926). Ancak iyi vatandaşın nitelikleri ve çevreye etkin bir şekilde uyum şartları açık bir biçimde ifade edilmemiştir (Arslan, 2000).

1926 ilköğretim programının genel özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Beş yıllık ilköğretim birinci devre (1. 2. ve 3. sınıflar) ve ikinci devre (4. ve 5. sınıflar) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Birinci devrede tek kitap, ikinci devrede çok kitap esas kabul edilmiştir.
2. Birinci devrede dersler arasında ilişkinin kurulmasına önem verilirken, ikinci devrede derslerin birbirinden bağımsız olarak ayrı işlenmesi kabul edilmiştir.
3. İlkokulun temel amacından başka her dersin amacı ve hedefi dersin hedefleri başlığı altında ayrı ayrı belirtilmiştir.
4. Her dersin hedefinden sonra da öğrenme-öğretme yöntemleri ve kullanılacak araç ve gereçlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.
5. Programda gözlem, inceleme ve araştırma gibi çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri yer almıştır.
6. Derslerin öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi, onların ilgisine dayanması esas alınmıştır.
7. Programa eşya dersleri adlı ders eklenmiştir.
8. Hesap ve hendese dersleri birleştirilmiştir.
9. Resim ve el işi dersleri birleştirilmiş ve bu derste çocukların ilgi ve el becerilerini esas alan bir anlayış benimsenmiştir.
10. Hayat bilgisi ve yurt bilgisi derslerinin yakın çevre özelliklerinin dikkate alınarak öğretimi de ilke olarak benimsenmiştir.
11. İlkokullarda öğretimin ünite esasına göre yapılmaya başlanacağı belirtilmiştir.
12. Program toplu öğretim* yöntemini getirmiştir.
13. 1924 ilköğretim programında bütün dersler birbirinden ayrı ve tamamen bağımsız dersler olarak gösterilirken, bu programda özellikle ilk üç sınıfta derslerin hayat bilgisi etrafında toplu olarak okutulması öngörülmüştür (musahabat-ı ahlakiye, tarih, coğrafya ve tabiat tetkiki gibi dersler). Dolayısıyla hayat bilgisi bütün

* Toplu öğretimi esas alan 1926 ilköğretim programı yayımlandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri yeni esaslara hazırlamak için bazı kurslar açmış ve yayınladığı dergilerde onlara toplu öğretimin esaslarını göstermeye çalışmıştır. Ancak, toplu öğretim veya okulun iş ilkesine göre yenilenmesi, her şeyden önce okulun bünyesinde bir değişme istemekteydi. Okul binalarının geniş bahçelerle, oyun yerleriyle, laboratuvarlarla ve bunları besleyecek ders araç ve gereçleriyle donatılması gerekiyordu. Ayrıca öğretmenlerin de hazırlanması gerekiyordu (Başgöz, 1995). Bunun için Bakanlıkça programın uygulandığı Viyana'ya öğretmen gönderilmesi kararlaştırılmış ve 1928'de Viyana'ya dört öğretmen gönderilmiştir. Bunlar; A. Fuat Baymur, M. Rauf İnan, Fevzi Selen ve Muvaffak Uyanık (Binbaşıoğlu, 1995). Bu kişiler Viyana Yüksek Pedagoji Enstitüsü'ne devam ederek toplu öğretimle ilgili bilgilerini arttırmışlar, yurda geri dönünce de öğretmen yetiştiren okullarda ve ilköğretim teşkilatında görev almışlardır. Bir taraftan öğretmenlere gerekli olan rehberliği yaparken diğer taraftan da toplu öğretim uygulamalarını tanıtıcı eserler yazmışlardır. Eğitim tarihimizde bunlar *Viyanaclar* diye anılmaktadır (Binbaşıoğlu, 2005).

derslerin belkemiğini oluşturmuştur. Türkçe grubu derslerle, aritmetik, geometri, eliş, resim, müzik ve jimnastik dersleri de programda ayrı dersler olarak gösterilse de, kendi özel teknikleri öğretildikten sonra, uygulama ve araştırmaların daima hayat bilgisi ile ilişkilendirilerek işlenmesi istenmiştir.

14. Program ilk okuma-yazma ile ilgili olarak adlandırma yöntemi ile ses yöntemini yasaklamış, karma yöntem ile sözcük yöntemlerinden birinin seçilebileceği belirtilmiştir.

15. Programda derslerin süresi kırk dakika, teneffüslerin süresi on beş dakika, öğle teneffüsünün süresi ise bir buçuk saat olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan bu ilkokul programı 1925–1926 ders yılında, seçilen birkaç okulda denenmiş ve alınan sonuçlara göre bazı değişikliklere uğradıktan sonra 1927’de bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır (Başgöz, 1995).

Cumhuriyet dönemine esas olan eğitim ilkelerinin uygulandığı ilk program 1926 ilkokul programı olmuştur. Cumhuriyetten önceki dönemde amaçlanan yöneticilerin isteklerine boğun eğen bir tebaa eğitiminin aksine 1926 ilkokul programıyla Cumhuriyetin niteliklerine uygun bir yurttaş yetiştirmek amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995). Bu programda çocuk, artık eğitim bilimleri açısından, bir yetişkin gibi değil de bir çocuk olarak görülmeye başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995).

1926 ilkokul programında derslerin sadece isimleri değiştirilmekle kalınmamış, içeriklerinde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Konuları günün gereklerine ve çağdaş eğitim anlayışına göre yeniden belirlenmiştir (Başar, 2004).

1927 Köy Okulları Müfredat Programı

Mustafa Necati’nin köy çocuklarının şehir çocuklarına göre farklı yaşama şartları nedeniyle ayrı bir eğitime tabi tutulması gerektiği görüşleri doğrultusunda 1927’de köy ilkokulları için ayrı bir program hazırlanmıştır (Başar, 2004). Programın girişinde gerekçesi şöyle belirtilmiştir: “Bu müfredat programı köy okulları için düzenlenmiştir. Köy okulları öğretiminin genel ilkokullardan büsbütün ayrı bir mahiyet alması ne uygundur, ne de doğrudur. Ancak köy çocuklarını şehir ve kasaba çocukları gibi aynı program dâhilinde okutmak da ilköğrenimin en önemli amaçlarından biri olan gençleri çevrelere etkin bir şekilde uyum sağlamak esasına ters düşer. İşte bunun içindir ki genel ilkokulların müfredat programlarının esaslarına sadık kalmak üzere köy okulları için köy çocuklarının ihtiyaç ve ilgileriyle ilişkili yeni bir müfredat programı hazırlanmıştır” (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1930).

1927 köy ilkokulu programının haftalık ders çizelgesi Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Köy Okulları Derslerinin Haftalık Dağılımı

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf
Elifba (Alfabe)	12	-	-
Kıraat (Okuma)	-	4	4
İmla	-	3	2
Tahrir (Yazma)	-	2	2
Gramer Tatbikatı	-	-	1
El Yazısı	-	4	3
Hayat Bilgisi	4	4	3
Hesap-Hendese	4	3	3
Yurt Bilgisi	-	-	2
Resim-El İşi (Erkeklere)	4	4	4
Resim, El İşi (Kızlara)	(4)	(1)	(1)
Ev İşleri (Kızlara)	-	(3)	(3)
Toplam	24	24	24

(Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1930)

Köy ilkokulu programının genel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Programda Türkçe, hayat bilgisi, hesap, hendese dersleri çok az farkla genel programın aynısıdır. Yalnız resim ve el işi dersleri köy okullarının şartlarına uygun hale getirilmiştir. Ayrıca köy kızları için çok gerekli olan ev işleri dersi de programa eklenmiştir. Küçük köylerde ekonomik şartlar yüzünden üçüncü sınıftan sonra okuldan ayrılmak zorunda kalabilecek çocukların Türkiye tarih ve coğrafyası ile Türk vatandaşının hak ve görevleri hakkında temel bilgiyi alabilmeleri için üçüncü sınıfa ayrıca yurt bilgisi dersi konulmuştur.
- Bazı derslerin saatleri köyün ihtiyacına ve köy okullarının şartlarına göre düzenlenerek azaltılmış ya da arttırılmıştır.
- Bir, iki veya üç öğretmenle idare edilen bir, iki veya üç dersaneli köy okullarında öğretimin bu program çerçevesinde yapılarak üç yılda gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Ancak köyün ekonomik ve iklim şartları programın üç yılda uygulanmasına müsait olmazsa öğretimin; Milli Eğitim müdürlüklerinin onayı ile dört yılda gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir.
- Dört ve beş öğretmenle idare olunan dört ve beş dersaneli köy okullarında ise ilk devrede bu program dâhilinde öğretimin yapılacağı, ikinci devrede de genel müfredat programına göre derslere devam edileceği ifade edilmiştir.
- Köy okullarında bulunması gerekli olan eşyanın listesi programda belirtilmiştir (Köy Mektepleri Müfredat Programı, 1930).

1936 İlkokul Programı

1926 ilkokul programından sonra Türkiye’de çeşitli alanlarda inkılâplar yapılmıştı. Bu inkılâpların zorunlu kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da değişikliklerin yapılması gerekiyordu. Bu değişikliklerin nedenleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- 1- Yeni okulda çocuğun her şeyden önce yakın çevre gerçekleri içinde faaliyette bulunmak zorunda olduğundan, yakın çevrede cereyan etmekte olan ve son yıllar içinde meydana gelen sosyal, doğal ve teknik değişikliklerin de yeni yapılacak programa eklenmesi gerekliydi.
- 2- Bir taraftan ilkokulun gittikçe her tarafa yayılarak geniş halk tabakalarına kadar kültür verecek bir kurum haline gelmeye başladığı düşünülerek, orta öğrenim yapmayacak ülke çocuklarının imanlı ve pratik hayat için yeterli derecede bilgili vatandaşlar olarak hazırlanması diğer taraftan da orta öğrenime geçecek çocukların yetişmesi işleri de ilkokulun tabii bir göreviydi (Arslan, 2000).

1936 İlkokul programını hazırlayan komisyonun 1926 programında gördüğü zayıf noktaları gidermek ve takviye etmek amacıyla yaptığı değişiklikler şunlardır:

- 1- İlkokul faaliyetlerinin hedef ve prensipleri; CHP parti programı* yla ortaya konan yeni değerler, dünya pedagoji âlemindeki ileri hareketler ve özellikle ülke gerçekleri daima göz önünde tutularak açık, kesin ve ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bu suretle Türk eğitim ve öğretim programlarında hâkim olması gereken *Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve İnkılâpçı* karakter açıkça gösterilmiştir.
- 2- İlkokul öğrencilerinin yaşlarına ve okulda geçirdikleri yıl sayısına göre ve 1926 programının yıllarca uygulanmasının verdiği deneyimlere dayanarak her ders grubundan bazı ders maddeleri çıkarılmış ve yerlerine daha hayati ve gerekli ders maddeleri konulmuş, bazı dersler de tek isim altında birleştirilmiştir.
- 3- 1926 programında göze çarpan, öğrenciyi sıkıntılı duruma düşüren ve öğretmenlerin itirazlarına sebep olan bir nokta da birinci ve ikinci devreler arasındaki irtibatsızlıktı. Bunun giderilmesine de çalışılmış ve bu amaçla üçüncü sınıfın hayat bilgisi dersine gerek zaman gerek içerik itibariyle dördüncü sınıfın

* Parti programına göre; eğitim siyasetinin temel taşı bilimsizliği gidermektedir. Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek bütün öğretim kademelerinde yüküm ve özen noktasıdır (Ekinci, 1994).

zümre derslerine bir hazırlık oluşturacak ve toplu öğretimle zümre öğretimi arasında bir geçit görevini görecektir bir şekil vermiştir.

- 4- Bundan başka uygulamada değerleri olan yeni eğitim ve öğretim tekniklerine ait direktifler de programa özet olarak eklenmiştir. Bu suretle öğretmenleri, şartıcı birçok dağınık yayın ve pedagojik cereyanlar arasında bocalamaktan kurtararak gerçek hedeflere doğru yürütmek amacı güdülmüştür. Böylece yeni program aynı zamanda araçtan ve irtibatlardan mahrum, uzak yerlerdeki öğretmenlerin eğitim ve öğretim tekniklerinin ana hatlarını veren bir rehber haline konulmuştur (Arslan, 2000).

Bu değişiklikler ilkokulun hedefleri olarak 1936 ilkokul programına yansımıştır. Bu hedefleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. Eğitim siyasetimizin temel taşı olan bilimsizliği gidermek.
2. Kuvvetli Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci yurttaşlar yetiştirmek.
3. Fikri ve bedeni gelişimi sağlamak.
4. Eğitim ve öğretimde izlenen yöntem bilgiyi yurttaşa maddi hayatta başarı elde ettiren bir araç haline getirmek.
5. Her türlü yabancı fikirlere uzak milli ve vatansever olarak yetiştirmek.
6. İyi bir ahlak anlayışı kazandırmak.
7. Yurttaşlara milli tarihi sevdirmek.
8. Türk dilinin milli bir dil haline gelmesi için çalışmalara devam etmek (İlkokul Programı, 1936).

Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan 1936 ilkokul programının haftalık ders dağılım çizelgesi ise Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 İlkokulların Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	Birinci Devre			İkinci Devre	
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi (Doğa Bilgisi)	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap-Hendese (Geometri)	4	4	4	4	5

Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

(İlkokul Programı, 1936)

Programda eğitim ve öğretimle ilgili fikirler taranmış; çocuğun okula geldiği ilk günden başlamak üzere bütün okul hayatında göz önünde tutulması gereken ilkeler, maddeler halinde ve hiçbir yanlış anlama ve yoruma meydan vermeyecek biçimde tespit edilmiştir (Türkoğlu, 2006).

1936 ilkokul programında ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

- 1- Okul milli bir eğitim kurumudur. Bunun için;
 - a) Okul çocuklara milli kültürü aşlamak zorundadır.
 - b) Okulda her derse, milli amaçlara ulaştıracak birer araç olarak bakılmalıdır.
 - c) Okulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına azami derecede dikkat edilmelidir.
- 2- Okul bir topluluk, bir cemiyet örneğidir.
- 3- Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
- 4- Okul öğrenciyi muhakeme etmeye, düşünmeye alıştırmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalıdır.
- 5- Çocukları faaliyete sevk için o faaliyete karşı kendilerini alakalandırmalıdır.
- 6- Çocukları herhangi bir konuya veya faaliyete karşı alakalandırmak için onların içgüdülerinden faydalanmalıdır.
- 7- Derslerde faaliyetleri çeşitlendirmeye çalışmalı, çocukları tekdüze faaliyetlere sevk etmekten çekinmelidir.
- 8- Okulda bütün dersler çocukların seviyesine uygun olarak verilecektir.
- 9- Okulda çocuklara bir şey hakkında bir fikir verilmek istenildi mi o şey ile çocukları mümkün mertebe geniş bir ölçüde temas ettirmeli, çocukların o şey hakkında çeşitli yollarda deneyimlerini genişletmelidir.
- 10- Okul çocukların özelliklerini daima göz önünde bulundurmalıdır.
- 11- Yakın çevre ve yakın zaman ilkesi okulda hâkim olmalıdır.
- 12- Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.

- 13- Okulun bütün faaliyetlerinde ulusal ekonomi kavrayışı ve duyuşu önemli bir yer tutacaktır.
- 14- Okulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devrede toplu öğretim esasına uyulacaktır.
- 15- Okul çocuklara fikirlerini ve duygularını çeşitli yollarla (söz söyleme, yazı yazma, resim, müzik, dans, oyun gibi...) ifade etme imkânlarını vermelidir.
- 16- Okul, çocuklara ahlaki alanlarda iyi ile doğruyu birbirinden ayırt edecek sağlam kurallar telkin etmelidir.
- 17- Okul, çocuklarda güzel şeylere karşı bir sevgi ve bağlılık uyandırmalı, kendi yaşlarına göre güzel şeyleri çirkin şeylerden ayırt etme gücünü kendilerine vermelidir.
- 18- Okul, öğrenciye boş zamanlarını iyi bir yolda kullanma alışkanlığını vermelidir.
- 19- Okul en iyi surette çalışma yolunu öğrenciye öğretmelidir (İlkokul Programı, 1936).

Bu ilkeler açıklandıktan sonra tek tek derslerin amaçları, hedefleri ve konularına geçilmeden önce birinci sınıfın özelliği üzerinde durulmuştur (İlkokul Programı, 1936).

1936 ilkokul programının genel özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Programda *İlkokulun Hedefleri* başlığı altında CHP'nin ilkelerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir*. Bu münasebetle programa eskisine nazaran çok farklı ve ileri derecede siyasi bir içerik verildiği söylenebilir ("İlkokul Programı", 1937). Bunda da Cumhuriyet Halk Partisi'nin yeni Türk devletinin temeli olduğu gerekçesine dayanılmıştır (Sakaoğlu, 2003; Türkoğlu, 2006).
2. İlkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri ilk kez bu programda açıklanmıştır.
3. Her dersle ilgili bölümün başında o dersin hedeflerine ve dersle ilgili direktiflere yer verilmiştir.
4. Her dersin sonunda o derste kullanılacak araç-gereçler ile bunların nasıl kullanılacağı belirtilmiştir.
5. 1926 ilkokul programında yer alan ev idaresi ve dikiş dersleri kaldırılmış yerine aile bilgisi dersi konulmuştur.

* Programdaki amaçlar, CHP'nin programında yer alan Milli Eğitime ilişkin hükümleriyle neredeyse aynıdır. 1936 ilkokul programının amaçları, CHP eğitim programında dile getirilen ilkelerin sözcüğüne aktarılması yoluyla belirlenmiştir (Kaplan, 1999).

6. Alfabe, kıraat, imla, tahrir ve gramer - 1926 ilkokul programındaki gibi - ayrı birer ders olarak görülmemiş Türkçe adı altında birleştirilmiştir. Yazı dersi ise; Türkçe'den ayrı bağımsız bir ders haline getirilmiştir.
7. 1926 ilkokul programındaki eşya dersleri ve tabiat dersleri tabiat bilgisi adıyla birleştirilmiştir.
8. Yakın çevre ilkesi getirilmiştir.
9. Musiki dersi müzik dersi olarak, resim-el işi dersi resim-iş dersi olarak değiştirilmiştir.
10. Programın sonunda ayrıca eğitim ve öğretim sırasında okulun faydalanacağı araç ve gereçler ve bunlara dair açıklamalara yer verilmiştir. Yine sınıf ve okul kütüphaneleri, öğretmen kütüphaneleri, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri ve okulu iş hayatına uygun bir hale getirmek için araç-gereçlerle ilgili de bilgilere yer verilmiştir.

Programda; 1926 programına göre ders programlarının daha iyi bir düzene konulduğu, önceki bir takım sıkıntıların giderildiği, okullarda öğretmenlerin öğrencilerin davranış ve temizlik alışkanlıklarını izleyerek hal ve gidiş, temizlik, dış koruma değerlendirmeleri yapmalarının öngörüldüğü ve eğitim-öğretimde bireysellik ilkesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Sakaoğlu, 2003).

1936 Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı

1936'da köy okulları için ayrı bir program hazırlanmıştır. Ancak programda okulun amaçları ile derslerin hedefleri ve öğretme yöntemlerine yer verilmemiştir. Program derslerin ve konuların dağılımından ibarettir.

1936 köy okulları programının haftalık ders çizelgesi Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Haftalık Çalışma Çizelgesi

Yıllar	Dersler			
	Okuma Yazma	Hesap	Yurt ve Yaşama Bilgisi	Ziraat İşleri
İlk üç ay	12	8	6	6
Son üç ay	-	4	6	6
II	8	5	5	6
III	8	5	5	6

(Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı, 1936)

1939 Köy İlkokul Programı Projesi

1939’da toplanan I. Maarif Şurası’nda alınan karar doğrultusunda üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının beş sınıfa çıkarılması köy ilkokul programlarının yeniden incelenmesi ve düzenlenmesini zorunlu hale getirmiştir.

Gerek köy gerek şehir ilkokullarını bitiren çocukların ana bilgiler bakımından eşit olması amaçlanmış olsa da ilkokulun görevi yetiştirdiği çocuğu çevresine etkin bir surette uyum sağlamak ve onu çevrenin gereklerine göre eğitmek olduğu için Bakanlık tarafından köy okulları için köy çocuklarının ihtiyaç ve ilgilerini göz önünde tutan bir program projesi hazırlanmıştır. Bu proje denedikten sonra öğretmen ve müfettişlerden alınacak görüşlere göre düzenlenerek esas program haline getirilmiştir.

1939–1940 öğretim yılı başından itibaren uygulamasına geçilecek olan programda Türkçe, aritmetik, geometri, tarih, coğrafya, yurt bilgisi ve resim dersleri müfredatı şehir ilkokul programındaki müfredatın hemen hemen aynısıdır. Yalnız hayat bilgisi, tabiat bilgisi, iş ve ziraat dersleri müfredatı köy şartlarına uygun bir hale getirilmiş; aile bilgisi dersi müfredatında bazı gerekli değişiklikler yapılmıştır. Haftalık ders çizelgesi de yine köy ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir (Köy İlkokul Programı Projesi, 1939).

1939’da hazırlanan köy ilkokulu program projesine göre haftalık ders çizelgesi Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Beş Sınıflı Köy İlkokulu Ders Çizelgesi

Dersler	Sınıflar				
	I	II	III	IV	V
Hayat Bilgisi	3	3	4	-	-
Türkçe	10	9	8	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Aritmetik – Geometri	4	4	4	3	3
Resim	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	18	18	18	18	18

(Köy İlkokul Programı Projesi, 1939)

Programda eğitimde ve öğretimde daima göz önünde tutulacak hedefler şu şekilde belirtilmiştir (Köy İlkokul Programı Projesi, 1939).

1. Öğretim uygulamalı olmalıdır.

2. Öğretimin amacı çocuğa sadece ve gelişigüzel bilgi vermek değil, onun evinde, çevresinde ve bütün hayatında işine yarayacak bilgiye ve alışkanlığa sahip olmasını sağlamaktır.
3. Bilginin iyi alışkanlıklar meydana getirecek derecede çocuğun ruhuna tesir etmesi lazımdır.
4. Köy çocuğunu köy hayatı içinde ve o hayata bağlı olarak milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek köy öğretmeninini ideali olmalıdır.
5. Köylerde hayat şartlarını bugünkü medeni hayat şartlarına denk bir seviyeye çıkarmak için özellikle köy kızlarının ev ve aile hayatını daha sağlıklı, daha iyi ve daha mutlu hale getirecek bilgi ve alışkanlıklarına sahip olarak yetişmeleri lazımdır. Kızların eğitiminde ve okutulmasında daime bu amaç göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Vatanseverlik en yakın çevreye karşı duyulan derin ve samimi ilgiden başlar; bunun için köy çocuklarının en yakın çevreleri olan kendi köyleri hakkında en gerekli bilgilere sahip olmaları ve daime köylerinin refah ve saadetine hizmet etmek emelini taşıyan insanlar olarak yetiştirilmeleri lazımdır.
7. Köy çocukları Türk Cumhuriyeti'nin küçük vatandaşlarıdır. Öğretmenler okulun idaresinde, çocuklarla ilişkilerinde bu çocukların Cumhuriyetin yüklediği görevleri başaracak ve sağladığı hakları kullanacak insanlar olarak yetiştirilmesi lazım geldiğini daima göz önünde tutmalı ve her vesileden faydalanarak kendilerine büyük Türk inkılâbının ve yeni Türkiye'nin ideallerini telkin eylemelidirler.

Programda genel hedeflere bu şekilde yer verilmiş ancak derslerin özel hedeflerine yer verilmemiştir. Program dersler ve konuların dağılımından oluşmuştur. Programda ayrıca her köy okulunda bulunması gerekli eşyaların listesi de verilmiştir. Programa ziraat ve iş faaliyetine ait hedefler, direktifler ve müfredat da eklenmiştir. Ayrıca programın sonunda köy ilkokulu programının okulların çeşitli durumlarına göre uygulama şekilleri ve çizelgelerine açıklamalarıyla birlikte yer verilmiştir.

1948 İlkokul Programı

1936 ilkokul programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyacına göre bir program hazırlamak için 1945'te çalışmalara başlanmıştır. İllerden gelen program önerileri Ankara'da öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından

incelenmiş ve ortak görüşler belirlenmiştir. Daha sonra, Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinden Fuat Baymur'un başkanlığında ilköğretimde görevli öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve Milli Eğitim müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından incelenmiştir. Hazırlanan program taslağı, Talim ve Terbiye Kurulu'nda incelenmiş, birçok çıkarma ve eklemeler yapılarak 1948'de kabul edilmiştir (Binbaşoğlu, 1995).

1948 ilkokul programı öncesinde Türkiye'de ilkokullarda iki ayrı program uygulanmaktaydı. 1936 ilkokul programı şehir ilkokullarında, köy mektepleri müfredat programı ise köylerde uygulanmaktaydı. Köy mektepleri müfredat programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine daha etkin bir şekilde uymalarını sağlayacak bir eğitim-öğretim uygulaması hedeflenmekteydi.

Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı bir durumda bulunması ve zorunlu olan ilköğretimin birçok yerde eğitim-öğretimin standartları bakımından birbirine denk olmaması gibi konular toplumda bir takım hoşnutsuzluklara neden olmuştu. Bunun üzerine Talim ve Terbiye Dairesi 11.02.1944 tarih ve 2/187.4 sayılı yazıyla tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. Bu anket sonucunda, köy ve şehir okulları programlarının birleştirilmesi kabul edilerek 1948 ilkokul programı hazırlanmış ve 1948–1949 öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Arslan, 2000).

1948 ilkokul programına göre ilkokulların haftalık ders çizelgesi Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7 İlkokulların Haftalık Ders Dağılım Cetveli

Dersler	I. Devre			II. Devre	
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	7	6*	6*
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Matematik	4	4	4	4	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

(İlkokul Programı, 1948)

1948 ilkököl programına göre köy ilkökullarının haftalık ders çizelgesi ise Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Köy İlköğullarının Haftalık Ders Dağılım Cetveli

Dersler	I. Devre			II. Devre	
	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Türkçe	10	7	6	6*	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi (Doğa Bilgisi)	-	-	-	2	2
Matematik	4	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	1	1
Resim-İş	1	1	1	1	1
Tarım-İş	6	6	6	6*	6*
Yazı	-	1	1	1	1
Toplam	26	26	26	26	26

(İlköğöl Programı, 1948)

İlk kez bu programda önceki programlardan farklı olarak Milli Eğitimin amaçlarına da yer verilmiştir. Yetişecek çocuğun;

1. Toplumsal bakımdan:

- Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar,
- Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, Türk devriminin ilkelerine bağlı,
- Türkiye Cumhuriyeti Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı,
- İnsanlara karşı iyi duygulu,
- Yurttaşlar arasında milli birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür,
- Kanunlara uyar ve medeni görevlerini yerine getirir,
- Milli kaynakları korur,
- Kötü şartları düzeltmek için çalışır,
- Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar;

2. Kişisel bakımdan:

- Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip,
- Ana dilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar,
- Kendisinin ve etrafındakilerin sağlığını korur,
- Çevresinin sağlık şartlarını düzeltmek için uğraşır,

- e) Sporlara ve diğer temiz eğlencelere katılır ve bunları seyretmekten zevk alır,
 - f) Kendi davranışlarını kontrol edebilir ve iyiye yöneltir,
 - g) Serbest zamanlarını temiz ve faydalı işlerle geçirir,
 - h) Güzel sanatları ve tabiatı sever,
 - i) Sorumlu işler almaya hazırlıklı;
3. İnsanlık ilişkileri bakımından:
- a) Başkalarıyla birlikte çalışıp oynayabilir,
 - b) Sözüne güvenilir,
 - c) Davranışlarında toplumsal nezaket esaslarına uyar,
 - d) Aileye değer verir, evini idarede becerikli,
 - e) Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli;
4. Ekonomik hayat bakımından:
- (Üretmen olarak)
- a) Çalışmanın zevkini duyar,
 - b) İşi üzerindeki kudretini geliştirerek devam ettirir,
 - c) Yeteneklerine uygun işi seçebilir, mesleğinde başarılı,
- (Yoğaltman olarak da)
- d) Geçimini düzenlemeye gücü yeten,
 - e) Hesabını bilir bir yurttaş olmasını sağlamaktır.

Bu amaçlardaki esaslardan bazılarının gerçekleştirilmesi işi, ilkokuldan daha ileri eğitim kurumlarının alanına girmekle beraber ilkokulda öğrenciler, hemen hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak küçük deneyimleri yaşama fırsatını bulacaklardır.

Çalışmaları sırasında öğretmen, bu amaçlara doğru gitmek üzere ilkokulun aşağıdaki eğitim ve öğretim ilkelerine, ders konularının başında verilen amaçlara ve açıklamalara ve programa eklenen *Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri* cetvelinde yazılı esaslara göre hareket etmelidir (İlkokul Programı, 1948).

1948 ilkokul programına göre ise okulun eğitim ve öğretim ilkeleri şunlardır:

1. Okul milli bir eğitim kurumudur. Bunun için;
 - a) Okul çocuklara milli kültürü aşlamak zorundadır.
 - b) Okulda her derse, milli amaçlara ulaştıracak birer araç olarak bakılmalıdır.
 - c) Okulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir.
2. Okul gerçek bir topluluktur.

3. Okul, çocuğa geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkânları sağlayan canlı bir çevre olmalıdır.
4. Okulda pratik bilgilere ve becerilere önem verilmelidir.
5. Okul öğrencilerine kazandırılacak bilgi ve becerilerin sağlam ve köklü olabilmesi için çocuklara çalışma yerleri hazırlanmalı (dershane, işlik, mutfak, okul, uygulama bahçesi, arılık gibi) ve buralar çalışma araçlarıyla donatılmalıdır.
6. Okulun bütün çalışmalarında tutum, milli kaynakları koruma ve milli ekonomi kavrayış ve duyuşu önemli bir yer tutmalıdır.
7. Okul, öğrencilere metotlu ve verimli çalışma yollarını öğretecek; bu bakımdan onlara iyi alışkanlıklar kazandırmaya çalışacaktır.
8. Okulda çocukların özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
9. Okul ve aile arasında sıkı bir işbirliği sağlanmalıdır.
10. Okul, çocuklara fikirlerini ve duygularını türlü yollarda (söz söylemek, yazı yazmak, resim yapmak, müzik, dans, oyun gibi) ifade etme imkânları vermelidir.
11. Çocukları herhangi bir konuya veya faaliyete karşı ilgilendirmek için onların içgüdülerinden faydalanılmalıdır.
12. Okul, öğrenciye bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretecek, onu tenkidi düşünmeye sevk edecek, gündelik hayatında hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeyi onda bir alışkanlık haline getirecektir.
13. Ahlak eğitiminde başarılı olmak için çocuklara soyut ahlak kurallarını kavratmaktan çok onların yaşayışlarının ahlaki olmasını sağlamaya çalışmalıdır.
14. Okul, çocuklarda güzel şeylere karşı sevgi ve bağlılık uyandırmalı; onlara kendi yaşlarına göre her şeyde ve her yerde güzeli, iyiyi, doğruyu arayıp bulma ve değerlendirme alışkanlık ve gücünü kazandırmalıdır.
15. Okul, öğrenciye boş zamanlarını iyi bir şekilde kullanma alışkanlığı kazandırmalıdır.
16. Okul çalışmalarında, yakın yurt ve yakın zaman ilkesi hâkim olmalıdır.
17. Okulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci devresinde toplu öğretim esasına uyulacaktır (İlkokul Programı, 1948).

1936 ilkokul programında olduğu gibi; 1948 ilkokul programının da sonunda okulu hayata uygun bir hale getirmek için gerekli çalışma araç ve gereçler ile eğitim ve öğretim sırasında okulun faydalanacağı araç ve gereçler ve bunlara dair açıklamalara yer verilmiştir. Yine sınıf ve okul kitaplıkları, öğretmen kitaplığı, okul ve sınıf sergileri, okul müzeleri ile ilgili de bilgilere yer verilmiştir.

1936 ilkokul programındaki hesap-hendese dersi matematik (aritmetik ve geometri) olarak, jimnastik dersi beden eğitimi olarak, yurt bilgisi dersi de yurttaşlık bilgisi olarak değiştirilmiştir.

Her dersin öğretim programında da her sınıf düzeyinde kazandırılacak konuların listesi verilmiştir. Türkçe ve matematik dersleri programlarında derslerin genel amaçlarının yanı sıra özel amaçları da belirtilmiştir.

1948 ilkokul programına eğitim ve öğretime getirdiği ilkeler açısından bakıldığında on yedi ilkenin bulunduğunu ve bunların on dördünün 1936 ilkokul programında da yer aldığı görülmektedir.

Yeni getirilen ilkeler şunlardır:

1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.
2. Okul ile ailenin işbirliği ilkesi.
3. Kişilik ilkesi (Arslan, 2000).

IV. Milli Eğitim Şurası'nda 1948 ilkokul programında yer alan on yedi ilkeye on sekizinci ilke olarak *İş İlkesi*'nin eklenmesine karar verilmiştir. Bu ilke ise şöyle açıklanmıştır: İlkokulun bütün çalışmalarında, çocukları bizzat çalıştırarak sonuçlar almaya sevk etmek, önemle göz önünde bulundurulacaktır. Öğrenciler, işlenecek konuları çeşitli deneyler, gözlemler yaparak inceleyecekler ve yaşayarak değerlendireceklerdir (IV. Milli Eğitim Şurası, 1991).

1948 ilkokul programı, 1936 ilkokul programı ile köy okulları programının bütünleştirilmesi ile oluşturulan bir programdır (Çağlar, 1999). 1948 ilkokul programı hazırlandıktan ve bir yıl uygulandıktan sonra IV. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminde yer almıştır. Şurada ilgili komisyon, hazırladığı raporda, Milli Eğitimin amaçlarını, o sırada kabul edilmiş bulunan İnsan Hakları Beyannamesi ile karşılaştırarak, birbiriyle uygun bulunduğunu açıklamıştır (Kalaycı, 2004).

Bu programda, uzun yıllardan beri aşılana milliyetçi yurttaşlık değerlerinin yanı sıra başka bir yenilik de vardır. Buna göre; "yetiştirilecek çocuklar arasında ulusal birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür". Buradaki yenilik fikir ayrılıklarının hoş görülmesidir. Ancak, bu hoşgörü milliyetçi bir yorumla ele alınan ulusal birlik esaslarına dayanacaktır. Anlaşılan ulusal birlik çok hassas bir olgudur ve sırf düşünce ayrılıklarıyla bile derhal bozulabilir. Görüldüğü gibi, bu formülasyon iktidarı elinde bulunduran çevrelerin otoriter ve totaliter bir yaklaşımla bütün düşünce akımlarını ezmesine imkân tanımaktadır. Söz konusu formülasyon, çoğulculuk görünümünü vermekte, ancak çoğulculuğu yok etmektedir. Önemli olmayan konularda çoğulculuk,

fakat totaliter milliyetçi açıdan önem taşıyan bütün konularda sınıksız birlik, tek parti döneminin zihniyetini esas olarak koruyan çok partili döneme uygun belge gerçekten de budur (Kaplan, 1999).

1948–1949 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş olan programın uygulamasında bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunların sebeplerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Ders sayısının çok olması, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazla ve öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olması, dersler arasında bir bağın kurulmaması, konular ve ünitelerin birbirini tamamlamaması ve bunlar için yeterli zamanın ayrılmaması, daha çok bilgiye yönelik bir program olması, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsatların olmaması, ders konularının yüklü olması ve esnek olmaması, bireysel ayrılıklara yer vermemesi, birleştirilmiş sınıflardaki öğretim zorluğu ve çok partili hayat geçişle birlikte okullarda demokratik eğitime olan ihtiyacın artması... Tüm bunlar yeni bir programın hazırlanmasını gerekli kılmıştır (Binbaşıoğlu, 2005).

Programın ortaya çıkardığı sorunlara çözüm bulmak amacıyla program IV. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınmış ve konuya ilişkin bir de komisyon kurulmuştur. 1951'de ise, yine 1948 ilkokul programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla Amerika'dan K. V. Wofford çağrılmıştır (Kalaycı, 2004). Wofford'un önerisiyle Amerika'ya gönderilen yirmi beş kişilik öğretmen grubu dönüşlerinde ilkokul programını geliştirmek için çalışmalara başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda *Köy Deneme Okulları Program Taslağı* hazırlanmış; Bolu ve İstanbul'da 1954-1955 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Daha sonra uygulama alanı on dört ile çıkarılmıştır. Bu çalışmalarda, K. V. Wofford'un raporunun etkileri görülmektedir. Bu doğrultuda; 1961'de İlköğretim Genel Müdürlüğü 1948 programını inceleyerek ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esasları bir rapor halinde tespit ettirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı illere gönderdiği bir genelge ile öğretmenlerin ve eğitim kuruluşlarının 1948 ilkokul programı hakkındaki görüşlerini istemiştir. Yapılan inceleme ve deneme sonuçları gözden geçirilerek yeni programın ana hatları belirlenmiştir. 1962'de ön program taslağı hazırlanarak, 14 Nisan 1962'de son şeklini almıştır (Cicioğlu, 1985). 1962 program taslağı, 25–30 Nisan 1968 tarihleri arasında toplanan *İlkokul Programını Değerlendirme Semineri*'nde incelenmiştir. Bir süre uygulanıp denedikten sonra da bazı değişiklikler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile 1968 ilkokul programı kabul edilmiştir (Cicioğlu, 1985). Bu program, bazı değişikliklerle uzun yıllar uygulanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek incelemelerde bulunan yabancı uzmanların ilkökul programları ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1923–1950 Yılları Arasında Gelen Yabancı Uzmanlar ve Raporları

Cumhuriyetin ilk yıllarında diğer alanlarda olduğu gibi eğitim ve kültürde başka ülkelerle olan ilişkilerde, bilim ve teknikteki gelişmeye yönelik kalkınma amaçlı ilişkilere önem ve öncelik verilmiştir. Bu amaçla tek bir ülke yerine birden çok ülke ile eğitim ve kültürel amaçlı ilişkiler kurulmuştur (Uçar, 2009).

Uzman görüşlerine başvurmak suretiyle Batı’nın her alandakiengin birikimini derinlemesine anlamak ve deneyimlerinden yararlanmak, başta Atatürk olmak üzere, Cumhuriyeti kuran kadro için de yol gösterici nitelikte olmuştur (Gürüz, 2008).

Atatürk eğitimde gelişmeyi, ulusal birliğin ve laik toplumun temeli olarak görmüş; modernleşmenin, politik ve ekonomik gelişmenin eğitimde yenileşmeye dayalı olduğuna işaret etmiştir. Eğitimde yenileşme ve sistemin yeniden düzenlenmesi için de, eğitim sistemini yerli ve yabancı bilim adamlarına incelettirmiştir (Ülker, 1994).

Yeni devleti yabancı etkilerden özellikle ekonomik, siyasal ve sosyal karakterdeki dış etkenlerden temizlenmeyi, arınmayı başlıca amaç edinen Atatürk, eğitim kurumlarının yeni baştan düzenlenmesinde yabancı uzman çağırmaktan çekinmemiştir. Yabancılar karşı olmak, onu, yabancı sömürsünden korkmak, dışa bağımlı bir toplum düzeni kurmaya itilmek gibi bir komplekse sürüklememiştir. Çünkü; yabancı etkilerine karşı dikkatli, dış sömürüye karşı ateşli bir milliyetçi olmak, yabancıların fikir ve teknolojisine gözlerini, kulaklarını kapamamayı gerektirmekteydi (Koç, 1970).

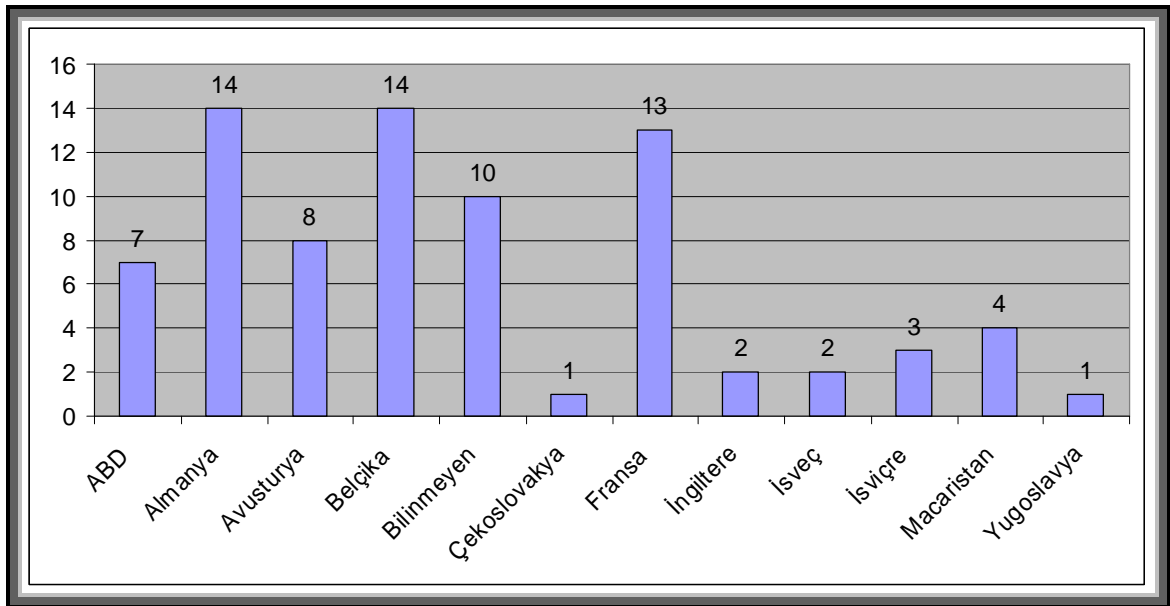
Yine Atatürk, “Genellikle milli eğitim kurumlarında uzmanlardan faydalanma hakkında gelecek yıllar dahi, daha geniş ölçüde devam olunmak uygun olur” diyerek konu ile ilgili görüşünü ortaya koymuştur (Özodaşık, 1999).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Batılı ülkelerle siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda başlayan ilişkilerin 1950’li yıllara kadar aynı doğrultuda devam ettirildiği söylenebilir.

Bu dönemde; yani Lozan antlaşması sonrasında Türk dış politikasının temel amacı; Lozan ile oluşturulan statükoyu devam ettirirken bir yandan kendisine yöneltilebilecek bir dış askeri müdahale olasılığına karşı etrafında bir ortak güvenlik sistemi kurmak, diğer yandan da uluslararası ilişkilerde o sırada süren sorunları barışçı

yollardan çözmek olmuştur (Türkiye Tarihi 4, 2002). Yani Türkiye, Atatürk döneminde de, İnönü döneminde de temelde Batı tercihlî bir dış politika izlemiştir (Türkiye Tarihi 4, 2002).

1950 öncesi dönemde Atatürk'ün tam bağımsızlık ilkesinin de bir yansıması olarak çağrılan uzmanların değişik ülkeler arasında dağıtıldığı görülmektedir. Çünkü bu dönemde; eğitim uzmanlarının çağrılma amacı bir ülkeye hayranlık ya da bir ülkenin dayatmasının bir sonucu değildi. 1950 öncesi amaç, Cumhuriyet'in eğitim sistemini oluştururken bunun bilimsel temellerini değişik kaynaklardan yararlanarak güçlendirmeye yöneliktir. Atatürk her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sömürgeleşmeye karşıydı (Sarpkaya, 2003). Bu durum şekil 4.1'de açıkça görülmektedir.



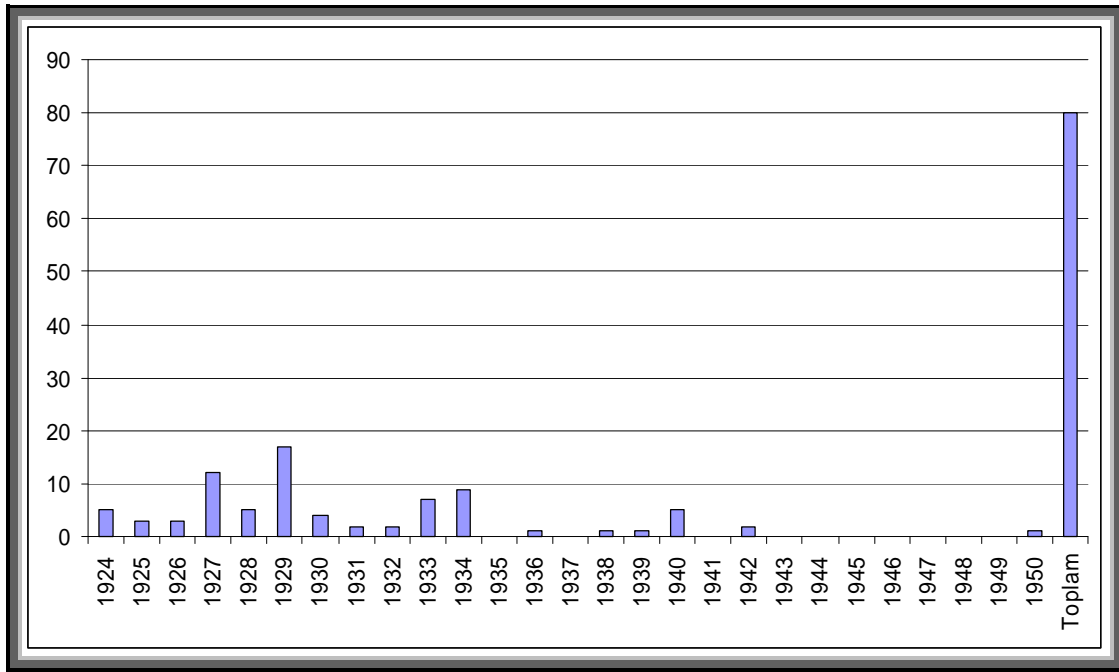
Şekil 4.1 1923–1950 Yılları Arasında Türkiye'ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Ülkelere Göre Dağılımı

Bu anlayış doğrultusunda Cumhuriyetin ilk yıllarında çağrılan uzmanlar, özellikle Kühne'nin önerileri doğrultusunda önceleri Belçika'dan olmak üzere değişik Avrupa ülkelerinden gelmişlerdir. Bu dönemde değişik öğretim kurumlarının yabancı uzman ve yabancı öğretmen istekleri Milli Talim ve Terbiye Heyeti tarafından genelde olumlu bulunmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı'na olumlu görüşler bildirilmiştir (Şahin, 1998).

Yabancı uzman getirme girişimlerinin bu dönemdeki önemli engellerinden birisi; gelecek uzmanların ülkelerindeki görevlerini gerekçe göstererek kısa süreler için değil, asgari 3-5 yıllık bir süre için gelebileceklerini öne sürmeleri olmuştur. Ehliyeti tam olarak bilinmeyen bir uzmanın getirilip bir işe yaramasa bile 3-5 yıl Türkiye'de kalmasının maddi bir külfet olacağı bilinmesine rağmen, bu durum değiştirilinceye

kadar, Bakanlar Kurulu 02.07.1924 tarihli toplantısında yabancı uzmanları bir yıldan daha fazla bir süre devlet hizmetine alabilmek için Bakanlara yetki vermiştir. 1934'te ise yabancı uzman ve öğretmenler için genel bir sözleşme metni oluşturulmuştur. Buna göre; gelen uzman ve öğretmenler sözleşmede belirtilen eğitim ve öğretimle ilgili bütün şartları yerine getirecek, belirtilen tarihler arasında izinlerini kullanabilecek, her ayın sonunda maaşlarını alacak, geliş ve dönüşleri için ayrıca ödeme yapılacaktır. Uzmanlar, Türkiye'de buldukları sürede görevinden başka bir işle uğraşmayacak, her ders yılının sonunda çaba ve başarıları denetlenecek, eğer başarısız görülürlerse sözleşmeleri iptal edilecekti (Şahin, 1998).

1923–1950 yılları arasında gelen yabancı eğitim uzmanlarının yıllara göre dağılımı ise şekil 4.2'de verilmiştir. Buna göre; Cumhuriyetin ilk yıllarında çağrılan yabancı eğitim uzmanlarının sayısının oldukça fazla olduğu; 1940'lı yıllardan itibaren ise giderek azaldığı görülmektedir.



Şekil 4.2 1923–1950 Döneminde Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Yıllara Göre Dağılımı

Şahin 1940'lı yıllardan itibaren görülen bu azalmada; 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı'nın ve Türkiye'nin II. Dünya Savaşı tehlikesiyle karşı karşıya kalmasının etkisi olduğunu belirtmiştir (Şahin, 1996). Azalmada Milli Şef'in yabancı uzman kullanımına olan tavrının da etkili olduğunu belirtmek mümkündür. İnönü bu uzmanları, bağımsız iç ve dış politika güdülmesinin en büyük engeli olarak görmüş ve astronomik miktarlarda paralar almakla suçlamıştır (Koç, 1970).

Bu dönemde ülkemize gelen yabancı uzmanların birçoğu belirli bir uzmanlık alanına sahip olmalarına ve kendilerinden bu yönlü rapor hazırlamaları istenmesine rağmen genellikle eğitim sisteminin bütününe irdelenmişlerdir. Gelen uzmanlardan sadece Dewey'den Türk eğitim sisteminin geneli hakkındaki izlenim ve önerileri istenmiş; Monroe, Stiehler, Frey, Ferriere, Parker'dan ise uzmanlık alanları çerçevesinde izlenim ve önerileri istenmesine rağmen, raporlarında çoğunlukla eğitim sisteminin geneli hakkında değerlendirmeler yapıp öneriler sunmuşlardır (Şahin, 1996).

Bu dönemde gelerek özellikle ilkökul programlarıyla ilgili görüş ve öneriler sunan yabancı uzmanlar şunlardır:

John Dewey'in İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

Amerikan filozoflarının en nüfuzlusu olarak gösterilebilecek olan Dewey, 1859'da Vermont-Burlington'da dünyaya gelmiştir. Kısa bir öğretmenlik hayatının ardından Johns Hopkins Üniversitesi'nde felsefe alanında doktora yapmış ve 1889'dan sonra Michigan Üniversitesi'nde felsefe bölümünün başkanlığını üstlenmiştir. Bu görevi sırasında kamu eğitimiyle aktif olarak ilgilenmeye başlamıştır. Dewey, 1896-1904 yılları arasında çocuk eğitimi üzerindeki gözlemlerini derinleştirdiği Chicago Üniversitesi'ne bağlı meşhur *laboratuar okulu* kurmuştur. Akademik kariyerinin geri kalan bölümünde (1904-1930) Kolombiya Üniversitesi'nde profesör olarak çalışmıştır. 1952'de New York'ta vefatından önce felsefe, psikoloji ve liberal siyaset konularına olan pragmatik yaklaşımlarından dolayı uluslararası bir ün kazanmıştır (Saysel, 2006; Dewey, 1998; Er, 1953; Gündüzalp, 1953a). Dewey'in ortaya koyduğu eğitim kuramı dünyada büyük yankılar uyandırmış, başta ABD olmak üzere birçok ülkenin eğitim sisteminde etkili olmuştur (Dewey, 1996). Dewey ile ilgili araştırmalar için ABD'de Southern Illinois Üniversitesi'nde *The Center For Dewey Studies* adıyla bir araştırma merkezi açılmıştır (Ortak, 2004). Dewey, Türkiye, Sovyet Rusya, Çin, Meksika, Japonya gibi birçok ülkeyi gezmiştir. Bir eğitim görevlisi olarak hizmetlerinin yanı sıra hükümetlere yaptığı eğitim konusunda da bir danışman olarak çok önemli görevlerde bulunmuştur (Uygun, 2008).

Charles Sanders Peirce, F. J. Schiller ve William James'in görüşlerinin bir sentezini yapmış olan Dewey, pragmatizmi mantıksal ve ahlaki bir analiz teorisi olarak geliştirmiştir. Aynı zamanda sosyal psikolog ve sosyal pedagog olan Dewey'in, yaşamı pragmatist bir bakış açısı ile kavrayışı onun eğitimle ilgili yaklaşımlarına da yön vermiştir (www.geocities.com, 2006; Bender, 2005). Dewey bu pragmatist bakış açısını

eğitime uyarlayarak pek çok eser vermiştir*. Bunların çoğu da Türkçe'ye çevrilmiştir (Gündüzalp, 1953b). Rapor hazırlamak için Türkiye'ye davet edilmeden önce eserlerinden bazıları (*Çocuk ve Okul* gibi) Türkçe'ye çevrilmiş olduğundan Dewey'in eğitim dünyasındaki yüksek mevkisi zaten Türk eğitimcileri arasında bilinmekteydi (Uygun, 2008).

Dewey, çocukların yaşamdaki ihtiyaçlarına uyum sağlayacak programlar ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini savunmuştur. Ona göre; eğitim süreci çocuğun ilgi alanlarını dikkate almalıydı. Okul küçük bir topluluk gibi örgütlenmeliydi. Öğretmen öğrenciyi görevlendiren bir ustabaşı değil, öğrencilerle birlikte çalışan bir rehber olmalıydı. Eğitim, yaparak öğrenme adını verdiği problem çözme yaklaşımına dayanmalıydı. Böylece yaratıcılık özendirilecek, bütün alanlarda genel bir beceri kazandırılacaktı (Doğan, 2004).

Dewey, *Okul ve Toplum* adlı eseriyle iş okulu akımının sosyal ve felsefi bir karakter kazanmasında son derece önemli rolü olan bir eğitimci/filozoftur (Kafadar, 1997). Yaşamı sürekli bir etkinlik olarak algılayan Dewey, eğitimi yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın kendisi olarak düşünmüştür. Ona göre iş, yaşamın dolayısıyla eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. En iyi öğrenme, iş ile yani yaparak sağlanmaktadır. İş okulunda el işi çalışmaları, meslek okullarında olduğ u gibi amaç değildir. Burada iş, çocuğun dünya ile bağlantılarını güçlendirirken, kişiliğini oluşturan, zihinsel aktivitelerini arttıran bir özelliğe sahiptir. Dewey'e göre okullar; iş esasına dayalı, demokratik disiplini özümlemiş, küçük boyutları içinde bir topluluk olmalıdır (Bal, 1991; Aytaç, 2006). Dewey, okul etkinliklerinin merkezine program yerine çocuğun kendisini yerleştirmiştir. Bu yaklaşım, günümüzde çocuğa görelik ilkesi olarak kullanılmaktadır. Program, öğretim ortamı, öğretmen, kullanılan yöntemler, çocuğun ilgisine, seviyesine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Dewey; program ve ders etkinliklerine daha fazla yer vermek yerine, onları bir araç olarak düşünerek ve okulda zengin bir hayat yaratarak, çocuğun gelişimini esas almıştır (Bal, 1991).

Dewey'in Türkiye'ye ziyareti Atatürk'ün daveti üzerine gerçekleşmiştir. Atatürk Dewey'i reformlarda gerekli olan yardımcı fikirlerinden yararlanmak ve Türk eğitim sisteminde yeni kurulmuş modern sisteme yapacağı tavsiyelerin yararlı olacağını düşünerek davet etmiştir. Bu doğrultuda; Dewey'in diktatör bir yaklaşım değil

* Eserlerinin başlıcaları şunlardır: "Eğitimde Çaba ve İlg i", "Ruhbilim ve Töre", "Demokrasi ve Eğitim", "Okul ve Topluluk", "Tecrübe ve Eğitim", "İnsanın Sorunları", "Özgürlük ve Kültür", "İnsanın Doğası ve Davranışları", "Deneyim ve Doğa", "Nasıl Düşünürüz", "Yarının Mektepleri", "Eğitimde Ahlak Prensipleri"...

merkezci bir liderlikle Türk eğitimindeki sorumluluğu üstlenmiş ve modernizasyonu tanıtmış olduğunu söylemek mümkündür (Gazo, 1996).

Dewey, Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa Özler döneminde Türkiye'ye davet edilmiş; Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar döneminde gelebileceğini bildirmiştir. Dewey'in çağrılma sebebi, demokrasi sisteminde nasıl bir eğitim uygulanması gerektiği ve demokratik bir topluma uygun öğretmen kadrosunun nasıl yetiştirileceği konularında fikirlerini almaktı (Ata, 2001). Dewey, Türkiye'ye Amerikalı iş adamı ve Amerikan konsolosu Charles R. Crane'in davetiyle gelmiş (Topses, 1999; Ata, 2008) ve masrafları da Crane tarafından karşılanmıştır (Koç, 1970; Bal, 1991).

Dewey'in Türkiye seyahati 19 Temmuz 1924'te başlayıp, 10 Eylül 1924'te sona ermiştir (Ata, 2001). İstanbul, Ankara, Adana, Erzurum gibi birkaç ilde incelemelerde bulunan Dewey, incelemelerini ve görüşlerini içeren iki rapor vermiştir*. Bunlardan biri bir rapor olmaktan ziyade bütçeye acil konulması gereken bazı ödenekleri ve bunların nereye sarf edileceğini gösteren bir muhtıra niteliğindedir ki Dewey bunu daha Türkiye'deyken vermiştir. Asıl rapor diğeridir. Bunu Dewey Amerika'ya döndükten sonra yazıp göndermiştir (Dewey, 1939). Dewey raporunun yanında, Türkiye ile ilgili dört tane de makale yazmıştır**.

Dewey'in raporundaki ilkokullarla ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okul Binaları, Donanımı ve Yapımı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Dewey'e göre; okul binasının yapısı ile orada uygulanan eğitim ve öğretim yöntemleri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda sıradan okul binaları gelişmiş usullerin uygulanabilmesini engellemekte ve eğitim ve öğretimde öğrenciyi pasif bir şekilde bırakmaktadır. Kısaca okul binaları, donatımı ve araç-gereçleri çok önemli bir konuyu oluşturmaktadır. Okullarda sağlık ve temizlik esaslarına göre eğitim yapılmazsa, elişleri, ev idaresi resim, güzel sanatlar, kütüphane, müze vs. için yerler bulunmazsa eğitimin gelişmesi mümkün olamayacaktır (Dewey, 1939).

- Milli Eğitim Bakanlığı'nda okul binaları, okul araçları ve sağlık durumuyla ilgilenen ayrı bir şube bulunmalıdır. Herhangi deneyimli bir mimarın, öğretmenlerden

* Dewey'in raporları; Maarif Vekâleti Mecmuası'nın Mart 1925 tarihli I. sayısında ve Mayıs 1925 tarihli II. sayısında yayımlanmıştır. Raporun 1939, 1952 ve 1989 yıllarında da ayrı basımları yapılmıştır. 1960'ta ise İngilizce basımı yapılmıştır.

** Bunlar; "Secularizing a Theocracy: Young Turkey and the Caliphate", "Angora, the New", "Turkish Tragedy", "Foreign Schools in Turkey" ve "The Problems of Turkey" (Dewey, 1996).

az çok bir fikir alarak bir okul binası yapabileceğini ve bina sorununun sıradan mimarla okul idarelerine güvenle bırakılacağını sanmak büyük bir yanılıdır. Bu yoldan gidilirse, alışlagelen tarzda okul binaları yapımı sürdürülecek ve para gerçek eğitim gereksinimlerini karşılamaktan çok, okulun dış görünümüne harcanmış olacaktır. Bu şube, ilk ve alt derecedeki okul işlerine, eğitim amaç ve araçlarıyla, okul binası ve bahçesi arasındaki ilişkilere bakmalı, hava, ışık, sıra ve tuvalet vb. gibi sağlık sorunlarını bilen uzmanlardan oluşmalıdır (Dewey, 1939).

Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Milli Eğitim Bakanlığı ders konularıyla öğretim yöntemlerinin çeşitliliğini özendirmediği hatta bunu direktmelidir. Mesela, ülkenin çeşitli gereksinimlerini ve sorunlarını incelemeli, çeşitli coğrafi bölgelere göre uygulanabilecek tabiat dersleri konularını, araçlarını ve yöntemlerini saptamalıdır. Bu ilkeyi coğrafya ve tarih derslerine de uygulayabilmelidir. Bu derslerin programlarının genel sınırı içinde sınırlı coğrafya ve tarih konularının okutulmasının özendirmediği (Dewey, 1939).

Köy Okulları ve Amaçları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Dewey'e göre yapılması gereken ilk ve en önemli şey; Türkiye okullarının amaç ve hedeflerini belirlemektir. Okullar; önce topluma doğru siyasi alışkanlıklar ve fikirler vermeli, kendi kendisini idareye ve sanat yönünden ilerlemeye yöneltmeli, ilmi bir şekilde düşünmeye ve toplumun menfaati için işbirliğine alıştırmalı ve fikri ve ahlaki yönlerden karakter çizgilerini ve eğilimlerini kendilerinde geliştirmelidir. Bu amaçlara ulaşabilmek için okulların öğrenciye yalnız bazı ders konularını öğretmesi yeterli olmamaktadır. Okullar; özellikle sosyal hayatın etkin cereyanlarından uzak kalmış gibi görünen köy çevrelerinde toplum hayatının merkezini oluşturmalıdır. Okullar buldukların yerlerin sağlık merkezi olmalı, sağlık konularını ve hastalıklardan korunma yollarını yalnız öğrenciye öğretmemeli, tüm köy halkına yaymalıdır. Okul alanları, yalnız öğrencilerin beden eğitimi, oyun oynaması ve spor yapması için değil; halkın da eğlenmesi ve spor yapması için bir merkez olacak derecede geniş ve ona göre türlü araçlarla donatılmış olmalıdır (Dewey, 1939).

Köy Şartlarına Uygun Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel bir önem verilmeden öğrenimin genel ve zorunlu kılınması sosyal zararlar verebilecek bir tehlike

oluşturabilir. Bu genç neslin bir meslekte başarısını sağlamamakla beraber, onları köy hayatından kolaylıkla uzaklaştırabilir. Bu yüzden Türkiye eğitimi için en önemli sorun, derslerinin konuları köy hayatına uyacak bir okul tesis etmektir. Ancak bu suretle okulun ameli faydası ve okulda alınan bilginin ameli hayata uygulaması mümkün olabilir (Dewey, 1939).

- Müfredat programları ülkenin çeşitli bölgelerinde yerel zorlamalar ve ihtiyaca uyacak şekilde değiştirilmelidir. Böyle olmazsa okul dersleri ile öğrenci hayatı arasında bir bağ meydana gelmez ve dersler ne çocukların pratik ihtiyaçlarını karşılayabilir ne de onların ilgi ve dikkatlerini çekebilir (Dewey, 1939).

- Okul teşkilatı, her yerin özel şartlarına, özellikle ekonomik ihtiyaçlarına uygun olacak derecede esnek olmalıdır. Velilerin çocuklarını çiftlikte çalıştırmaya mecbur olduğu için, onları bazen okula göndermede tereddüt ettikleri bölgelerde okulun açılıp kapanma zamanları öğrencinin işi olmadığı zamanlara denk getirilmelidir. Aslında çocukların bu gibi uğraşlardan uzak olarak tüm zamanlarını okulda geçirmeleri temenni edilmektedir. Şu kadar ki, gerçekte çocukların okula devamını sağlamayacak ve kâğıt üzerinde kalmaya mahkûm olacak mükemmel bir yöntem tasarlamaktansa, ülkede ekonomik şartların olgunlaşması sağlanıncaya kadar uygulanması kolay ve orta halli bir yolun izlenmesi daha faydalı olacaktır (Dewey, 1939).

- Bazı yerlerde öğrencinin okula devamını sağlamak için kendilerini alışılmış olan zamandan daha az bir süre okulda tutacak ya da alışılmış olan saatlerden ayrı saatlerde öğretimde bulunacak okullar açmak önerilebilir. Bazı koşullarda da çocukların okula devamını sağlayıncaya kadar Türkçe kıraat, yazı ve biraz hesaptan ibaret sade bir program uygulanabilir (Dewey, 1939).

- Şehirlerde ve ilerlemiş köylerde mümkün olduğu hızla ikmal okulları açılmalıdır. Bu okulların programları yerel şartlara göre ya zirai ya da sınaî, herhalde pratik bir mahiyette olmalıdır (Dewey, 1939).

Program İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Tarih ve coğrafya derslerinin konuları birbirinden gelişigüzel ayrılmıştır. Oysa, ayrılan her konu, bugünkü yaşamda ayrı bir varlık göstermediği için, öğrencinin gözünde gerçek sayılmamaktadır. Öğrenci, bu konular arasındaki ilişkileri bulmakta başarılı olmadığı için, bir yandan zaman ve enerji kaybetmekte, bir yandan da derslere karşı ilgisiz kalmaktadır. Tarih ve coğrafya, birbirlerine o kadar bağlıdırlar ki, genellikle aynı öğrenciye bir öğretmenin bu dersleri vermesi uygun olmaktadır (Dewey, 1939).

- Bedeni sağlık ve kuvvetin tüm alanlarda ilerleme ve gelişme için zorunlu olduğuna işaret eden Dewey, okullara, uygulamalı bir sağlık bilgisi dersinin konulmasına ve ilkokulların ilk sınıflarında sohbet biçiminde düzenlenmesi gerektiğine de değinmiştir (Dewey, 1939).

Paul Monroe'nin İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

1869-1947 yılları arasında yaşamış olan Amerikan eğitimci; 1902'den 1938'de emekli olana kadar Kolombiya Üniversitesi'nde profesör olarak görev yapmıştır. 1915-1923 yılları arasında ise eğitim okulunun yöneticiliğini yapmıştır (web.ebscohost.com, 2009). Amerika'da ve dünyanın birçok yerinde eğitim uzmanı sıfatıyla hizmette bulunan Paul Monroe; Amerika'daki Yakın Doğu Yardım Derneği tarafından çeşitli okulları incelemek için görevlendirilmiş; Yunanistan, Türkiye, Suriye, Irak ve Ermenistan'ı ve okullarını dolaşarak eğitim raporları vermiştir (Vatan, 1924). Kolombiya Üniversitesi'nden ve dönemin sayılı eğitimcilerinden Monroe birçok kez Türkiye'ye gelmiş, 1932'den sonra da bir süre Robert Koleji müdürlüğünü yapmıştır (Ergün, 1999a). Türk eğitim sistemini de incelemiş olan Monroe, bu incelemelerini içeren *İlk Mektepler Nasıl Islah Edilmelidir?* adlı bir rapor vermiştir.

Paul Monroe'nin ilkokullarla ilgili raporundaki görüş ve önerilerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Monroe'ye göre ilkokul; eğitim sisteminin bünyesini oluşturmaktadır. İlkokul, halkla en çok ilişki içinde bulunan ve tüm milletin hayatı üzerinde etkili olan bir okuldur. Genel eğitim seviyesi de ilkokula göre düşmekte ya da yükselmektedir. Monroe raporunda; Türkiye ilkokullarının en önemli sorununun öncelikle bir öğretmen sorunu olduğunu, ardından da eğitim programının geldiğini belirtmiştir (Monroe, 1934).

Program İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Öğretmen sorunundan sonra okutulan konular gelmektedir. İlkokul programının en önemli kusuru okutulan şeylerin çocuğun kendi çevresi ile ilgili olmamasıdır. Bu da, mevcut programın değıştirilmesiyle mümkündür (Monroe, 1934).

- Zaten çocuğun tahammül edemeyeceği kadar dolgun olan bugünkü programlara bir de sosyal değeri olan konuların eklenmesi programı daha da ağırlaştırmıştır. Bunun için matematik ve dilbilgisi dersleri hafifletilmelidir. Bu suretle ekonomik ve sosyal olaylara, tabiat bilgilerine daha fazla yer vermek mümkün olur (Monroe, 1934).

- Sağlık işlerine daha fazla önem verilmesi özellikle gereklidir (Monroe, 1934).

Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ Öğretimde bilgi vermede hazırlık yapılmasına da önem verilmelidir. Bugünkü okul, öğretmen okuldur. Hâlbuki asıl yapılması gereken şey çocukta hazırlığı sağlamaktır. Latin ülkelerinde *faal okul*, Alman okullarında *arbeitschule* ve Amerika’da *yaparak öğrenme* adı altında yapılan yeni öğretim yöntemlerinden hiç etkilenilmemiştir. Öğretimde çocuğun çevresi ile ilgili konulara önem vermek bu eksiği kısmen telafi edebilir. Okutulacak konuların çoğu çocuğun kendi çevresinden alınmalıdır. Bütün bunlar öğretim yönteminin önemini gösterir (Monroe, 1934).

▪ Okullarda çocuk genellikle olumsuz, öğretmen de olumlu konumdadır. Derste öğretmen söyler, öğrenci de dinler, konumundadır. Öğretmen ne kadar iyi ve heyecanlıysa sınıftaki rolü o kadar fazlalaşmaktadır. Öğretmenlerin bu kusuru, onları görev başında yetiştirmekle kısmen telafi edilebilir. Müdürlere gözetim hakkı vermek suretiyle de bunu sağlamak mümkündür (Monroe, 1934).

▪ Okulla toplum arasında oluşturulmak istenen ilişki, gerek dersler gerekse metot aracılığıyla sağlamak için Rusların uyguladığı yöntemden yararlanılabilir. Orada her çocuğa okul görevini, toplumdaki bir olaya uydurulması ve uygulanması telkin edilir. Bunu yapmak için de bugünkü yöntemi tamamen değiştirmeye gerek yoktur. Yalnız öğretmenin ona göre hazırlanmış ve yetişmiş olması gerekir (Monroe, 1934).

George Stiehler’in İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

İş okulu akımının etkin taraftarlarından olan Profesör George Stiehler; Leipzig Pedagoji Enstitüsü ve onun bir şubesi olan El İşleri Öğretmen Okulu* öğretmenlerindedir. Ayrıca Alman resim öğretmenleri cemiyetinin de başkanıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilkokullardaki el işleri öğretimindeki teorik ve uygulamalı esaslar ve el işleri resim kursu için kurs öğretmeni olarak Almanya’dan davet edilmiştir. Açılan kurslarda resim, modelaj, kâğıt işleri ve derslerini göstermiştir. Stiehler ilk ve ortaokullarda doğa incelemeleri, geometri, tarih, coğrafya gibi derslerin resim ve modelaj aracılığıyla ve en yeni yöntemlere göre öğretimini anlatmış, özellikle resim ve el işleriyle öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirileceğini savunmuştur. Bu konulara dair birçok eseri vardır (“Maarif Hareketleri”, 1926; Hakimiyet-i Milliye, 1926). Stiehler, *Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor* adlı kısa raporunu 30 Ağustos 1926 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’na sunmuştur.

* Woldemar Götze’nin Leipzig’de iş öğretmeni yetiştirmek amacıyla kurduğu öğretmen okuludur (Kafadar, 1997).

Stiehler'in raporundaki ilkokullarla ilgili görüş ve önerilerini maddeler halinde şu şekilde özetlemek mümkündür:

Sanat Eğitimi İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Resim ve el işleri sayesinde öğrencilerin yaratıcılık yetenekleri ortaya çıkarılmalı ve sanat eserlerinin değerini takdire yarayacak düşünce ve duyguları arttırılmalıdır. Bu, bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektir. Bizzat sanat ancak yaratma gücüne sahip olan belirli kimselerin nasibidir (Stiehler, 1926).

- Belirli bir plan dâhilinde verilecek olan dersler sayesinde öğrenci, dış izlenimlerini, içten yaşayışlarını, mutlu bir şekilde yaptığı gözlemlerini renk ve şekil aracılığıyla ifade etme gücünü kazanabilmelidir (Stiehler, 1926).

- Öğrenciye verilen görevlerin, öğretmenin sürekli gözetimi altında, malzeme ve işin gereğine göre yerine getirilmesi sağlanmalıdır (Stiehler, 1926).

- Çocuklara belirli bir plan dairesinde yaptırılan egzersiz ve alıştırmalar sayesinde ellerini işletme hususunda beceri kazandırılmalıdır. Bu gibi alıştırmalar her şeyden önce bütün öğretime hizmet eder. Ayrıca bu gibi alıştırmaların okul ve ev hayatında, şenliklerde ve oyunlarda, okul atölyesinde öğretim araçlarının onarım ve yapımı hususunda pratik ve uygulamalı değeri de vardır (Stiehler, 1926).

- Okulun her döneminde resim öğretimi ile iş öğretimine bir yer ayrılmalıdır. Çocuk ilkokulun ilk sınıflarında oyunlar, okul bayramları ve toplu öğretim sırasında boyalı ve boyasız resimler yaparak renk haznesini, eşkâlini ve tarzını zenginleştirebilirler (Stiehler, 1926).

- İlkokul orta dönem (Devre-i mutavassıta) ve yüksek dönem (Devre-i âliye) öğretiminde çocukların yaratıcılık yetenekleri arttırılmalı; resim, modelcilik ve atölye öğretimi için de özel saatler konulmalıdır. Yüksek dönem özel resim ve atölye öğretimi özellikle bu öğretimle ilgili olan ve iyi bir öğrenim görmüş olan öğretmenler tarafından yapılmalıdır (Stiehler, 1926).

- Başlangıçta basit işlerle yetinilmelidir. Mesela daha ileriye gitmeden önce çocuklara mukavva ve kolay ağaç işleri gösterilebilir. Sanat sahibi olmuş olan hevesli ve becerikli kişilere iş dersinin öğretimi emanet edilmelidir. Almanya'da bile hevesli ve hünerli öğretmenlerin belirlenmesiyle işe başlanmış ve iş eğitimi hareketi bu suretle oluşturulmuştur (Stiehler, 1926).

- Sabit bir müfredat programı ilk zamanlarda önerilecek özellikte değildir. Hangi yönde başarıyla çalışabileceğini bu işin sonucu gösterecektir. Yetenekli öğretmenlerle

ve yerel şartlara göre düzenlenen bir müfredat programı ile hareket edilmelidir. Bu hususta öğretmenleri serbest bırakmak onları sabit bir programa bağlamaktan daha olumlu sonuçlar verir (Stiehler, 1926).

▪ İlkokul öğretmenleri dersler için gerekli ve yeterli resim ve iş bilgisini öğretmen okulundan ya da pedagoji kurumlarından almalıdırlar. Öncelikle, her yıl belirli bir öğretmen grubunu esaslı bir şekilde yetiştirmek önerilebilir. Ayrıca bu öğretmenler çeşitli yerlere atanarak eğitimin iyi bir şekilde yapılmasıyla, basit resim ve iş incelemelerini göstermekle ve atölyelerin kurulmasında danışmanlık yapmakla görevlendirilebilirler. Bu öğretmenlerin çeşitli okul müfettişlerinin yanına danışman sıfatıyla verilmesi de mümkündür (Stiehler, 1926).

Oskar Frey'in İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

Leipzig Pedagoji Enstitüsü ve onun bir şubesi olan El İşleri Öğretmen Okulu profesörlerinden olan Frey; Almanya'da iş okulu akımının önemli taraftarlarından. Tabiat ve matematik derslerinin iş prensiplerine dayanarak öğretimiyle ün kazanmış ve bu konulara dair birçok kitap yazmıştır. Frey, ilk ve ortaokullarda matematik ve tabiat derslerinin el işi ve resimle desteklenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nda 10 Temmuz–26 Ağustos 1926 tarihleri arasında açılan iş prensiplerine dayanan öğretim kursunda dersler vermiştir ("Maarif Hareketleri", 1926). Milli Eğitim Bakanlığı binasında Mektep Müzesi salonunda, 10 Temmuz'da başlayan kursta dersler Frey, Stiehler, Mektep Müzesi Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve uzman Karnfeld tarafından verilmiştir. Bu kurslarda Frey ve Stiehler'in tercümanlıklarını ise, Haziran-Temmuz 1925'te Leipzig'deki İş Eğitimi Semineri'nde Frey'in öğrencisi olan Maarif Vekaleti Mektep Müzesi Müdürü İsmail Hakkı Tonguç yapmıştır (Ortak, 2004). Milli Eğitim Bakanı Necati Bey TBMM'de yaptığı konuşmasında; bu kursların ve yabancı uzmanların çok faydalı olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur (Ortak, 2004).

Profesör Frey kursta şu esaslara göre ders göstermiştir:

1. İlkokuldan başlayarak ortaokulun son sınıflarına kadar tabiat dersleri öğretimini iş haline nasıl getirebiliriz ve sınıfın hepsini meşgul ederek nasıl öğretebiliriz?
2. Matematiğe bilgisini çocuklara öğretirken nasıl hayalileştirir ve iş haline getirebiliriz?
3. Fene ait gelişmeye çocukları küçük yaştan itibaren ne suretle ilgilendirerek onlara iş ve eşyayı inceleme zevki verebiliriz?

4. Çocuğa okuduğunu ve duyduğunu ezberleterek öğretmekten başka önemli bir iş yapmayan bugünkü okulu, nasıl toplumu mutlu edecek kişiler yetiştirebilen bir iş ve eğitim yurdu haline getirmek mümkündür?
5. İş okulu prensiplerine göre ders verebilecek öğretmenleri hangi çeşit kabiliyetlerle donatmamız gerekir?
6. Çok malzeme kullanımını gerektirir gibi görünen iş derslerini ve hatta iş okulunu çevredeki kaynaklardan faydalanarak masrafsız bir şekilde okul haline nasıl getirebiliriz?
7. İlkokulun birinci sınıfından ortaokulun son sınıflarına kadar devam eden çeşitli özellikte ve kabiliyetteki çocuklar için faydalı, eğitsel ne gibi malzemeyi ve meşguliyetleri okula almamız gereklidir (“Maarif Hareketleri”, 1926)?

Profesör Frey; bu esaslar dâhilinde öğretimini çekici işlere, meşguliyetlere dayandırarak coğrafya, geometri, tabiat tetkiki, fizik, matematik konularına ait çeşitli dersler vermiştir. Örneğin; fizik öğretiminde ilkokul öğrencisinin bilmesi gereken basit fizik konularından başlayarak ortaokullarda öğretilen ısı, elektrik, ışık konularına kadar her türlü konuya dair çeşitli uygulamalar yaptırmış, öğretmenlere bizzat imal etmeleri gereken öğretim araçlarını imal ettirmiş; mikroskop, projeksiyon, telsiz gibi aletlerin de suret-i istimalini göstermiştir.

Frey, derslerinde malzeme olarak şunları kullanmıştır: Kum, ince ve kalın kâğıtlar, kâğıt kutular, konserve kutuları, mıknatıs, iğneler, ip, tahta...

Frey’in gösterdiği şekilde öğretim dershanede veya atölyede yapılmaktadır. Dershanede uygulanacak iş dersleri atölye araçlarında kısmen hazırlanmakta ve ders zamanına öğrencinin yapacağı çok az iş bırakılarak daha çok uygulamaya önem verilmektedir. Öğrencilerin tek başlarına veya ortaklaşa hareket etmesi yönüne de çok değer verilmektedir (“Maarif Hareketleri”, 1926).

Frey; *İş Mektebi ve Tedrisatı Hakkında Rapor* adlı kısa raporunu 20 Ağustos 1926 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’na sunmuştur.

Frey’in raporundaki ilkokullarla ilgili görüş ve önerilerini maddeler halinde şu şekilde özetlemek mümkündür:

İş Eğitimi ve Öğretimi İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ İş okulu akımına daha açık şekiller vermek üzere tarafımdan yapılacak önerilerin kuvvetli bir derecede yararlı olması zorunluluğu vardır. Fakat gelecekte mevzu bahis edilecek noktalara geçmeden şu gerçeği belirtmek gerekir. Okul idarelerinin çoğu iş

ilkelerine dayanan uygulamayı ilerletmek istemektedirler. Bu çeşit idareler aşağıdaki tesisatı meydana getirmişlerdir (Frey, 1926):

- Deneyim sınıfları kendi istekleriyle başvuran öğretmenlere belirli bir sınır dâhilinde resmi müfredat programlarının uygulaması sırasında serbestlik verir. Bu suretle ilkokulda toplu öğretim olarak adlandırılan biçimde ders vermek imkânı ortaya çıkar. Alman kitabiyatı, toplu öğretimin öğretmeni sorumluluk konusunda kuvvetli bir derecede bilinçli yapmaya yönelttiğini, diğer taraftan öğretmenin alacağı önlemlerin öğrencinin yaşına ve yeteneğine uyumlu olmasının gerektiğini belirtir. Böyle bir uyum olmadan doğru bir ilerleme imkânı olamaz (Frey, 1926).

- Bir deneyim sınıfı idare eden öğretmenler devamlı bir değişime tabi tutulmalıdır. Her hafta düzenlenecek söyleşi, tartışma ve konferanslarla elde edilen sonuçlara ve yeni planlara dair bilgi verir. Bu alana ait kitabiyatın ortaklaşa incelemesi ve okunması öğretmenleri taklide ve şekillerde düzeltmeye sevk ve tahrik eder. Kitabiyatın incelenmesi ve okunması öğretmenlerin öğretimde bizzat elde ettikleri uygulama dersine ait hükümlerin kuvvetlenmesine yaramalıdır (Frey, 1926).

- Deneyim sınıfları oluşturulurken ayrıca bu sınıflardan bir deneyim okulu oluşturmak da amaç olarak kabul edilebilir. Bu takdirde bazı idari zorluklarla karşılaşılır ve yeni görevler karşısında bulunduğu anlaşılır. Özellikle disiplin veya eğitim yönleri gibi. Her yönde müstakil, uygulama dersi alanında özel şekiller bulan öğretmenler çok az olsa gerekir. Öğretmenleri dengede tutmak onları amaçta başarılı kimseler arasından seçmekle mümkün olur. Öğretmenleri deneyim sınıflarında çalışırken inceleyerek seçmekle denge şüphesiz daha kolay sağlanabilir (Frey, 1926).

- Bundan başka bir deneyim okulunun temsil edeceği karakteri de vardır. Böyle bir okul; bütün kurum ve teşkilatıyla örnek olmak zorundadır. Böyle bir okula örnek dershaneler, öğrenci atölyeleri, resim ve jimnastik salonları, okul bahçesi gerekli olduğu gibi modern okul faaliyetinin sosyal yönlerini dikkate alma zorunluluğu vardır.

- Deneyim okulları her yerde eğitim ıslahatının temelini oluşturur (Frey, 1926).

Adolphe Ferriere'nin İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

1879-Cenevre doğumlu olan Adolphe Ferriere; Cenevre Jean Jacques Rousseau Enstitüsü (Eğitim Bilimleri Enstitüsü) profesörlerinden ve Uluslararası Eğitim Bürosu kurucu ve üyelerindendir. Ferriere; 1928'de Türkiye okullarında incelemelerde bulunmak ve öğretmenlere konferanslar vermek amacıyla, uzman sıfatıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından davet edilmiştir. Bu doğrultuda; İstanbul, İzmir, Aydın, Balıkesir

okullarında incelemelerde bulunan Ferriere; Türkiye’de bulunduğu süre içerisinde yirmi iki konferans vermiştir (Ferriere, 1932).

İsviçreli pedagoğ Ferriere’nin kurduğu Milletlerarası Yeni Okullar Bürosu’ndan sonra 1921’de kendisinin de kurulmasında büyük rolü bulunan Milletlerarası Yeni Eğitim Birliği* teşkilatı çerçevesindeki çalışmalarının iş okulu akımının oluşmasında oldukça önemi vardır (Kafadar, 1997).

İsviçreli eğitimci Adolphe Ferriere, iş okulu düşüncelerini çocuktan hareket ederek geliştirmiştir. Bu konudaki görüşlerini *Aktif Okul* adlı eserinde açıklamıştır. Ona göre; her çeşit eğitim çocuktan hareket etmelidir. El işi etkinliği özellikle 7–12 yaşları arasında eğitimin temel ilkesi olmalıdır. Bu el işi etkinlikleri; bedeni çevikleştirip güçlendirmeyi, zihni geliştirmeyi, ahlaki ve sosyal yönden yükseltmeyi sağlamaktadır. Ferriere, ileri sürdüğü bu fikirlerini, çocuğun mutlak anlamda somut gerçeklik içinde yaşamasıyla, gerçek eşyalarla temas halinde olması ve bunların da onun hayat şekline en uygun düşen tek şey olduğu gerçeğiyle temellendirmektedir. Ona göre; çocuğun kas gücü ve hareketliliği, el işi yönünde etkin olmasını zorunlu kılmaktadır. El işine dayalı böyle bir eğitim, aynı zamanda çocuğun zihni yeteneklerinin açılıp gelişmesine hizmet etmektedir. Ferriere, öğretimin el işi çalışmaları yoluyla etkinleştirilmesi görüşüyle, eski okullara karşı çıkmaktadır. Ona göre, el işine dayalı faaliyetlerin ön şartını, geleneksel kitap okulları değil, daha çok laboratuvarlar ya da atölye sınıfları ile yeni okullar oluşturmaktadırlar (Aytaç, 2006).

Faaliyet prensibi; Ferriere’ye göre yeni okulların bir remzi, bir bayrağı, bir parolası haline gelmiştir. Ona göre bu prensip okula çocuğun gerçek, zengin mütenevvi, canlı ve ihtiyari faaliyetini sokmak zorunluluğunu ifade eder (Ferriere, 1932).

Ferriere** *İş Okulu Hakkında Rapor**** isimli raporunda faal okulun çeşitli yaşlarda ve çeşitli derslerde nasıl gerçekleştirileceğini açıklamıştır.

Ferriere; çocuğun gelişimini şu beş döneme ayırmıştır (Ferriere, 1932):

- Doğmadan Önceki Dönem

* H. Fikret Kanad, Ferriere’nin 1928’de Türkiye’ye yaptığı ziyaret sonrasında İzmir’de Milletlerarası Yeni Eğitim Birliği’nin bir şubesinin açıldığını belirtmiştir (Kafadar, 1997).

** Ferriere Cenevre Üniversitesi’nde Türkiye hakkında çok ilgi uyandıran bir konferans vermiştir. Ferriere konferansında Türkiye’de eğitimin yayılması için yapılan ve yapılamakta olan çalışmalardan övgüyle bahsetmiştir. Pedagojik açıdan laik okul, tek okul, karma öğretim ve faal okul konularına değinmiştir. Ayrıca Türkiye’deki çeşitli öğretim alanlarında alaka merkezleri, okul kooperatifleri, disiplin anlayışı, öğretmen yetiştirme, öğretmen okulları, okullarda hangi büyük pedagogların eserlerinden faydalandığı, ikmal ve yetiştirme kursları, beden eğitimi gibi önemli konulara değinerek, bu konularda yapılan olumlu gelişmeleri anlatmıştır. 1926’ya nazaran 1936 programlarının gittikçe somutlaştığını ve her yaştaki çocuğun zihniyeti ile anlama kabiliyetini daha fazla kavradığını belirtmiştir (Ulus, 1938).

*** Bu rapor, Ferriere’nin *Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri* adlı kitabında yayınlanmıştır.

- Çocuk Eğitimi ve Çocuk Okulu Dönemi
- İlkokul Birinci Dönem (altı ila dokuz yaş arası)
- İlkokul İkinci Dönem (dokuz ila on iki yaş)
- İkinci Derece

Ferriere raporunda; faal okulun ilkokul birinci ve ikinci dönemin çeşitli derslerinde nasıl gerçekleştirilebileceğini şu şekilde açıklamıştır:

İlkokul Birinci Dönem Programı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ İlkokullarda program konusunda öğretmenlere biraz seçim ve tercih hakkı bırakılmalı; yani oyun, şarkı, egzersiz ya da yerel hayat ile ilgili ve çocukların yaşlarıyla uyumlu bir takım el işleri eklemek ya da programın şu veya bu kısmını çıkarmak konusunda serbestlik tanınmalıdır. Ancak bu serbestlik müfettiş veya teknik danışmanla uyumlu olmak zorundadır (Ferriere, 1932).

▪ Ferriere'ye göre çeşitli faaliyet sınıfları şunlardır: 1- Sağlığı Koruma, 2 ve 3- Teknikler (Okuma-Yazma, Hesap), 4- Alaka Merkezleri (Ferriere, 1932).

▪ Sağlığı koruma uygulamaları bu dönemde açıklanmalıdır. Çocuğun ve genellikle insanların ihtiyaçlarına ait ve sağlık için faydalı veya zararlı olan şeylere dair açıklamalar bu yaşta kazandırılmalıdır (Ferriere, 1932).

▪ Okuma-yazmada öncelikle tasvirlerin tefrikine ait hazırlayıcı egzersizler yapılması, sonra kelimelerin tamamen okunması gerekmektedir. Sınıfta her şeyin ismi fiş olarak yazılmalıdır. Sonra fiş olarak yazılmış olan etiketler gerçek eşyaya konulmalıdır. Çocuğun, kelimeleri eşya ile birleştirdikten sonra onları tasvirlerle birleştirmesi gerekmektedir. Bu şekilde gerçek hayatla bağlantısı sağlanmış olacaktır. Bu doğrultuda şu üç aşama izlenmelidir: 1- "İşte filan şey". 2- "Filan şeyi bana ver". 3- "Filan şeyin ismi ne?". Buna daima uyulmalıdır. Bundan sonra malum olan harfleri tamamıyla yazmak ve onları kopya etmek için kalın kartonlar kullanılacaktır. Çocuk biraz yazmasını öğrendi mi bir kelime söyleyecek, öğretmen bu kelimeyi onun önünde kâğıda yazıp kurşun kalemle kopya etmektedir. O zaman cümleyi parçalara ayırarak tekrar oluşturmak mümkündür. Bu uygulama ufak gruplar tarafından yapılabilir ve bu şekilde ilerlemiş olanlar geride kalanlara yardım edebilirler (Küme yöntemi). Kesilmiş ve tekrar oluşturulmuş cümleler sistemi, öğrencileri basit egzersizlere sevk etmektedir. Tüm dilbilgisi bu suretle, çocuk tarafından yazılmış olan ve çeşitli suretlerde toplanmış olan fişler yardımıyla öğrenilir (Ferriere, 1932).

▪ Çocuk, doğal olarak ailenin, okulun ve etraftaki grupların dar çevresinde insanlarla temasa girecektir. Bu yüzden; seçilecek konunun yerel, tesadüfî olması ve mevsimlerin ahengine uygun olması gerekmektedir. Konuşma, gözlem, resim ve inşa konuları; tamamen tesadüfî ya da bazı ekonomik ya da sosyal olaylardan bilgi almak için yapılmış bir ziyaret ürünü olabileceği gibi, bir programı da takip edebilir. Genel tarih ve coğrafyaya öncelikle hikâyelerle başlanmalıdır. Tarihten önce, güzel menkıbeler, hatta ahlaki faziletleri gösteren hikâyeler ve masallar anlatmak gerekmektedir (Ferriere, 1932).

İlkokul İkinci Dönem Programı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ Türkiye’de dokuz ila on iki yaşlarında bulunan bu dönem çocukları için devamlı bir programa daha fazla yer vermek ve aktüalitenin hissesini azaltmak makul ve doğru olacaktır. Azaltılmalı ancak kaldırılmamalıdır. Çünkü aktüalite kâhiller için bile daima fikir mayası rolünü oynamaktadır. Asgari programa kolektif veya kişisel olarak uygulanabilecek bir genişletilmiş programı inzımam edecektir. On-on iki yaşları arasında bazı uygun çocuklar stenografi, bazıları ispiranto öğrenebilirler. İspiranto, dilbilgisini anlamaya gerek canlı gerek ölü dillerden fazla dilin selikasını (güzel söyleme ve yazma istidatı) hazırlar. Yine bu yaşta iyi öğrenci, gerek grup halinde bazı konulara ait kolektif incelemeler yapmak için gerek oyunlar için ve gerek hocanın kontrolü altında okuma-yazma, hesap gibi teknikler için ve sonunda minyatür halinde varsayımlar yapmak gibi el işi inşaat için grup başkanlığı yapmaya izhar olabilirler.

Alaka merkezleri en fazla bu yaşta uygun olmaktadır (Ferriere, 1932).

▪ Alaka Merkezleri: Bununla, vaktiyle Batı’da eşya dersleri denilen ya da bu yaş için daha düzgün bir tabir ile tabii tarih denilen, sonradan tabii ilimler, teknoloji ve genel ekonomi isimlerini alacak olan şeylere hazırlanma kastedilmektedir.

İzmir’deki Hissi Milli okulunda faal usuller güzel bir tarzda uygulanmaktadır. Gerek prensip gerek uygulaması iyice anlaşılmıştır. Kumlarda inşaat, siyah tahta üzerinde renkli tebeşirlerle tavuk, ördek vs. resimler yapmak, bahçeye bağlı resimler yapmak suretiyle dağlarda verilen dersler biraz hızlı olmakla beraber hoş olmuştur.

Öncelikle dikkat çeken özellikle bir alaka merkezine ait incelemeye uygun resme celb edeceğiz. Her şeyden önce bu resim, İzmir’deki Hissi Milli okulunda yapılmış bir leylek resminde ve ezilmiş çiçekler albümünde gördüğüm gibi tamamıyla kopyadan ibaret olmamalıdır. Aynı zamanda hendesi üslupkarlık da olmamalıdır. Başlangıçta teknik meşgalesinden tamamen azade olmak üzere düşüncenin ifadesi olmalıdır.

Bundan dolayı altı yaşından on iki yaşına kadar çocuk kendi seçtiği veya kâhil tarafından gösterilen alaka merkezi ile ilgili konuları resmedecektir. Bir ay sonra veya fırsat oluştuğunda resimler gösterilecek ve sınıf her öğrencinin en güzel resmini seçecektir. Öğretmen de bu resimlerden birini seçecektir. Ayda bir seçilecek olan iki veya üç resim toplana toplana birikecek ve bunlar yılsonunda gri ya da siyah bir kâğıt üzerinde veya cüzdanda bir araya getirilecektir. Başka öğrencinin vermiş olduğu hükümler veya kendisinin yeni resimler ile eski resimlerini karşılaştırması çocuk için hayal gücünü geliştirmek ve kurşun kalem, münakkaş, renk... gibi icra araçlarını daha iyi kullanmak hususunda en iyi teşvik olacaktır. Gözlemleri şöyle sistemleştirmek mümkün olur: 1- Malum bir konu, örneğin bir at verilir, sınıf serbestçe resmini yapar; 2- Öğretmen yalnız gözleri alıştırmak değil, aynı zamanda zekâyı da işletmek için bazı açıklamalar yapar, yapılan resimler arasında karşılaştırma yapar; 3- Yeniden serbest resimler ve bu resimleri gerçek eşya ile karşılaştıran öğrencinin eleştirmeleri; 4- Yeni gözlemler; 5- Yeni resimler, bunlar da resim yapan çocuğun tek istinad noktaları hafızası, müdrikane gözlemleri yani akilesidir; 6- Bir madde üzerinde yapılan bu kabil birçok celselerden sonra, bu madde verimli olarak kopya edilebilir. Madde küçükse (böcek, çiçek) pertavsız istimali gözlemde açıklık sağlar. Resmin esasında şu üç nevi inkişaf vardır: a) İlmi resim (tabii ilimlerde); b) Geometrik resim (mimaride); c) Artistik resim (Ferriere, 1932).

- Tarih: Bölgenin tarihi, özellikle eşya tarihi yani insanların ihtiyaçlarına yarayan eşya tarihi izlenmelidir. Altı ila dokuz yaşlarındaki çocuklara büyük tezatlar gösterilmelidir. Bundan sonra tarihin merhaleleri sıraya konulması gerekecektir. Ulusal veya uluslararası kişiliklerin biyografileri. Mütelaya: hurafeler, folklorlar, bütün dünya masalları arasından seçilen masallar, tarih öğretiminin bir kısmını oluşturmaktadır. Zira bunlar da insanlığın ahlaki ve sosyal üsluplaştırılmış bir resim halinde keşfolunur. Ahlaki hissiyat, bu masallarda bunların açık olarak görülmesine engel olan hayatın anlaşılabilirliklerinden azade olarak görülür (Ferriere, 1932).

- Coğrafya: Mintikanın monografisi, altı ila dokuz yaşında taşlar, hayvanlar ve çiçeklerin incelenmesiyle başlamaktadır.

Dünya coğrafyası için altı ila dokuz yaşındaki çocuklar ancak büyük tezatları kavrayabilmektedirler (Ekvator bölgesindeki zenciler, kutup çevresindeki Eskimolar gibi). Dokuz ila on iki yaş arasında ara bölgeler ayırt edilmektedir. Bunlar gerçek ya da hayali seyahat hikâyeleriyle öğretilebilir. Bu hikâyelerde hayat şartları (insanların ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların tatminleri) ilk planda bulunur (Ferriere, 1932).

▪ Lisan: Altı yaşından dokuz yaşına kadar lisan, konuşulan lisandır. Dokuz yaşından on iki yaşına kadar daha çok yazılı lisan olabilir: a) Serbest yazı. Bunda şekil eleştirilir. b) Vesikaların kopyası suretiyle yazının hatasız olması lazımdır.

Dilbilgisi, sıraya konulan, karıştırılan ve sonra tekrar sıraya konulan fişler yardımıyla öğretilir. Sistemik programa ihtiyaç olmamaktadır. Eğer birçok çocuk sık sık aynı hatayı yapacak olursa bu hata ile buna yakın hatalar incelenir. Doğru yazma sanatı, önce karıştırılan şeyi ayırt etme ve seçmektir. Örneğin; çekimler, iraplar, harfi cerlerin, müradiflerin (eşanlamaların), lafzan ortak kelimelerin kullanımı gibi nahve ait konular mevzuu bahis olduğu zaman çocuklar, örnekleri ince mukavva üzerine yazacaklar, bu örnekleri makaslarla kesecekler ve tekrar toplamak, bir araya getirmek deneyimleri kazanacaklardır. Bu suretle anlayıp anlamadıkları görülecektir. Şu itibarla birbirinden farklı üç nevi faaliyet elde edilmiş olur:

1. *Müstamel İmla*: Hatası olmayan birçok kopyalar.

2. *Nahiv*: Yazılan ve sonra kesilen cümlelerle işe başlamak, bu suretle elde edilen küçük kartlar karıştırıldıktan sonra tekrar oluşturularak kişisel oyun yapılmış olur.

3. *Kompozisyon Yazımı*: Bunda öğrenci; bol bol içten dışa doğru ifadesi gereken ibdakar hamleyi bizzat kendisinin dıştan içe doğru yapacağı bir eleştiri ile inkıtaat uğratmamak için hiçbir imla kaydile bağlı olmaksızın serbestçe meramını anlatacaktır (Ferriere, 1932).

▪ Hesap: Başlangıçta örnekler sıkı surette alaka merkezlerine bağlıydı. Dokuz yaşından on iki yaşına kadar bundan uzaklaşılır, fakat hiçbir zaman tamamıyla değil. Örnekler tercihen daima bunlardan seçilir. Herhangi yeni bir hesap şekli üzerine numune tarzında yapılan sorunlardan sonra çocuklar, etraflarından örnek bularak bu sorunlara benzeyen sorunlar yapmaya davet olunurlar. Bu, onları gözlemlere (örneğin aile hesapları ve bütçesi) ve ölçü ve karşılaştırmalara sevk eder. Eşyanın fiyatları, zirai bir işletmenin randımanı, aletlerin, amele işinin kıymeti... gibi şeyler yalnız hesap noktai nazarından değerli değildirler. Bunların ekonomik ve bununla birlikte birinci derecede sosyal değerleri vardır. Her öğretmen, bu rakamları Ticaret ve Sanayi odaları bültenlerinde bulabilir.

Ancak hesaba sıra gelince şunları dikkate almak lazımdır:

- Sırasıyla öğrenci tarafından idare olunan adet haline gelmiş jimnastik egzersizleri, zihni hesap.

- On üç ila on dört arasındaki iyi yetişmiş çocukların, büyük bir ilgiyle, logaritma yardımıyla basitleştirecekleri büyük hesap ameliyeleri.

- Zekâya, sorunların kurulmasına önem verilecek olan sorunlar, iki şekli bir araya getirmekte anlam yoktur: hesap ve zekâ. Çünkü zekâ, bir sorunun halli suretini bulmakta mündemiçtir. Bu bapta izlenecek yolun öğrenci tarafından gösterilmesi esastır. Çünkü anlamış olduğunu gösterir (Ferriere, 1932).

Amerikan Heyeti'nin İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

1933 ve 1934 yıllarında Türkiye'ye gelerek geniş ekonomik bir inceleme yapan Amerika uzmanlar kurulu^{*}, incelemeleri sonunda *Türkiye'nin İktisadi Bakımdan Umumi Bir Tetkiki 1933-1934* adlı altı ciltlik bir rapor hazırlamış, Mayıs 1934'te Ekonomi Bakanı Celal Bayar'a sunmuştur. Kurul, ayrıca Türk eğitim sistemiyle ilgili kırk sayfalık bir rapor hazırlamıştır. Bu rapor önceki raporun altıncı cildinin ikinci bölümüne eklenmiştir (Kara, 2006; Ekizceli, 2006). Kurulun eğitimle ilgili raporu 1939'da *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri* adıyla ayrı bir şekilde de yayınlanmıştır.

Walker D. Hines'in başkanı ve Brehon Somerwell'in ise başkan yardımcısı olduğu on kişiden oluşan iktisatçılar kurulunun içerisinde eğitimci, sosyolog, siyasetçi ve araştırmacı da bulunmaktaydı. Bu kurul Türkiye Cumhuriyeti'nin Amerika'dan çağırdığı ilk resmi heyet olmuştur. Kurul aylarca Türkiye'nin pek çok bölgesinde ekonomik ve sosyal incelemeler ile araştırmalar yapmıştır. Hines'in ölümü üzerine Goldthwaite H. Dorr 1933'te kurulun başkanlığını üstlenmiştir (Koç, 1970; Ortak, 2004).

Edwin Walter Kemmerer'in adıyla, Kemmerer Kurulu olarak da anılan kurulun raporu, eğitimi ekonomik gelişme ile beraber ele alması bakımından öteki uzmanların yaklaşımından ayrılmaktadır (Başgöz, 1995).

Amerikan uzmanlar kuruluna göre; eğitim sorunu ekonomiyle çok sıkı bir bağ içinde olduğu için, bu iki alanı ayrı ayrı ele almak imkânsızdır. Yine kurula göre; eğitimin temel hedefi sadece okur-yazar bir sınıf yaratmak ve kültür sahibi vatandaşlar yetiştirmek değildir. Aynı zamanda eğitim; insan zihnini hayatın maddi ihtiyaçlarını yeterli derecede sağlayabilecek en ileri dereceye erişebilmesi için zaman ve araç bulabilecek bir surette eğitmelidir. Ekonomik noktadan bakıldığında da eğitimin ihtiyaçlarının henüz tam olarak karşılanmadığı görülür. Bu yüzden harcanan para ve

* İnceleme yapan kurulun üyeleri şunlardır: Walker D. Hines, Brehon Somervell, O. F. Gardner, Edwin Walter Kemmerer, C. R. Whittlesey, W. L. Wright Jr, Bongt Wadsted, Goldthwaite H. Dorr, H. Alexandre Smith ve Vaso Trivanoviht.

emekten tam karşılık alabilmek için eğitim sistemi yeniden düzenlenmelidir (Amerikan Heyeti, 1939).

Amerikan Heyeti'nin eğitimle ilgili hazırladığı rapora göre; ilkokullarla ilgili görüş ve önerilerini maddeler halinde şu şekilde özetlemek mümkündür:

Köy Okullarının Öğretim Sürelerinin Arttırılması İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- İlköğretimde görülen gelişmelerin kökleştirilmesi gerekmektedir. Bütün vatandaşların aynı öğrenimde bulunmalarını sağlamak suretiyle homojen bir kültür elde edilmesi, Türkiye'nin sosyal düşüncesinde kuvvetli bir etken olmuştur. Nüfusun serbestçe hareketini ve ülkenin her yerinde aynı ilerlemenin oluşmasını sağlamak amacıyla, şehir ve köylülerin mümkün olduğu kadar aynı öğrenimi görmelerine dikkat edilmişse de bunda başarılı olunamamıştır. Şehir ilkokulları beş sınıflı olduğu halde, köy ilkokullarının çoğu üç sınıflıdır. Üç sınıflı ilkokulların durumu da son derece kötüdür. Cahilliğin doğurduğu geleneklere ve cehalet yaşamına alışmış bir nüfusa sahip olan ve çok gerekli olan yerlerde okunacak çok az şey bulunan bir ülkede çocuklara okuma alışkanlığını aşılama için üç yılın yeterli olamayacağı hakkında bütün eğitimciler görüş birliğindedir. Beş yıl da bile her şey unutulabilmektedir Bu konu belki tartışılabilir, fakat tartışma götürmeyecek bir gerçek varsa, o da bu üç sınıflı okullarda, kayıtlı öğrencinin ancak % 33'ten aşağı bir kısmına layıkıyla öğretim verildiğidir (Amerikan Heyeti, 1939).

Okul Yapımı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Her ne kadar ülke çocukların ilköğrenim görmelerini sağlamak için okullar yapılmış ve imkânlar sağlanmaya çalışılmışsa da, bu konuda verim az olduğundan önümüzdeki birkaç yıl süresince ilköğrenimde dikkatin, bu donatımın genişletilmesine ayrılacağı yerde elde olandan en fazla faydalanma yoluna gidilmelidir (Amerikan Heyeti, 1939).

Köy Şartlarına Uygun Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Şuan tek düze bir eğitim ve öğretim imkânsızdır ve bunun elde edilmesinin daha birkaç yıl süreceği meydandadır. Köy çocuklarının büyük bir çoğunluğunun hayatlarının köyle sınırlı kalacağı ve şehir çocukları için de aynı durum söz konusu olacağı tahmin edilebilir. Bundan dolayı belirli sorunların çeşitli şekillerde halledilmesi

pek doğal bir durumdur (Amerikan Heyeti, 1939: 9). Şehir ve köy okulları arasında çeşitli şartlara ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde bir ayırım yapmak ve uygun öğretimde bulunmak konusunda var olan eğilimler iyi bir etki yaratacaklardır. Bu eğilim teşvik edilmeli ve genişletilmelidir (Amerikan Heyeti, 1939).

- Öğretmen, çoğu üç sınıflı olan köy okullarında bilinen görevinden başka işler de görmektedir. O, köyün ilim kaynağıdır ve dolayısıyla köyün hayatı üzerinde etkili olur. Okul çocuklarının temiz olmalarına dikkat eder ve bu temizliği evlerine taşımaya çalışır. Öğrencide göreceği her türlü özel yetenek işaretlerini gözden kaçırmayarak bu gibiler üzerine Bakanlığın dikkatini çekmek, onları mümkün olduğu kadar iyi yetiştirmek de görevleri arasındadır. Bu çocuklar öyle bir şekilde eğitilmelidir ki, hükümetin ekonomi ve kültür mücadelesinde yeteneklerinden ez fazla faydalanılabilsin. Temsil ettikleri sermayeden en fazla randıman alabilmek için üç sınıflı köy okulları mümkün olan hızla beş yıla çıkarılmalıdır (Amerikan Heyeti, 1939).

- Okul sayısı ülkenin öğrenim ihtiyacına nazaran az bulunmaktadır. Bu konuda büyük ilerlemeler olmuş ve daha da olacağı kesindir. İnşaatın mali tarafının sağlanmasında izlenen sistemin sonucu olarak ilkokullar belirli yerlere eşit şekilde dağıtılmamıştır. En çok okula ihtiyacı olan şehirler gelir eksikliğinden az okula sahiptirler (Amerikan Heyeti, 1939).

Okullardaki Öğrenci Devamsızlığı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Devamsızlık sorunu çözülmesi gerekli önemli bir sorundur. 1929–1930 eğitim-öğretim yılında köy okullarına giden 129.479 öğrenciden ancak 60.788'i ikinci sınıfa devam edebilmiştir. Bir yıllık bir öğrenimin hiçbir faydası yoktur; bu süre zarfında okuma-yazma öğrenilemez, öğrenilenler de çabuk unutulur. Çocukların büyüdükçe, çobanlık etmek ve tarlalarda çalıştırılmak üzere aileleri tarafından okuldan alınmaları, bu durumun meydana gelmesinde belki de başlıca sebebi oluşturmaktadır. Ciddi bir sorun arz eden bu durumun önünü alabilecek etkili bir tedbir olmak üzere, bütün köy okulları günlük yoklamalar yapmaya mecbur bırakılmalı; sonuçlar da, hem zaman zaman okulu ziyaret eden müfettişlere ve hem de haftalık rapor halinde köyün yetkili makamına bırakılmalıdır. Köyün yetkili memuru, suçlu olan ailelerden para cezası almakla; müfettiş de bu konuda etkili önlemler almayan köyleri kaza ve vilayet makamlarına bildirmekle görevlendirilmelidir. Bu şekilde de, gevşek davranan köy idareleri harekete geçirilmelidir (Amerikan Heyeti, 1939).

- Köylülerin okula karşı ilgilerini uyandırmak suretiyle devamsızlığın önüne geçilmesine de yardım etmek üzere, köylüler ayda bir Cuma günleri, öğrencilerin hazırlayacakları gösterileri görmek ve dinlemek üzere okula davet edilmelidir. Eğer bu gösteriler sağlık, tarım ve yurt bilgisi konuları ile ilgili de olursa, bu sayede halk eğitimi hususunda etkili bir hizmette bulunulmuş olur (Amerikan Heyeti, 1939).

- Şehir okullarında da devamsızlık sorunu görülmektedir. 1927–1928 eğitim-öğretim yılında ilkokula başlayan 64.197 öğrenciden beş yıl sonra ancak 17.530'u yani % 27,3'ü mezun olabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için de kesin tedbirler alınmalıdır (Amerikan Heyeti, 1939).

Program İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Türkiye’de sağlık şartları, 500.000 okul çocuğu ile temas etmek suretiyle ilk sağlık bilgilerini yaymak hususundaki büyük fırsatın ihmal edilmemesini gerektirecek durumdadır. Gerek şehir gerek köy okulları temizliğe verdikleri önemle sağlık standartlarına büyük yardımda bulunmuşlardır. Bu hususta daha fazla yardım edebilirler. Mihaniki alet ve takımın kullanılmasını öğretmek hususunda da daha fazla yardımları olabilir. Gerek şehir gerek köy okullarında sağlığı koruma hakkındaki öğretime önem verilmeli, öğrencilerin temizliğine de son derece dikkat edilmelidir (Amerikan Heyeti, 1939).

- İlkokullarda, basit aletlerle çocuklara el işleri öğretmek faydalı değildir. Türkiye’de daha iyi bir el işçiliğine olan ihtiyaç fazladır. Bütün araştırmacılar, hünerli bir işçi sınıfının meydana gelmesine yardım etmek, iyi el işçiliğinin neden ibaret olduğu hakkında bir fikir vermek, el ile yapılacak işlerin zevkini ve önemini meydana çıkarmak üzere, özellikle ev sanayiinin ortaya çıkmasına ve ilerlemesine yarayacak el işi derslerinin ilkokul programlarına alınması fikrindedirler. Bu, ülkelerin temel iktisadi ihtiyacına cepheden hücum etmek olacaktır (Amerikan Heyeti, 1939).

Yatı Okulları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Nüfusun çok dağınık olması ve köylerin küçük olması sebebiyle Türkiye’de ilkokul sorunu bir hayli zorluğa maruz kalmaktadır. Her çocuğa hiç olmazsa ilkokul öğrenimi verebilmek için, birçok okul binasının inşası ve bir hayli de öğretmen yetiştirmek gerekmektedir. Bu ise, uzun zamana ve büyük masrafa bağlı olduğundan, ortadaki boşluğu doldurmak için yatı mekteplerini oluşturmakla buna çare bulunmuştur. Merkezi bir köyde oluşturulmuş olan bu okullara, civar köylerin çocukları haftanın beş

gününde devam ederler ve diğer iki günde de evlerine dönerler. İç vilayetlerde köylerin verimli vadilerde toplanmasından ötürü, buralara tesis olunacak bir iki büyük okulun, bütün vadinin okul ihtiyacını karşılayamaması için sebep yoktur. Bu okullar, alelade köy okullarına birkaç noktadan üstündür. Bunlar daha büyük bir halk kitlesine kol atar ve bu okullar, yatılı öğrenciye yatısız bir okulun veremeyeceği bazı faydalar bile sağlamaktadırlar. Haftanın beş gününde her gün öğretimde bulunularak çocuklara, konuşma, düşünme ve ders çalışma, okuma isteği de aşılabilir. Kudretli öğretmenler, öğrencileri üzerinde yatısız okullarda olabildiğinden daha fazla etkili olabilirler. Bu yöntemle, öğretim, barındırma ve gece yatırma koşullarının daha iyi olması doğaldır. Yine; iki veya daha fazla öğretmen ile öğretimin niteliği daha iyi olur. Öğretmenlerin maneviyatı daha yüksek bir derecede bulunur ve öğretmenlere bir dereceye kadar uzmanlık için imkân bile verilmiş olur. Böylece de, okulun kültür hususundaki etkisi daha büyük bir alana yayılabilir. Halk Partisi'nin en son toplantısında konuşulduğu gibi, yatılı mektebinin inşası, idamesi ve okula öğretmen bulunması, iki veya üç ufak okul açmaktan daha ekonomik olacaktır. Bu okulların özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler idaresine verilmesi doğru olur. Bu zamana kadar, köy yatılı mektepleri, bir uygulama devresinde bulunuyordu. Bu okulların, Türkiye'nin köy ilköğretim sorunununun halledilmesi hususunda şimdiye kadar önerilen en etkili çare olduğu kanaati hâkimdir (Amerikan Heyeti, 1939). Türkiye, çocuklarının yalnız üçte birine öğrenim fırsatı vermekle yetinemez ve yetinmeyecektir. İlkokul sisteminin yakın bir gelecekte genişletilmesi konusunda köy yatılı mektepleri en etkili ve ekonomik bir araç olacaktır (Amerikan Heyeti, 1939).

Beryl Parker'ın İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

Prof. Dr. Beryl Parker, 1893'te doğmuştur. Yayımlanmış eserlerinden bazıları şunlardır: *New Education in the German Republic* (Thomas Alexander'le birlikte, New York, 1929), *Highways and Byways* (Paul McKee, 1938 ve 1943), *the Austrian Educational Institutes* (1931), *Exploring New Fields* (1937, 1938 ve 1943), Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor (1939) (Ortak, 2004).

Parker, New York Üniversitesi'nde öğretim üyeliği yaptığı sırada Türk Maarif Cemiyeti (Türk Eğitim Derneği-TED) tarafından uzman sıfatıyla ülkemize çağrılmıştır (Ortak, 2004). Amerikalı bayan uzman Parker bir süre Türk Eğitim Derneği'nin Ankara Koleji'nde öğretmen olarak çalıştıktan sonra 1934'te Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği üzerine okullarımızda incelemeler yapmış ve Türkiye ilkokullarıyla ilgili ayrıntılı bir

rapor hazırlamıştır (Koç, 1970). Dewey'in önerisiyle Türkiye'ye gelen Parker'ın 1934'te hazırlamış olduğu rapor; 1939'da I. Milli Eğitim Şurası dokümanı olarak Bakanlıkça yayınlanmıştır (Ekizceli, 2006).

Parker'ın Türkiye ilkokulları ile ilgili inceleme ve önerilerini içeren raporu elli sekiz sayfa olup dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, eğitimde nitelik ve niceliğin ilişkisini açıklamış; ikinci bölümde ise, yüz okulda yapılan incelemelerin sonuçlarını ortaya koymuş; üçüncü bölümde, Türkiye ilkokullarının arazi, bina, donatım, oyun yerleri, bahçeler, ışık, ısı, hava, öğrenci, öğretmen, program gibi yönleri hakkında bilgiler vererek dördüncü ve son bölümde de, Türkiye'de ilkokulların iyileştirilmesi için önerilerini sunmuştur.

Beryl Parker'ın Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuş olduğu rapora göre; Türkiye ilkokulları ile ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde özetleyebiliriz:

Okul Binaları, Donanımı ve Yapımı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Türkiye'de okul çağında olan çocukların üçte biri okula devam etmektedir. Cumhuriyetin ilk on yılında ilkokulların sayısının artırılması uğrunda yapılan ilerleme malumdur. Ülkenin ilkokul alanında duyduğu ihtiyacı tamamiyle karşılamak için okul sayısının düzenli olarak artırılmasının devam edip edemeyeceğini iktisadi durumlar ve idari çabalar belirleyecektir. Türk ilkokullarına kaydolun öğrenci miktarı 1923'te 341.941'den 1933'te 537.843'e çıkmıştır. Bu yüzde altmış oranında bir çoğalmadır. Fakat on yılda erişilecek ve çocuk nüfusunun yarısına hatta dörtte üçüne okul sağlayacak hedefleri kurmak ve onlara doğru ilerlemek mümkündür (Parker, 1939).

- Bir öğretmenli üç sınıflı köy okulu iyi olup, bazı ülkelerde altı ya da sekiz sınıflı bir öğretmene verilen okullardan daha pratiktir. Mademki üç sınıflı okulu yerel ilgileri kullanmakta esnek ve esas itibarıyla iyi denilen bir programa sahiptir, o halde yapılacak işin kalitesi ve bunun köy hayatı ile kuracağı ilişki, öğretmenin zekâsına ve görgüsüne bağlı olacaktır (Parker, 1939).

- İki veya üç öğretmenle idare olunan beş sınıflı okullar da program ve teşkilat bakımlarından iyidirler. Bu okulların öğretime dair olan sorunları önemli bir istisna ile şehir okullarının aynıdır. Yaş itibarıyla okula büyük kaydolun ve erkek öğrencisi nispeten çok olan köy okullarında çocukları ilk mesleki öğretimde pratik ihtiyaçlara yaklaştırmak için programda biraz değişiklik yapılmalıdır (Parker, 1939).

- Birkaç okul istisna olmak üzere, binalara mevki, görünüş ve kuruluş bakımlarından gereken önem verilmemiştir (Parker, 1939).

- Oyun yerleri, arazinin elverişli olması, donatım ve kullanım bakımlarından birbirine uymamaktadır. Öğrenci başına düşen oyun yerini her okulun ve ona göre teneffüs zamanlarında bütün çocukların birlikte veya ayrı gruplar halinde oyun yerlerine toplanmalarına dair verilecek karar faydalı bir adım olabilir (Parker, 1939).

- Birçok okulda ehli hayvan ve kuşların bakılmasına ayrılan bahçelerde kümesler bulunmaktadır. Okulların yüzde kaçının bu gibi donatıma sahip olduğunu, hayvan bakımından öğrenciye ne gibi sorumluluklar verildiğini ve bu hayvanlardan ve bitkilerden sınıf faaliyetinde ne dereceye kadar faydalandığını belirlemek faydalı olacaktır. Bu alanda başarı gösteren okullar diğer okullara rehber ve teşvik olabilecektir (Parker, 1939).

- Yeni okul binaları yeter derecede aydınlatma, ısıtma, havalandırma koşulları ve sağlık bakımından genellikle uygun yerlere yapılmışlardır (Parker, 1939).

- Okulların çoğunda, mevcut olan boş yerlerden azami derecede faydalanılmamaktadır. Geniş oyun yerleri, toplantı salonları, müze ve yemek odaları yalnız geçici ve kısa zamanlar için kullanılmaktadır. Geniş koridorlardan nadiren, çeşitli amaçlar için yararlanılmaktadır. Her odaya verilecek değeri, odanın işe yaradığı saat ve odayı kullanma toplamı üzerinden hesap etme esası, çok iyi sağlanabilir. Kullanılmayan boşluklar adeta bir lüks mahiyetine girmişlerdir. Kütüphanesi veya müzesi olmayan bir okulda ayrı ayrı memurlara ayrılan odaları yabancı biri görünce hayretler içinde kalıyor (Parker, 1939).

- Malzemenin kullanımında, binanın tekrar yapılması, tamiri gibi masraf gerektirecek hatalar yapılmıştır. Fakat kazanılan deneyim ve kullanılan maddelerin başlangıçta kontrol edilmesi bu durumların azalmasına yardım etmelidir (Parker, 1939).

- Bazı okul binaları gereğinden fazla masraflarla yapılmıştır. Belki de model olacak birkaç bina arzu edilmiştir. İşçiler ve köylüler tarafından yerel malzeme ile yapılan sade binalar, az masrafla ne gibi işler yapılabileceğine birer örnek oluştururlar. Okul binalarının bir dereceye kadar küçük ölçekte olmaları eğitim bakımından iyiye de ekonomik olmayabilir. Şehirlerde yapılacak okul inşaatları planı olası ilavelere uygun olmalıdır (Parker, 1939).

- İhtiyaç dolayısıyla eski binaların birçoğu kullanılmakta olup bir süre daha bunlar gerekli görülecektir. Bunların birçoğu okul işine elverişli değilse de, bazıları yapılacak dikkatli bir plan ve onarım sayesinde az masrafla ihtiyacı karşılayacak duruma gelebileceklerdir. Maalesef birçok müdür, eski olan okul binaları için özür dilemekte ve yenilerinin yapılmasını istemektedirler. Oysaki eski binaların bazıları maddi

eksikliklerini telafi eden güzel ve tarihi özelliklere sahiptirler. Müdür ve müfettişlerin bazıları bu yönleri takdir etmekte ve yeni binaların yapılmasını beklerken eldekilerden azami derecede faydalanmaya çalışmaktadırlar (Parker, 1939).

- Okulun binası ve öğretmenlere ayrılan bölümler, okulun çevrede göreceği işi köye yansıtan özelliklerindedir. Alman köylerinin bazılarında okul, bir ucunda sınıf diğer ucunda öğretmenlere ayrılan odalarıyla büyük bir çiftlik evi gibidir. Okulun sebze, meyve ve çiçek yetiştiren bir bahçesi de vardır. Böyle bir okulda öğretmen aynı zamanda bir çiftçidir. Eğer eşi de iyi bir ev kadını veya hastabakıcı olursa köyde yapacakları etki ve kazanımları daha da büyük olacaktır. Okulu kuran unsurların kuvvetli olmaları okulun devamlı bir kurum olmasını sağlayacaktır (Parker, 1939).

- Birçok öğrencinin tıbbi özene ihtiyaç göstermelerine, bir kısmının belki de okula gelemeyecek derecede düşkün bulunmalarına rağmen, insan milli canlılığın Türk çocuğunda iyi olduğu izlenimini taşıyor. Çünkü bu çocuklar layıkıyla temiz ve besili olmadıkları halde sert havalarda, sınıfların müsait olmayan şartlarına dayanıyor gibi görünmektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları muayeneler bedeni eksikleri ve gerilikleri tamamıyla ortaya koymamaktadır. Okullarda doktorlardan oluşturulan bir heyet olmadığı gibi tedavi işini görececek bir klinik de bulunmamaktadır (Parker, 1939).

Sınıfların Donanımı ve Koşulları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Okullarda sınıflar, müzeler ve koridorlar çoğunlukla iyi bir durumda bulunmuşlarsa da bazı iş odalarının kötü denilecek kadar ihmal edildikleri görülmüştür. Takımları, malzemeyi, henüz tamamlanmamış işleri düzenli ve mümkün olduğu kadar temiz korumak, işlemeye hazır bulundurmak elişleri sıfatının esaslarından biridir. Öğrenci, veli ve yerel memurlar binaların iyi korunması yolunda daha fazla sorumluluk almaları için teşvik edilmelidirler (Parker, 1939).

- Isıtma masrafindan çekinildiği için yalnız birkaç okul yeterli derecede ısıtılmaktadır. Hâlbuki bu çeşit maddi zorlukların öğrenci ve öğretmenlerin çalışma yeteneklerini oldukça azaltacağını takdir etmek lazımdır. Yerel idare heyetleri okullara soba ve yakacak sağlama gibi üstlendikleri sorumluluğu ciddiyetle karşılamalıdır. Birçok okulda havalandırma sorunu, çocuklar ya etkin ya da sınıf dışında iken pencereleri açmak suretiyle idare edilmektedir. Buna karşılık bazı sınıflarda da çocuklar ve öğretmenler biriken ve kendilerinin iş yapma yeteneklerini azaltan kötü havanın farkında bile değildirler (Parker, 1939).

▪ Sınıflara giren ışık perdesiz kontrol edilemez. Hâlbuki perde birçok okul için lüks eşyadan sayılmaktadır. Çocuklar, ışığın geldiği yöne bakılırsa çoğunlukla uygun bir durumda oturtulmaktadır. Fakat pencerelerin azlığı ve sınıfların kalabalığı iyi derecede ışık girmesi imkânını ortadan kaldırmaktadır. Faaliyeti gerektiren ve öğrenciyi sürekli sıralarda oturmaktan uzaklaştıran iş metotları kullanılırsa ışığa dair olan uygunsuzluklar nispeten azalabilir. Yeni okullar gibi eski okullarda da duvarlar sağlık ve zevk bakımlarından iyi ve hoş a giden renklerle boyanırsa birçok yerde masa ve sıralarda gözlere çarpan parlaltı yok edilmiş olur. Az güneş gören odalarda duvarların sarı ve çok ışık alan odalarda ise yeşile veya maviye boyanmasına dikkat edilmelidir (Parker, 1939).

▪ Sınıfların donanımında büyük bir uyumsuzluk vardır. Birçok okulda yüzeyleri oldukça meyilli sıraların bulunmasına ne gibi sebeplerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Fakat alçak sandalyelerle düz masaları ya da düz yüzeyli sıraları diğerleri gibi az bir masrafla sağlayabilecekken eski şekil sıraların yapılmasına devam etmek üzülmenecek bir durumdur. Düz yüzeyli masalar çağa uygun okullarda görülecek işlere daha uygundur. Araçların iş okulunda alacağı çeşitli görevlere göre yapılması gerekirken, yavaş yavaş değişmesi gerçek ananınin sayıldığı iyice göstermektedir. Diğer taraftan eğri yüzeyli masalar, üstleri düz ve ayakları sağlıklı olmayan ve çok yer kaplayan sıralar da göze çarpmaktadır. Yazıhanelerde, atölyelerde ve evlerde kullanılan ve grup etkinliğine en çok yarayan basit masalarla sandalyelere çok nadir rastlanmaktadır. Sandalye ve masaların yapılış tarzları ve fiyatları belirlenerek hazırlanmalıdır (Parker, 1939).

▪ Okul dolapları, gösterilecek işlerin biriktirilmesi, öğretmene gereken araç ve kitapların konulması ve çocuklara ait biriken işlerin korunması için yeterli değildir. Ayrı kapılara sahip dolaplar kapladıkları yer ve sarfiyat bakımlarından ekonomik değildir. Duvar içine yapılmış dolaplar, perde takmak veya sık sık toz almakla temiz tutulabilir. Sınıfların kilidi olduğu için dolaplara kilit düzeni yapmaya da gerek yoktur. Okul müzesi için o kadar gerekli olmayan camlı dolap da lüks eşya sayılmaktadır. Bu şekilde olan dolaplar, çocukların hem görüp hem de dokunabilecekleri zamanın sergi devrine değil, müze tarihinin ambarlama devrine aittir (Parker, 1939).

▪ Yazı tahtaları çocukların boylarına ve ışığın geldiği yöne göre uygun yerlere pek konulmamıştır. Bu yazı tahtalarının çoğu da yeterli derecede büyük olmayıp, yazının iyi bir şekilde yazılmasına uygun olmayan ve çocukların gözlerine zararlı olan yüzeylere sahiptir. Bazı öğretmenler tahtaları yapmak ve tamamlamak suretiyle bu konuyu kendi üzerlerine almışlardır. Tebeşir ve silgi koyma düzeni olan tahtalara çok az

rastlanılmıŖtır. Hâlbuki bunlar, öğrenci ve öğretmenin her gün karşılaŖtığı pratik ve sade sorunlardır. Öğretmenler bu gibi ihtiyaçları tahlil etmeye ve çareler bulmaya teşvik edilmelidirler. Çocuklar da eliŖi derslerinde silgi, tebeŖir kutusu ve tepsisi yapabilirler. En iyi silgiler ufak bir tahta parçası ile keçeden başka bir Ŗeyden yapılmaz. Okul gereçlerini de tedarik edebilecek fabrikalar, ekonomik bağımsızlıkta bir ilerleme yapacaktır. Örneğin kâğıt gibi okul eşyasından bazılarının ancak belirli fabrikalarda yapılmaları daha ekonomik olduğu halde, diğer birçok basit Ŗeyin başka yerlerde yapılmaları mümkündür. Eğer öğretmen okullarının eliŖleri sınıfları bu gibi pratik sorunları yüklenerek olurlarsa, öğretmenler okul ihtiyaçlarına karşı daha hazır ve araçların düzenlenmesinde daha hünerli olabileceklerdir. Esasen bazı sanat okulları ilkokullara gereken eşyayı yapmışlardır. İŖte bu ortaklaşa çalışma daha fazla genişletilebilir (Parker, 1939).

- Bazı ilkokulların kalem odalarında lüks sayılabilecek eşya ile çıplak sınıflar arasındaki tezat Ŗaşılacak özelliktedir. Başöğretmenin ve müdürün odaları cazip olmalı, fakat bir kulüp veya salonu da andırmamalıdır. Aynı para öğrenciye gereken kütüphanenin ya da bir iş odasının sağlanmasında kullanılmalıdır (Parker, 1939).

- Sınıfların havası çok resmidir. Birkaçı istisna olmak üzere tüm okullarda bu resmiyet vardır. Çünkü sınıflarda tamamen öğretmenin hâkimiyeti söz konusudur. Birçok sınıfın düzenlenmesinde hemen hemen resmi bir model izlenmiştir. Sınıfların sıralara ayrılan kısımları daha sosyal ve resmi olmayan bir şekilde düzenlenebilir. Birçok sınıfın çıplaklığı soğukluk duygusunu fazlalaŖtırmaktadır. Çocuklara ait olan eserlerin gösterilmesi, duvarların boyanması okul havasını hoş ve içinde cereyan eden hayatı etrafa anlatan bir araç yapacaktır (Parker, 1939).

- Sınıflarda resim veya eliŖlerini göstermeye mahsus duvarlara konulan levhalar da çok az bulunmaktadır. Bazı öğretmenler, levha yerine başka bir düzenleme düşünmüşler ve okul faaliyetinin bazı cephelerini bu suretle sınıflarında aksettirmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenler; alet, model, harita ve grafik gibi okullarda kullanılan veya müzelerde saklanan eşyadan çok yapmışlardır. Elde edilen verim de okullar için çok değerlidir. Bu, ihtiyaçların ve ekonomik yönün ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sayesinde epeyce iyileŖtirebilir (Parker, 1939).

- Bazı sınıflarda öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi ve öğrenciler çalışmaya istekliken, bazılarında da faaliyetsizlik ve çalışmazlık göze çarpmaktadır (Parker, 1939).

Program İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Programın planı iyi olmakla beraber yapılacak düzenlemeler bu planı daha da iyi bir hale getirebilir. Örneğin; derslerin hepsi şu altı grupta yerleştirilebilir: Türkçe, sosyal incelemeler, fen, matematik, güzel sanatlar ve sağlık. Bu tarz bir gruplaştırma ruh esaslarıyla daha uyumlu bir teşkilat olacak ve ders cetvelini sadeleştirerek zamanın metotlarıyla öğretimin yapılmasını kolaylaştıracaktır (Parker, 1939).

- Gözlemler, okullarda faaliyet ve birliğin oluşturulması yönünde rastlanan güçlüklerin programa konulan sıkı dikkatlerden ileri geldiğini göstermektedir. Yetenekli öğretmenler bu gibi engelleri idare edebilmektedirler, fakat vasat derecede yetişen öğretmenlerin daha uygun bir iş çevresine ihtiyacı vardır (Parker, 1939).

- En çok düzeltilmesi gereken konular okuma, beden eğitimi ve musiki. Hayat bilgisi, coğrafya, tarih ve matematik alanlarında bazı iyi işler yapılmaktadır. Resim ve el işi alanı dikkat çeken bir ilerleme göstermekte olup buna karşılık sağlık dersleri zayıftır (Parker, 1939).

- Kısa teneffüslerle sınıf faaliyetini sık sık durduran ve eşit zamanlara ayrılmış dersleri içeren cetvel sunidir. Günlük ve haftalık taksimat, ruh esaslarına dayanmayıp sadece eski bir okul ananesini aksettirmektedir. Eğitim ve öğretim, zamanın eğitim esaslarını takip edecek ve programın amaçları tamamıyla yerine getirilecekse ders cetvelinin büyük bir esnekliğe ve daha iyi bir teşkilata sahip olması gereklidir. Konuların gruplara ayrılması programın yeniden düzenlenmesine yardım edecektir. Öğretmen ve müfettişlerden oluşturulan bir grubun her ders için ayrılan haftalık süreyi aynen, fakat daha faydalı bir taksimatla alarak birkaç cetvel örnekleri yapması kolay olabilir. Birleştirilmiş sınıflara sahip olan köy okullarında bu gibi ders cetvellerine özellikle ihtiyaç vardır (Parker, 1939).

- Bütün ilkokullar için geçerli olabilecek kuralları uygulamak ve herhangi bir duruma en uygun bir şekilde uyum sağlayabilmek için günlük ve haftalık ders çizelgelerinde değişiklikler yapılması gereklidir (Parker, 1939).

- Alışılmış karneler esas noktaları içermekte olup şekil itibariyle sayılabilir. Ders konuları arzu edildiği gibi gruplara ayrılırsa bu da sadeleştirilebilir. Öğretmenler öğrencinin isteğe bağlı olan faaliyetlerini inceledikçe bu karnelerde sosyal özelliklere daha fazla önem verilecektir. Bazı öğretmenler öğrencilerini daha iyi tahlil etmek için gereken yönlerde not tutmaktadırlar (Parker, 1939).

Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ Birbirini izleyen derslerde çocuğun zihnini öğretmenin düşünceleri, kelimeleri ve sorularıyla dolduran dogmatik öğretim sistemi, çocuklara kendi faaliyetleri aracılığıyla açılmaları için az bir fırsat bırakmaktadır. Bu derslerde uygulama ve tartışma yöntemine de nadiren rastlanmıştır. Bununla beraber bu gibi faaliyetlerde iyi birer örnek oluşturan sınıflar da vardır. Her sınıf resmi bir metot dâhilinde çalıştığı için grup işi çok az göze çarpmıştır. Yapılacak işe veya değiştirme ihtiyacına göre metodun çeşitliliği nadiren dikkate alınmaktadır. Çocuklarda tabii olan öğrenme yolları binde bir incelenmektedir. Daha iyi metotlar aramakta olan öğretmenlere yapılacak rehberlik, okul çevresinin kalitesini kesinlikle değiştirecektir (Parker, 1939).

▪ Öğrencilere resim veya konuşma araçlarıyla düşündüklerini serbestçe anlatma fırsatı çocuklara verildiğinde, çevrelerinde gördükleri hakkında geniş bilgiye sahip olduklarını nadiren ortaya koyabilmişlerdir. Öğretmenler de, bu bilginin kullanılmasında ya da daha değerli incelemeler yapılarak ayrıntılı raporların yazılmasında nadiren hünerlerini göstermişlerdir (Parker, 1939).

▪ Bazı sınıflarda öğrenci, öğretmenlerin kanaatlerine göre; yavaş, orta ve çok iyi şeklinde nitelendirilerek çeşitli gruplara ayrılmıştır. Bu sorun dikkatle incelenmelidir. Maalesef, çoğu kez öğretmenler bir çocuğun zeki diğerinin kabiliyetsiz oluşundan bahsetmektedirler. Hesapta veya okuma değeri olan bir çocuk oyunda ya da güzel sanatlarda kuvvetli olabilir, diğer taraftan öğretim yöntemleri değişince çocuğun sınıfta kazandığı merteye yükselebilir. Bugün ileri okullar, karma bir grupta iş ve başarı cephelerinden kişisel farkları göz önünde bulundurarak homojen olmayan grupları tercih etmeye yönelmişlerdir (Parker, 1939).

▪ Çocuğun haberdar olması için ara sıra uygulanan not verme uygulaması herhangi bir seviye için arzu edilmeyen, özellikle ilkokullarda affedilemeyen bir yöntemdir. Sınıfların çoğunda çocuklar sırf iş için çalışmakta olup verilen notların farkında değildirler. Sözlü sınav yönteminin ilkokul çocukları için uygun ve onların yeteneklerini hakkıyla ölçen bir araç olmadığını söylemek gerekir (Parker, 1939).

Eğitim Araçları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ Tek öğretim araçları kitaplardır. Bunlardan elde var olanlar vasat derecede iyi ise de öğrencinin ve programın ihtiyacı ile metodun esasları daha yakından incelendikçe iyileştirilecektir. Diğer taraftan kitapların yeterli olmadığını de söylemeye gerek yoktur (Parker, 1939).

Köy Şartlarına Uygun Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Bazı bölgelerde hüküm süren soğuk havalardan korunmak ve tarımsal çalışmaların başladığı mevsimde büyük çocukları okuldan serbest bırakmak için köy okullarının tatil zamanları farklı dilimlere ayrılabilir. Büyük çocukların köyde çalışmaları söz konusu olduğu veya okulun kalabalık bulunduğu yerlerde yarım günlük okullar önerilebilir (Parker, 1939).

Yatı Okulları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Zamana uygun yatı mektebi, erişilebilen seviyeyi göstermede önemli bir yere sahiptir. Yatı mektepleri hem eğitim hem de ekonomik bakımdan daha faydalı olmaktadır. Yatı kısımları ile takviye edilmiş köy okullarına ihtiyaç olduğundan orta halli, uygun bir planı izleyerek öğrenciye kendi araç ve yemeğini sağlamaları, bütün grubun içinde hisse almaları için gereken fırsatların verilmesine doğru olan eğilimler şükran duyulacak özelliktedir. Türkiye'nin köy yatı mektepleri şüphesiz çoğalacak ve köy mıntıkları için birçok iyilikler yaratacaktır (Parker, 1939).

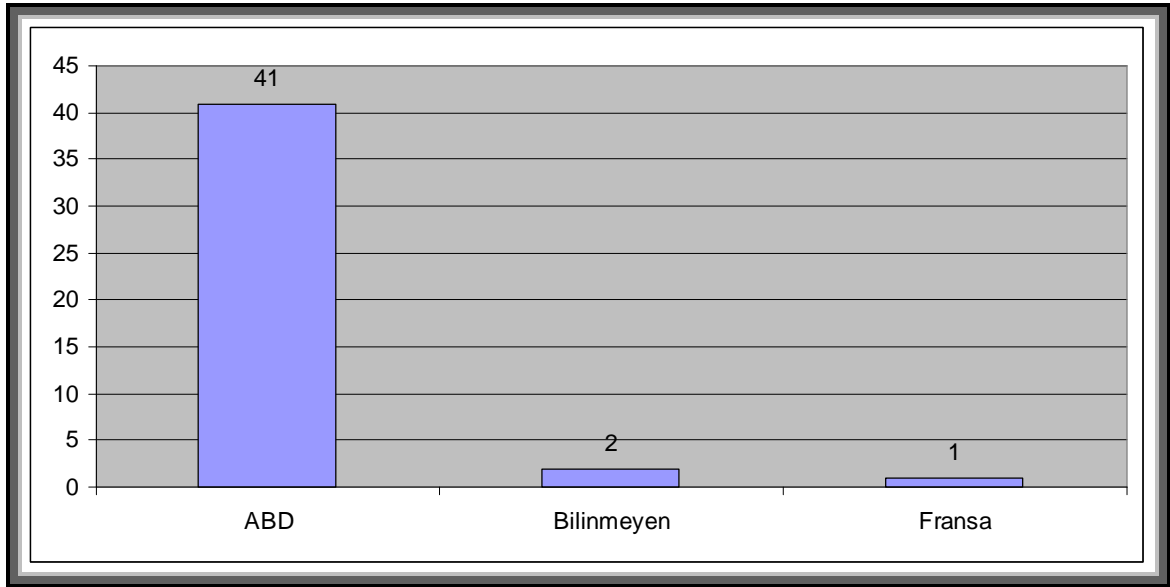
1950–1960 Yılları Arasında Gelen Yabancı Uzmanlar ve Raporları

1950'li yıllardan itibaren Türk dış politikasında köklü bir değişiklik meydana gelerek ABD ile sıcak ilişkiler başlamış, Amerika yanlısı bir dış politika izlenmeye başlamıştır. Artık bu dönemde yani Demokrat Parti iktidarı yıllarında; ABD'nin ekonomik, siyasal, kültürel etkisi Türkiye'de hissedilmeye başlanmıştır. Truman doktrini, Marshall yardımı* bu etkilerin somutlaştığı alanlardır. Türkiye artık Amerika'yı seçmiş, onun politik, ekonomik çekim alanına ve NATO'ya girmiştir**. Bu süreç içinde birçok eğitimci Amerika'ya gönderilmiştir. Eğitimde demokratikleşme kavramı, rehberlik hizmetlerinin süreç içinde okullara girişi, çeşitli kolejlerin ve ODTÜ gibi eğitim kurumlarının açılışı vs. gelişmeler Amerika'nın Türkiye'nin eğitim politikasına etkilerini yansıtmaktadır (Topses, 1999). Tabii ki, yabancı eğitim uzmanlarından faydalanma siyaseti de bu anlayış doğrultusunda olmuştur. Bu dönemde

* 1950'lerden sonra Truman doktrini ve Marshall planı Türkiye'nin her alanda dışa bağımlı hale gelmesine doğru giden yolda önemli birer kilometre taşları olmuştur (Oran, 2005).

** Türkiye'nin NATO'ya katılması hem dış hem de iç politikada önemli değişimlere yol açmıştır. Dış politikada ABD ile yakın ilişkiler kurulmuş ve NATO ulusal politikalarla özdeşleştirilmiştir. Türkiye 1950-1960 döneminde askeri ve ekonomik yardımlardan daha da çok yararlanacağı düşüncesiyle ABD ile kültürel, ekonomik ve askeri nitelikli otuz bir tane ikili antlaşma yapmıştır. DP dış politikasının temel niteliği ABD ile yakın ilişkiler olmuş ve ABD nüfuzu Türkiye'de iyice artmıştır (Torun, 2006).

ülkemize çağrılan yabancı uzmanların çoğunu Amerika'dan gelenler oluşturmaktadır. Şekil 4.3'de bu durum açıkça görülmektedir.



Şekil 4.3 1951–1960 Yılları Arasında Türkiye'ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanlarının Ülkelere Göre Dağılımı

Demokrat Parti iktidarının bu ABD hayranlığı hükümet programlarında da (I. Menderes Hükümeti-Dış Politika) açıkça görülmektedir: “Truman Doktrini ve Marshall yardımıyla bu barışçı politikamızı desteklediğinden dolayı kendisine milletçe samimi şükran duyguları beslediğimiz büyük dostumuz Amerika ile büyük müttefikimiz İngiltere ve Fransa ile siyasi, iktisadi, kültürel ilişkilerimizi samimiyet ve anlayış havası içinde her gün daha kuvvetlendirmek en büyük amacımızdır (Dağlı, 1988)” şeklinde ifadesini bulan yaklaşımlar Demokrat Parti iktidarının ABD'ye yakınlığını ortaya koymasından önemlidir.

Demokrat Parti dönemi, eğitimde de Amerikan kaynaklı yaklaşımların yaygınlaştığı bir zaman aralığıdır (Gürüz, 2008; Uçar, 2009).

1946'da başlayan ve 1950–1960 yılları arasında doruk noktasına ulaşan Türk-Amerikan yakınlaşmasının en önemli sonuçlarından biri, farklı alanlarda pek çok ABD'li eğitim uzmanının Türkiye'ye gelmesi olmuştur. Ford, Rockefeller, Field vakıfları tarafından parasal yönden desteklenen bu uzmanlar, Türkiye'de incelemelerde bulunmuş, seminerlere katılmışlar ve konferanslar vermişlerdir. Bu vakıflar tarafından sağlanan burslarla Amerikan kültürünün Türkiye'de yayılması amaçlanmıştır. Ayrıca ABD'li uzmanlar, eğitimle ilgili pek çok proje hazırlamışlar ve uygulanmasına da katkıda bulunmuşlardır. Bu projeler köy eğitimi, halk eğitimi, tarım eğitimi, İngilizce

okulu, ev idaresi, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen yetiştirme, kütüphanecilik gibi konuları kapsamaktadır (Torun, 2006). Bu ABD’li uzmanlar uzun süreli kalmamışlar, çeşitli inceleme, araştırma, görüşme ve anketler düzenleyerek daha somut bilgiler elde etmişler ve çağrıldıkları bölgelerde konferanslar, söyleşiler vb. gibi etkinliklerde bulunmuşlardır (Uçar, 2009).

1923-1950 yılları arasında gelen yabancı uzmanlar Bakanlıkta tercüman aracılığıyla Türk eğitimi hakkında bilgi edinmiş; yani görüş ve önerileri devletin resmi kayıtlarına olan bağlılığın dışına çıkamamıştır. Oysa 1950-1960 yılları arasında gelen uzmanlar daha çok yerinde inceleme ve görüşme yapmışlardır. Böylece daha somut verileri elde etme şansını yakalamışlardır (Şahin, 1996). Ayrıca; bu dönem uzmanları uzmanlık konuları ve çağrıldıkları alan ile sınırlı kalmış, daha somut ve ayrıntılı raporlar düzenleyerek önerilerini netleştirmişlerdir (Şahin, 1998).

Yine bu dönemde yirmi beş eğitimci ölçme-değerlendirme, program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve öğretim yöntemleri gibi eğitimin temel konularında yetiştirilmek üzere ABD’ye gönderilmiştir (Gürüz, 2008).

Bu dönemde; özellikle ilköğretim programlarıyla ilgili görüş ve öneriler sunan yabancı uzmanlar ise şunlardır:

Kate V. Wofford’un İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

Türkiye ve Amerika Hükümetlerinin ortaklaşa teşebbüs ve çabaları sonucu, Amerika Florida Üniversitesi Eğitim Koleji İlköğretim Bölümü Başkanı Profesör Kate V. Wofford* Türkiye’ye gelmiş ve köy eğitim ve öğretimi sorununu incelemiştir. İncelemeleri 5 Ekim 1951’de başlamış ve 1 Şubat 1952’de sona ermiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nda yapılan toplantılar sonucunda oluşturulan programa göre, profesörün Türkiye’de kalacağı süre içinde;

- Öğretmen okulları ile köy enstitülerini ve dolayısıyla ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi işinin,
- Özellikle tek dersaneli ve birleşik sınıflı köy okullarımızdaki eğitim ve öğretim çalışmalarının,
- İlköğretimdeki teftiş işini ve ilköğretim müfettişlerinin çalışmalarını ile yetiştirilmelerinin incelenmesi ve bu incelemelerin sonunda, bizim bünyemize

* Wofford’un A. Rıza Tükel tarafından tercime edilmiş olan *Köy Okullarında Öğretim* adlı eserinin başında biyografisi bulunmaktadır (Wofford, 1952a).

göre, gereken önerileri içeren bir rapor vermesi kararlaştırılmıştır (Ülkümen, 1952b; Ülkümen, 1952c).

Köy ilkokullarında incelemelerde bulunan Wofford, Türkiye'nin coğrafi ve iktisadi durumunun farklılıklar arz etmesi dolayısıyla incelemelerini farklı bölgeleri temsil edebilecek altı ilde (Ankara, Erzurum, Trabzon, Diyarbakır, İzmir ve Adana) derinleştirmiş ve ele aldığı sorunlar üzerine de raporunda ilmi bir görüşle eğilmiştir (Durmaz, 1954). Yaptığı incelemeleri sonucunda Wofford köy ilkokulları hakkında yüz elli bir sayfalık bir rapor vermiştir. Rapor için bilgi toplamada ise; şu yollara başvurulmuştur:

- On dört soruluk anket hazırlanmış ve altı ilde yaklaşık yedi yüz köy öğretmeni, müfettiş, köy enstitüsü ile öğretmen okulu öğretmenlerine uygulanmıştır.
- Erzurum, Trabzon, Diyarbakır, İstanbul ve Adana öğretmen okulları ziyaret edilip incelemeler yapılmıştır.
- Pulur, Beşikdüzü, Dicle, Kepirtepe, Kızılçullu, Düziçi ve Hasanoğlan Köy Enstitüleri ziyaret edilerek faaliyetleri gözlenmiştir.
- Ziyaret edilen köy enstitüsü ve öğretmen okulu müdürleriyle görüşülüp kendilerinden bilgi alınmıştır.
- Erzurum, Trabzon, Diyarbakır, İzmir, İstanbul ve Adana'da öğretmenlerin katıldığı toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda tartışma grupları oluşturulmuş ve bu gruplar belli başlı sorunları raporlar halinde belirlemişlerdir. Yaklaşık sekiz yüz öğretmen, müfettiş, milli eğitim müdürü, köy enstitüsü ve öğretmen okulu müdürü bu toplantılara katılmıştır.
- Otuz yedi köy okulu ziyaret edilerek çalışmaları incelenmiştir.
- Üç öğretmen okulu ve üç köy enstitüsünde öğretmenler ve idarecilerle toplantılar yapılmıştır. Gidilen köylerde de muhtarlarla görüşülmüştür.

Bu toplantılarda alınan notlara raporda yer verilmiştir. Wofford, Türkiye'de yaptığı incelemelerinin yanında, *Demokraside Eğitim ve Öğretim ile Köy Eğitim ve Öğretiminde Modern Gelişmeler* konulu yirmi iki konferans vermiştir (Wofford, 1952b).

Wofford Türkiye'den ayrılırken Milli Eğitim Bakanlığı'na yirmi beş Türk öğretmenin bu alanda çalışmak üzere bir yıl süreyle Amerika Florida Üniversitesi'ne gönderilmesini önermiş ve çalışmalarını da kendisinin organize edeceğini söylemiştir. Gönderilen öğretmenlerin gidiş-geliş ve Amerika'daki masrafları Ford ve Rockefeller

vakıfları tarafından karşılanmıştır. Bu yirmi beş öğretmenin; bir köyde en az üç yıl üstün başarıyla çalışmış öğretmenler ile köy enstitülerinde üstün başarıyla çalışan meslek öğretmenleri ve ilkokul müfettişleri arasından seçilmesi uygun görülmüştür. Adaylar Bakanlıkta bir komisyon tarafından seçilmiş ve adaylara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde iki buçuk aylık İngilizce kursu verilmiştir. Amerika'ya gönderilen öğretmenler Florida Üniversitesi'nce hazırlanan program gereğince öğretim metotları, öğretmen yetiştirilmesi, demokratik eğitim gibi konularda ders görmüşler, ayrıca köy okullarında haftada iki gün uygulama yapmışlardır (Cumhuriyet, 1952). Seçilen bu kişiler, 1952'de Bakanlık müfettişi Osman Ülkümen'in başkanlığında Amerika'ya gönderilmiştir. Dönüşlerinde bir kısmı 1968 ilkokul programını hazırlamaya yönelik değerli çalışmalarda bulunmuşlardır. Bir kısmı da öğretmen okullarında yönetici ve öğretmen olarak görev almışlardır. Yaptıkları işlerle ilgili olarak, 1955'te *Florida Grubunun Seminer Çalışmaları ile İlgili Rapor* isimli eser yayımlanmıştır. Amerika'ya giden öğretmenlerden bazıları şunlardır: Kemal Üstün, Salih Otaran, Süleyman Karagöz, Halit C. Aslan, Nevin Karagöz, Semahat Sözalın, Ömer Saray, Ahmet Atılğan (Binbaşoğlu, 1995).

Kate V. Wofford'un raporu, John Dewey'in raporundan sonra, pedagojik fikirleri en çok taşıyan bir rapor olmuştur. Bu rapordaki fikirlerden bugün de yararlanılabilmektedir (Binbaşoğlu, 1995). Wofford'un eğitim ve öğretime ait birçok eseri vardır*. Ayrıca çeşitli dergilerde çok sayıda makalesi yayımlanmıştır.

Wofford raporundaki öneri ve direktifleri üç bölüm halinde toplamış ve her bölüm sonunda, o bölümdeki görüşlerinin bir özetini yapmıştır. Üçüncü bölümün sonunda da bir genel özetle raporunun ana hatlarını çizmiştir (Durmaz, 1954). Birinci bölümde, Türkiye'de köy eğitim ve öğretimi hakkında bilgi verdikten sonra demokraside eğitim ve öğretim konusunu ele almıştır. İkinci bölümde ise; Türkiye'deki köy okulları ve bunların geliştirilmesiyle ilgili izlenim ve önerilerine yer vermiştir. Üçüncü ve son bölümde ise Wofford; öğretmenlerin eğitimi ve öğretimi, öğretmen okullarında ve köy enstitülerinde çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfettişlerin yetiştirilmesi gibi konuları ele alarak raporunu sonlandırmıştır. Raporun sonuna, Wofford'un ziyaret ettiği öğretmen okullarıyla köy enstitülerini gösteren renkli bir Türkiye haritası eklenmiştir.

* Bunların en önemlileri; kolej ve üniversitelerde ders kitabı olarak kullanılan *Küçük Köy Okullarında Modern Eğitim ve Küçük Okullarda Öğretim*'dir (Ülkümen, 1952a). Bunlardan *Küçük Okullarda Öğretim* adlı kitap *Köy Okullarında Öğretim* adıyla Türkçe'ye çevrilmiştir (Wofford, 1952a).

Wofford'un raporu iki noktada diğer uzman raporlarından farklılık göstermektedir. Bunlardan ilki, raporunda otobiyografisine yer vermesidir. Diğer ise, raporunun fazla sayıda basılarak köy öğretmenlerinin öğrenim gördüğü köy enstitüleri ve öğretmen okullarında meslek derslerinde kullanılması düşünüldüğünden üç bölüm ve yüz elli bir sayfadan oluşan bir kitap şeklinde düzenlenmiş olmasıdır (Ekizceli, 2006).

Wofford'un Milli Eğitim Bakanlığı'na sunmuş olduğu rapora göre; Türkiye ilkokulları ile ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Eğitim-Öğretim İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Bütün vatandaşlar öğrenim görmelidir ve bu öğrenim okuryazarlığın üzerinde olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim halkı demokrasiyi değerlendirmeye sevk etmelidir.
- Eğitim ve öğretim halkın kendine güvenen ve kendini idare edebilen kişiler halinde gelişmelerini sağlamalı, yaşamlarını kazanmalarına ve iyi yaşamalarına yardım etmelidir.
- Eğitim ve öğretim toplumsal hayatta genç yaşlı herkesin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.
- Okul birçok bakımdan küçük bir topluluktur. Okulda demokratik yaşayışın gelişmesi için büyük bir çaba sarf edilmelidir.
- Çocuklara demokrasi bizzat yaşatılarak öğretilmelidir.
- Okulda geçen günler, demokratik yaşayışa göre düzenlenmelidir. Bunun için günlük programlar elastiki olmalıdır. Yerel şartlara göre program yapmak konusunda öğretmenin sorumluluğu, katılımı oranında olmalıdır (Wofford, 1952b).

İyi Bir Köy Okulunun Vasıfları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Okul, çocuğun öğrenmesi için olduğu kadar, yaşaması için de iyi bir yer olmalıdır. Bu yüzden, okul binası çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar geniş olmalıdır. Sınıfta da demokratik bir hava esmeli, sağlık kurallarına uyulmalı, öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri iyi de olmalıdır. Ayrıca sınıf; çocukların müzik, resim ve iş derslerinde kullandıkları araçlarla bir işlik görünümü vermelidir. Bunun yanında okul, çocukların öğretmen nezaretinde, organize edilmiş bir eğitim ve öğretim çerçevesinde bir şeyler öğrenmeye geldikleri bir yer olmalıdır (Wofford, 1952b).
- İyi bir köy okulu, öğrenci, öğretmen ve velilerin okulun işlerine katılımlarını sağlayabilen bir teşkilata sahip olmalıdır (Wofford, 1952b).

- İyi köy okulu programı, okuma-yazma ve aritmetik gibi temel dersler üzerinde durmalı; aynı zamanda resim, müzik, iş, milli oyunlar, fen bilgisi ve tarım derslerine de önem vermelidir (Wofford, 1952b).

- İyi bir köy okulu halkın okuludur. Böyle bir okul toplumda var olan kaynakları kullanmalı, yetişkinlerin sorunlarını çözmelerine de yardım etmelidir. Yani hem çocuklara hem de yetişkinlere hizmet etmelidir. Ayrıca, köylüler ve velilerin okul hayatına daha fazla katılımı sağlanmalıdır (Wofford, 1952b).

- Programı tek sınıflı okullardaki küçük çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Ayrıca çocuklar için değerli olan bazı müsamerelere yer vermeli, demokratik ilkelere uygun olan öğretim yöntemlerini de teşvik etmelidir.

- İyi bir ilkokul, bu amaçlara ulaşabilmek ve uygulayabilmek için de geniş ölçüde malzemeye sahip olmalıdır (Wofford, 1952b).

İlköğretim Süresinin Arttırılması İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Şuan ki beş yıllık ilkokul öğrenimi tatmin edici değildir. Şimdilik bu öğrenim süresi atı yıla çıkarılmalı ve program yürürlüğe girdikten sonra yedinci ve sekizinci sınıflar eklenmelidir (Wofford, 1952b).

Okul Binaları ve Donanımı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Özellikle güney ve batı bölgelerinde köy okullarının çoğu fazla kalabalıktır. Çok az okulda öğrenciye düşmesi gereken normal alan sağlanmıştır. İlkokullarda sınıf için gereken alan eğitim ve öğretim programının tipine göre değişmektedir. Sabit sıraları olan bir sınıfta öğretmen çocukların ders anlatışını dinliyorsa, böyle bir programı uygulayan okulda bir çocuğa 1,35–1,62m²lik bir alan yeterlidir. Modern bir program uygulayan ilerlemiş ilkokullarda ise, çocuk başına malzemenin bulunduğu yer hariç 2,7m² gerekmektedir. Bu gibi sınıflarda uzunluğa değil de, daha çok geniş olmalarına dikkat etmek gerekir. 82,8m² ve 31m²lik bir derslik otuz öğrenci için uygun görülmektedir. Türkiye’de birçok köy okulunda öğretmen eviyle okul binasını ayıran hollerin daraltılmasıyla kazanılacak alan sınıfa eklenebilir (Wofford, 1952b).

- Ziyaret edilen okulların hiçbirinde ışık durumu da yeterli bulunmamıştır. Bunun için her ildeki Milli Eğitim müdürüne birer ışıkölçer verilmeli ve bu şekilde yapılmış okullardaki aydınlık şiddeti ölçülüp iyileştirilmelidir. Bu ışık durumu, pencere ilave edilerek ve duvar ve tavanın ışığı yansıtacak bir boya ile boyanmasıyla düzeltilebilir.

Gereğinden çok aydınlatma da, çocuğun görme hassasiyetine zarar verebileceğinden buna da dikkat edilmesi gerekmektedir (Wofford, 1952b).

- Okul köyde standardı tayin eden bir kurumdur. Oysa köy okullarını cazip ve renkli bir hale sokmak için çok az çalışılmıştır. Köy okullarını güzelleştirmek için yapılan çabaların delili birkaç tarih şeridi, levha, harita ve Atatürk'ün resmidir (Wofford, 1952b) .

Okullardaki Öğrenci Devamsızlığı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Türkiye'de ilkokul çağındaki çocukların çok azı okula devam etmektedir. Çoğu çocuk ilkokuldan sonra öğrenimine devam etmemektedir. Bunun önüne geçilmelidir (Wofford, 1952b).

- Kız çocuklarının okula gönderilmesi için de ayrıca geniş kapsamlı bir propaganda gerekmektedir (Wofford, 1952b).

Okullardaki Sağlık Şartları ve Sağlık Bilgisinin Öğretimi İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Okullarda çocukların temizlik ve düzenine de çok az önem verilmektedir. Eğitim ve öğretim yaşam standardını gerçekten yükseltiyorsa o halde okula giden çocukların gitmeyenlere oranla daha iyi taranmış olmaları gerekmektedir. Köy okullarındaki birçok öğrenci, özellikle kızlar saç temizliği, saçların düzgün ayrılması ve tarama konusunda yardıma muhtaç görünmekteydiler. Çocuklara elbise ve çorapların temizliği ve gerektiğinde yamanması ve örülmesi konusunda da yardım etmek gerekmektedir. Okulda çamaşır yıkanması aile bilgisi derslerinde konuşarak değil de, bizzat uygulayarak öğretilmelidir. Yama ve örme de bizzat yaparak öğretilmelidir. Bu gibi pratik ev idaresi konuları programda var olduğu halde hiçbir okulda böyle pratik konularla uğraşıldığı görülmemiştir (Wofford, 1952b).

- Köy öğretmenleri temiz ve düzgün olup düzen ve giyim konusunda daima zevkliydiler. Ancak, örnek olmak ve konuşmak yeterli olmamaktadır. O yüzden çocuklara bu alışkanlıklar doğrudan doğruya gösterilerek günlük alışkanlıklar haline getirilmelidir. Köy öğretmenleri ayrıca, köy annelerini ve yaşı büyük olan kızları haftada üç dört saat okula çekerek ev idaresi öğretiminde onlara da yardım etmelidirler (Wofford, 1952b).

Program İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- İyi bir ilkokul programı, okuma-yazma ve aritmetik gibi temel dersler üzerinde durmalı, aynı zamanda resim, müzik, iş, milli oyunlar, fen bilgisi ve tarım derslerine de önem vermelidir. Ziyaret edilen okullarda bu temel dersler iyi bir şekilde öğretilmekteydi. Fakat çocuklar, her sabah şarkı söylemeye ayrılan kısa bir zaman dışında müzik çalışmalarlarıyla çok az meşgul olabiliyorlardı. Var olan müzik aletlerinin sayısı da azdı. Öğretmenlerin müzik yönünden iyi eğitim almaları ve müzik aleti çalmaları yetmemektedir (Wofford, 1952b).

- Köy okullarında fen ve tabiat bilgisi dersleri üzerinde çok az durulmaktaydı. Köy çevresi hayvan, bitki, haşere, kuş ve her nevi büyüyen ve yetişen şeyler bakımından zengin olduğu halde köy çocuğunun bunlardan faydalanmaması insanı hayrete düşürmektedir. Fen ve tabiat bilgisi derslerinin ilkokulun her sınıfı için programa konması veya tarımla fen ve tabiat bilgisi arasında kuvvetli bir korelasyon kurulması gereklidir. Eğer köy çocuklarının çevreyi tamamen değerlendirmesi isteniyorsa kendilerine buna dair bilgi verilmeli ve uygulama kazandırılmalıdır (Wofford, 1952b).

- Günlük programlar esnek olmalıdır. Yerel şartlara göre de program yapmak konusunda öğretmenin sorumluluğu katılımı oranında olmalıdır (Wofford, 1952b).

- Türkiye'deki köy ilkokullarının hemen hemen hepsinin birer bahçesi bulunmasına rağmen çocukların okul bahçesinde yaptıkları tarım çalışmaları sınıf ortamına pek yansıtılmamaktadır. Oysa tarım çalışmaları sonunda çocukların yetiştirilen ürünlere dair levhalar hazırlamaları ve birinci sınıf öğrencilerinin bu levhaları kullanmaları beklenebilir. Bahçenin ekilmesine, tohumların biçilip tartılmasına ve fiyatına dair aritmetik problemler oluşturulabilir. Okul bahçesindeki çalışmaların Türkçe derslerine kısa metinler, tasvirler veya yazılı raporlar halinde yansıtılması da sağlanabilir. Çok az okulda bahçesindeki pratik çalışmaların sınıftaki derslere yansıtıldığı görülmüştür (Wofford, 1952b).

- İyi bir köy okulunda program, küçük köy okullarındaki çocukların ihtiyaçlarından doğmalıdır. Ancak Türkiye'de programların çoğu şehir okulları için yazılmıştır. Bu da, köy öğretmenleri ve öğrencileri için bir takım sorunlar doğurmaktadır (Wofford, 1952b).

- İlkokul programı bir köy okulu için çok yüklü olup, bir köy öğretmenin beş sınıfa birden başarıyla öğretilebileceğinden fazla konu içermektedir. Konularının çoğunda vasat bir köy çocuğunun algılayamayacağı anlamlar bulunmaktadır. Öğretmenin beş konuyu - Türkçe, matematik, resim-iş, müzik ve beden eğitimi - beş

farklı sınıf seviyesine göre öğretmesi istenmektedir. Öğretmen hayat bilgisini üç; yazıyı dört; tarih, coğrafya, tabiat bilgisi ve aile bilgisi derslerini iki ayrı sınıf seviyesine göre öğretmek zorundadır. Kısacası öğretmenden on iki konuyu çeşitli sınıf seviyelerine göre öğretmesi beklenmektedir. Ayrıca ilk sınıftaki çocuklar büyük sınıftaki çocuklar kadar okulda kalmaktadırlar. Oysa kalabalık okullarda ilk sınıfın öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha erken eve gönderilebilirler. Derslerin yüklü oluşu sınıf sayısının azaltılmasını ve böylece çocukların öğretmenle daha fazla beraber bulunmasını sağlamayı akla getirmektedir. Bu amaca ulaşmak için de yapılabilecekler:

- Sınıfların birleştirilmesi,
- Konuların korelasyonu,
- Konuların birbirini tamamlaması,
- Konuların dönüşümü,
- Küme çalışmalarının düzenlenmesi (Wofford, 1952b).

▪ Ders konularının yeniden gruplandırılması gerekmektedir. Şuan dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan aile bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinde öğretilen konular köklü bir değişiklikle sosyal incelemeler adı altında toplanmalıdır. Sosyal incelemeler birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar bütün sınıflarda okutulmalıdır. Yazı dersi Türkçe dersini tamamlayıcı mahiyette gösterilmelidir. Tabiat ve fen bilgisi derslerinde öğrenciler tek bir grup halinde alınmalı, tarım dersleriyle fen ve tabiat bilgisi dersleri arasında gereken korelasyon özellikle kurulmalıdır (Wofford, 1952b).

▪ Programın içeriği yeni baştan incelenerek değerlendirilmeli ve program yeni baştan bölümlere ayrılmalıdır. Örneğin, sekiz yaşındaki bir çocuğun grafiklerle uğraşması ne dereceye kadar doğru olduğu tartışılır. Aritmetik kavramlar beşinci sınıf öğrencileri için dahi tartışma konusudur ve önemle ele alınması gereklidir. On bir ve on iki yaşındaki köy çocuklarının basit olan çevrelerinde geometrik kavramlara da ihtiyaçları yoktur. Ayrıca, ilkokul öğrencilerinin yeterli olgunlukta olmamaları açı, hacim, prizma gibi akademik konuları kavramalarına engeldir. Birçok öğretmenin iddia ettiği gibi geometri zihni geliştirmemektedir. İlkokul programından bu gibi ileri matematik kavramlarını çıkarmak ve çocuklara daha çok dört işlemde beceri kazandırmak daha makul olacaktır. Böylece çocuklar bunları köy hayatının gidişatında kolayca kullanabileceklerdir. İlkokul programındaki bütün konuların büyük bir titizlikle gözden geçirilmesi ve çocuğu geliştiren iş ve görevlere göre değerlendirilip düzenlenmesi gerekmektedir. Tabiat ve fen bilgisi konularının birçoğu da birleştirilmelidir. Örneğin; bitkiler, hayvanlar, tabiatın kuvveti, havanın etkisi, su ve

iklim tabiat derslerinde olduğu kadar tarım-iş derslerinde de öğretilir. Bunun uygulaması da okul bahçesinde yapılabilir. Sağlığın korunması dâhil günlük hayattaki sorunlar hayat bilgisi konuları ile birleştirilmelidir. Bu suretle, tabiat ve fen bilgisi konularının amacı; köy çevresinin zenginlik kaynaklarını korumak, takdir etmek ve incelemek olacaktır (Wofford, 1952b).

▪ İlkokullarda önerilen altı sınıf, iki grup halinde birleştirilmeli ve program yeni baştan yazılmalıdır. Beş sınıf sistemi devam ettiği takdirde gruplar ona göre oluşturulmalıdır. Tek öğretmenin birden fazla sınıfı tek sınıfta okutması birçok öğretmen için aşılamayacak bir engel gibi görünmektedir. Bunu ileri sürenler, çocukları sınıflara ayırmanın suni bir düzenleme olduğunun ve bu sistemin şehir okullarının rahat öğretim yapabilmeleri için kullanıldığının farkında değildirler. Bu sistem hiçbir zaman tek sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarını karşılamamıştır. Keza sınıflara ayrılmış okulların çoğunda bir sınıftaki çocukların yetenekleri de farklılık arz eder. Bu çocuklar arasındaki farklar, tek sınıflı köy okullarında tüm sınıfların bulunduğu sınıfta gruplar arasındaki farktan daha fazla olmayacaktır. Çeşitli sınıflar düşünülerek gruplandırılmış öğrenciler sınıf sisteminden çok daha iyidir. Kümelere ayırma şuan ki sınıflardaki zorluktan daha fazla güçlük çıkarmayacaktır. Çocukları gruplandırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Fakat en çok rağbet gören x, y, z planı adıyla bilinenidir. Bu plana göre çocuklar üç gruba ayrılmaktadırlar: A grubunda üst sınıf, B grubunda orta sınıf, C grubunda alt sınıf çocukları bulunmaktadır. Altı sınıflı bir ilkokul iki gruba ayrılabilir: B ve C. Beş sınıflı bir ilkokul da aynı şekilde gruplandırılabilir. Ancak B grubunda iki sınıf bulunur: IV ve V. Çoğunlukla birinci sınıf öğrencileri okuma derslerini ayrı bir sınıf halinde yapacaklar; fakat diğer çalışmalar için C grubuna katılacaklardır. Türkiye’de köy ilkokullarına mümkün olan en kısa zamanda altıncı sınıfın eklenmelidir. Köy okullarına yedinci ve sekizinci sınıflar eklendiği zaman üçüncü grup yani A grubu eklenmelidir. Bu grup altınca ve yedinci sınıf öğrencilerini içerecektir (Wofford, 1952b).

▪ İlkokul boyunca bir öğrencinin devamlı ilerleyip gelişmesini sağlamak için program, sosyal incelemeler silsilesi içinde üç kısma ayrılmalıdır. Amaç, üç sınıfın bir arada ve bir grup halinde çalışması suretiyle her yıl bu kısımlardan birinin incelenmesidir. Böyle devirli bir planın düzenlendiğinde; üç yıl süreyle içerikte bir paralellik söz konusu olmaktadır. Hiçbir konu da diğerine oranla zor olmamaktadır. Öncelikle zaman bakımından en yakın konular ele alınmakta ve zaman geçtikçe zaman ve yer bakımından daha uzak malzeme ve konulara geçilmektedir. Newjersey devleti

programını düzenlerken üç kendini göstermiş konu almıştır: Ev ve aile hayatı, köy ve köy hayatı, toplumsal hayat (Wofford, 1952b).

Bu konular okulda her grup için ilgi merkezi oluşturmaktadır. Yılları ev yılı, köy yılı ve toplum yılı şeklinde adlandırmak mümkündür. Esas konu her grup seviyesine göre çalışmayı tayin etmekte ve bu, bütün okulun o yıl meşgul olduğu ortak konu ile ilgili olmaktadır. Böylece ev yılında; bir, iki ve üçüncü sınıfları içeren C grubunun ana konusu ev ve aile hayatı; dört, beş ve altıncı sınıfları içeren B grubunun ana konusu eskiden ve şimdi evler ve insanların yaşayışı; yedinci ve sekizinci sınıfları içeren A grubunun ana konusu ise değişen dünyamız olacaktır. Köy yılında ana konular şöyle değişecektir: C grubu köy, B grubu dünya besinini nasıl temin ediyor? A grubu dünya medeniyetinde tarımın yeri. Toplum yılında; C grubu toplumsal hayat, B grubu ülkemizde sanat ve ticaret, A grubu ulusların dayanışmaları üzerinde duracaktır. Bu, cetvel halinde şu şekilde gösterilebilir (Wofford, 1952b):

Tablo 4.9 Sosyal İncelemeler X, Y, Z Planı-Sosyal İnceleme Dersinin Genel Planı

Gruplar	X Yılı-Ev Yılı	Y Yılı-Köy Yılı	Z Yılı-Toplum Yılı
C Grubu (1. 2. ve 3. sınıflar)	Ev ve aile hayatı	Köy, çiftlik	Toplumsal hayat
B Grubu (4. 5. ve 6. sınıflar)	Eski ve yeni ev şekilleri ve yaşayış tarzı	Dünyadaki insanlar nasıl besinleri nasıl temin ederler?	Ülkemizde sanat ve ticaret
A Grubu (7. ve 8. sınıflar)	Değişen dünyamız	Dünya medeniyetinde tarımın yeri	Ülkelerin birbirleriyle dayanışması

(Wofford, 1952b)

Bu planın Türkiye’de uygulanması zor olmayacaktır. Şuan ki programdaki hayat bilgisi, ev idaresi, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri yukarıda verilen esas konular üzerinde incelenebilir. Bu konular esas olarak alındığı takdirde bu derslerin üç yıllık teselsül dâhilinde tekrar programlaştırılması için daha fazla çabaya gerek kalmayacaktır. Zaten Türkiye’nin kendi konularını kendi seçmesi de daha uygun olacaktır. Bu ana konu etrafında üniteler oluşturulacak ve bu üniteler yukarıda bahsedilen dersleri içine alacak, böylece resim-iş, Türkçe ve tarım faaliyetlerinin de korelasyonu mümkün olacaktır (Wofford, 1952b).

Aşağıdaki üniteler, Türkiye’de ilkokullarda programın konularının sınıflara göre değil, fakat X, Y ve Z yıllarına ve B, C gruplarına göre nasıl birleştirileceğini oldukça ayrıntılı açıklamaktadır.

X Yılı (Ev Yılı)

C Grubu (1. 2. ve 3. sınıflar)

İlgi merkezi: Ev

Konu: Ev ve aile hayatı

Ana fikirler: — Durumun geçmişle olan ilgisi
— İnsanın tabiata ve diğer insanlara uyması
— Eşyayı ve malzemeyi kullanan bir varlık olarak insan

Dersler:

Coğrafya:

— Köy evleri
— Soğuk bölgelerde evler: Güney ve kuzey kutupları
— Sıcak ülkelerde, Asya ve Afrika çöllerinde evler
— Ilıman ülkeler: Kuzey ve Güney Amerika'da evler

Tarih:

— Milli bayramlar (Cumhuriyet bayramı üzerinde durulacaktır)
— Köylerde eski çağlarda aile hayatı

Pratik dersler:

— Giyim
— Barınma, evler
— Mutfak eşyası
— Milli şarkılar ve oyunlar

B Grubu (4. 5. ve 6. sınıflar)

İlgi merkezi: Ev

Konu: Eski çağlarda ve zamanımızda evler ve yaşayış

Ana fikirler: C grubunun aynı

Dersler:

Coğrafya:

— Dünyanın seçilmiş çeşitli bölgelerinde tipik ev şekilleri
(C grubuyla işlenirken ihmal edilmiş ve Y, Z yıllarında, üzerinde durulmayacak olan hususlara değinilerek iklim farkları ve çeşitli medeniyet seviyelerinin binalar üzerindeki etkisine işaret edilecek, köyün coğrafyası üzerinde durulacak ve haritadan faydalanılacaktır)
— Türkiye'de ve dünyada balıkçılık, hayvan besleme ve maden mntıkları
— İklim ve üretim bölgeleri bakımından dünyaya topluca bakış

Tarih ve Yurt bilgisi:

— Bölgenin tarihi

- Ülkemizin idare şekli
- Eski çağlar (Roma dâhil)

Pratik dersler:

- Yemek pişirme
- Eski insanlardan kalma eserler
- Evler (C grubunda incelenen konunun genişletilmesi)

Y Yılı (Köy Yılı)

C Grubu

İlgi merkezi: Köy

Konu: Köy

- Ana fikirler:** — İnsanlar yüzyıllar boyunca asıl ihtiyaçlarını tarım yoluyla sağlamışlardır
- İnsanların tabiata uyması
 - Ham maddelerin insanlar tarafından üretilmesi

Dersler:

Coğrafya:

- Bildiğimiz köyler ve köylerde beslenen hayvanlar
- Yabancı ülkelerde çiftçilik (Japonya, Kore ya da Avrupa ülkelerinden biri)

Tarih:

- Pastoral hayat
- Köyde ulaştırma ve haberleşmenin tarihi
- Eski zamanlarda çiftçiler (Çinliler)

Tarih ve Yurt bilgisi:

- Bölgede veya ilde yaşama şekilleri

Pratik dersler:

- Giyecekler özellikle yünüler
- Milli oyunlar ve türküler

B Grubu

İlgi merkezi: Köy

Konu: Dünya besinini nasıl sağlıyor?

Ana fikirler: C grubunun aynı

Dersler:

Coğrafya:

- Türkiye'nin komşularına genel bir bakış. Bu ülkelerin ürettikleri ve sattıkları

besin maddeleri

- Besin üretiminde coğrafi faktörler
- Coğrafyanın çocukların yaşayışı ile ilgisi
- Asya ve Avrupa kıtalarının kısaca gözden geçirilmesi

Tarih ve Yurt bilgisi:

- Anadolu Selçuklu devleti
- Osmanlı İmparatorluğu
- Türkiye’de demokratik fikirlerin gelişmesi, bunda çiftçinin oynadığı rol

Resim-iş, Müzik, Aile bilgisi:

- Bahçe tarımı
- Örgü örmek, halı yapmak
- Toplumsal yaşayış bilgisi (Özellikle sofraya bilgisi)
- Basit beslenme ilkeleri
- Şarkılar, oyunlar vs.

Pratik dersler:

- Yiyecek maddeleri (Özellikle buğday ve ekmek)
- Milli türküler ve oyunlar
- Mutfak takımı özellikle çanak, çömlek

Z Yılı (Toplum Yılı)

C Grubu (1. 2. ve 3. sınıflar)

İlgi merkezi: Toplum hayatı

Konu: Toplumsal hayat

Ana fikirler: — Milletler ihtiyaçlarını sağlamak için birbirleriyle nasıl ilişki kurarlar?

- İnsanların birbirleriyle ilişkileri ve geçimi
- İnsanların ham maddeleri işleme ve üretimin dağıtılması

Dersler:

Coğrafya:

- Köyde idari ve sosyal kurullar: Okul, cami, köy ihtiyar heyeti, muhtar, bekçi vs.
- Bize en yakın olan köy ve köyde bulunan kurullar
- Bize en yakın olan kasaba ve şehirdeki sosyal ve idari kurullar
- Başka ülkelerde köy hayatı

Tarih:

— Bölgenin ya da şehrin tarihi

Pratik dersler:

— Giyecekler, yünlüler
— Milli oyunlar ve türküler

B Grubu

İlgi merkezi: Toplum

Konu: Vatanımız Türkiye’de sanat ve ticaret

Ana fikirler: C grubunun aynı

Dersler:**Coğrafya:**

— Türkiye’de coğrafi bölgeler, şehirler
— Türkiye’de sanat ve ticaret. Türkiye’nin diğer ülkelerle ticari ilişkileri
— Dünya endüstri bölgeleri (Amerika, Avrupa ve Japonya)

Tarih ve Yurttaşlık bilgisi:

— Türkiye’nin Birleşmiş Milletler teşkilatında ve dünya tarihinde rolü
— Devlet işlerini destekleyen milli gelir ve vergiler
— Türkiye hükümeti halka nasıl hizmet etmektedir?
— Dünya ticaret yolları Türkiye tarihine nasıl etki etmiştir?

Pratik dersler:

— Türkiye’de el sanatları, çömlekçilik, dokumacılık vs.
— Tahta işleri
— Maden işleri (Bakırcılık üzerinde durulacaktır)
— Milli oyunlar ve türküler (Wofford, 1952b)

▪ Türkiye’de halen kullanılmakta olan ilkökul programı incelenip yukarıdaki şema ile karşılaştırılacak olursa hayat bilgisi, coğrafya, tarih ve aile bilgisi konularının hemen hemen hepsinin yukarıya alındığı görülmektedir. Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerine eklemeler yapılarak konular daha da zenginleştirilmiş ve kuvvetlendirilmiştir. Konular eşit güçlük arz eden üç paralel kısma bölünmüştür. Bundan dolayı herhangi bir yılda okula giren çocuk gruba katılır ve ikinci ve üçüncü sınıftaki çocuklarla birleşmek ne ona bir şey kaybettirecek ne de şevkini kıracaktır. Her yıl çocuk evini incelemekle işe başlamakta ve böylece grupta en küçük ya da en geri çocuklar bilinen şeyler üzerine bilinmeyenleri zamanla eklemektedirler. Sonra ev halkına geçilecektir. Gruba o yıl yeni katılan çocuklar kendi yetenekleri seviyesinde olan sorunlara nüfuz ederek gelişmiş

olacaklardır. Bu konular yıl ilerledikçe yerde ve zamanda uzaklık, ilgili yerlerde bilgi toplama bakımından gittikçe güçleşmektedir. İş üniteleri bu kültür konuları etrafında düzenlenmektedir. Hayat bilgisi konuları ile birleştirilen derslere ek olarak bu ünitelere, esas konu ile tabii olarak birleştirilebildiği takdirde, Türkçe, tabiat ve fen bilgisi, okuma faaliyetleri eklenmelidir. Türkiye’de köy ilkokullarının ilk altı sınıfı için yukarıda verilen hayat bilgisi konuları yalnız bir fikir vermek amacıyla kaleme alınmıştır. Bu plan kabul edildiği takdirde; köy öğretmenleri, başöğretmenler, müfettişler ve öğretmen yetiştirme alanının ileri gelenlerinden oluşturulmuş komisyonların ayrıntılar üzerinde durmaları gerekecektir (Wofford, 1952b).

- Grup planı kabul edildiği takdirde ayrıca, kalabalık köy okullarına ek öğretmen verilmelidir. Öğretmen için yük olan sınıf sayısının fazlalığı değil, tek bir sınıfta öğrenci sayısının fazlalığıdır. Tek sınıfta bir öğretmene verilen öğrenci sayısı vasati olarak otuz kırk kadar olmalıdır. Öğrenci sayısı on beş kadar fazlaştığı takdirde yeni bir öğretmenin verilmesi gerekmektedir. Köy okullarının sınıf sayısı mümkün olan en kısa zamanda da altıya çıkarılmalıdır. Bunlar iyice yerleştikten sonra da yedinci ve sekizinci sınıflar eklenmelidir. Yedinci ve sekizinci sınıflar eklenince, bu sınıflar için de A grubu programı X, Y, Z planına göre B ve C gruplarına uygun olarak eklenmelidir (Wofford, 1952b).

Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Grup planı kabul edildiği takdirde; öğretmenin çocuklarla çalışma şeklinin de köklü bir değişikliğe uğraması gerekecektir. Tek ve en iyi bir öğretim metodu bulunmamaktadır. En çok kullanılan öğretim metotlarından bazıları şunlardır:

1. Öğretmenin öğrencilere öğretmek istediği şeyleri tahrir yolu ile anlatması,
2. Öğrenciye okuduğu veya dinlediği şeyler üzerine soru cevap almak,
3. Tartışma metodu (Bunda öğrenciler sorunları inceler ve herhangi bir hipotezi nazarı desteklemek için bilgi toplarlar).
4. Araştırma metodu (Maalesef bunu çok az insan bilerek ve anlayarak kullanmaktadır).
5. Dalton planı^{*} nın temsil ettiği bireysel öğretimde dersin her bölümünün planı, çocuğun bireysel gelişimine göre düzenlenmektedir.

* Dalton planı ilk kez ABD’de *Aktif Öğretme* olarak kullanılmıştır. Temelinde öğrenmenin aktifleştirilmesi, bireysel farklılıklara göre iş programlarının düzenlenmesi, çocuğa ihtiyaç duyduğu

6. Faaliyet ya da proje metodu denilen modern öğretim metodu genellikle kabul edilmiş bir metottur. Proje metodunda özellikle üzerinde durulan noktalar şunlardır:

- Bu metot öğrencinin doğrudan doğruya deneyerek öğrenmesi üzerinde durmaktadır.
- Konu seçme hususunda öğrencilerin ilgileri ciddiyle dikkate alınmaktadır.
- İlgili merkezi olarak geniş faaliyet ve sorunlar ele alınıp ve ders içeriği bunlardan çıkarılmaktadır.
- Çocukların kendi kendini disiplin altına alması üzerinde durulmaktadır. Çocuklar planlamaya, planları uygulamaya ve yapılan şeyleri değerlendirmeye katılmaktadırlar.
- Proje bir konferans, gezi, araştırma, dramatizasyonla, çalışılan şeylerin izahı ve değerlendirilmesiyle sona ermektedir (Wofford, 1952b).

▪ Türkiye’de okullarda genellikle başlıca üç öğretim metodu kullanılmaktadır: Bunlar; takrir (anlatma), soru-cevap ve ezberdir. Birbiriyle yakından ilgili olan bu üç metot, çocukların ihtiyaç, ilgi vs.nin ürünü değildir. Daha çok öğretmenlerin empoze ettiği bir öğretim tarzıdır. Oysaki çocuklar faaldirler, arayıp bulmaktan hoşlanırlar, teşvik edildikleri takdirde sorunları çözmek, sorulara cevap bulmak için de her türlü üzüntüye katlanabilirler. Çocukların içgüdülerini anlamak ve iyi olanları tatmin etmek ve gelişmelerini sağlayabilecek şeyler yapmada onlara yardım etmek için iyi bir öğretmen olmak gerekmektedir. Öğretmenler ders anlatma, sorulara cevap verme konusunda olduğu kadar çocuklarla tartışmalar düzenlemek konusunda da becerikli olmalıdır. Tartışma ve bireysel öğretim yoluyla çocuklara yardım etmeyi bilmelidirler. Yapılacak olan en iyi şey, geniş ünite ve projeleri çeşitli öğretim metotları kullanarak işlemektir. Türkiye’de öncelikle ilkokul programının yeni baştan oluşturulması gerekmektedir. Günlük ders programlarının daha fazla esnekleştirilmesi ve öğretmenlere bu konuda yeterli serbestliğin tanınması lazımdır. Aslında, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere programlarını kendilerinin hazırlaması gerekmektedir. Bu konuda daha çok sorumluluk verilmesi gerekir. Türkiye’de öğretmenlerin esnek bir ders programını daha yararlı gördükleri anket sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Kısaca, proje metodunun uygulanması için

serbestliği vermesi, çocukların işbirliği içerisinde çalışmalarını düşünceleri yatmaktadır. Bu planda çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Öğretmen ise rehber durumundadır (Tazebay, 2000).

öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda bilgi ve hüner kazanmaları gerekecektir. Bu, öğretmen okullarına, köy enstitülerine ve ilköğretim müfettişlerine düşen büyük bir iştir fakat başarı da büyük olacaktır (Wofford, 1952b).

Eğitim Araçları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

▪ İyi bir ilkokul faaliyet esaslarına uygun bir programı ve teşkilatını sağlayacak çeşitli ders materyallerine sahip bulunmalıdır. Her deneyimli öğretmen yeterli miktarda ders aracı olmaksızın iyi öğretim yapmanın imkânsız olduğunu bilmektedir. İncelenen köy okullarında genellikle yeterli sıra, tahta vs. ders araç-gereçleri bulunmamaktaydı. Köy okullarının ihtiyaçları ve eksikleri için, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini almak amacıyla anket yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerde modern eğitim-öğretim programının uygulanması konusunda başarı için gereken araç ve malzemelerin kavrandığını; aynı zamanda Türkiye'deki köy okullarının etkili bir eğitim ve öğretim programını uygulayabilmek için yeterli miktarda malzemeye sahip olmadığını göstermektedir (Wofford, 1952b).

Lester Beals'ın İlkokul Programlarıyla İlgili Görüşleri

ABD Trinity College Profesörlerinden Lester Beals; Fulbright* programıyla Ekim 1952-Ağustos 1953 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda müşavir olarak çalışmıştır. Beals'ın başlıca görevi okullardaki rehberlik çalışmaları programının geliştirilmesine yardım etmek olmasına rağmen, Bakanlığın isteği üzerine zamanının bir kısmını da sosyal bilgiler programının incelenmesine ayırmıştır (Beals, 1956).

Beals; 1953'te İstanbul'da, pilot olarak seçilmiş bulunan illerde çalıştırılacak öğretmenlere altı hafta süren *Rehberlik ve Değerlendirme Kursu* da vermiştir**.

Raporunun büyük bir kısmı İstanbul, Ankara, İzmir, Konya, Adana ve Samsun'da rehberlik programının geliştirilmesi ile ilgili faaliyetlere ve buralarda kurulacak olan rehberlik komitelerine ait incelemeleri ve önerilerine ayrılmıştır.

Yetmiş yedi sayfalık olan rapor beş bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, rehberliğin tanımı yapılmış ve gereği açıklanmıştır. İkinci bölümde, rehberlik programının geliştirilmesine yönelik faaliyetler ve okullarda rehberlik (ilkokul, ortaokul

* Milli Eğitim Bakanlığı W. Dickerman, John Rufi, Kate V. Wofford gibi uzmanları da Amerika Dış İşleri Bakanlığı ve Fulbright yolu ile getirtmiştir (Cumhuriyet, 1952).

** Bu kursa; ilkokul, ortaokul ve liselerden otuz sekiz, teknik okullardan on ve öğretmen okullarından da altı öğretmen olmak üzere toplam elli dört öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler, daha sonra kendi mıntıklarında rehberlik için yetiştirilmiş personelin nüvesini oluşturacaktır (Beals, 1956).

ve liselerde) konularına değinilmiştir. Üçüncü bölümde, teşkilatlı rehberlik çalışmalarını yürütmek için planlara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, sosyal bilgiler programı incelenmiştir. Beşinci bölümde ise; sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Beals'ın Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor'undaki ilkokullarla ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Rehberlik Programı ve Uygulamaları İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Beals'a göre iyi bir rehberlik programı; kişinin ilgileri, yetenekleri, hayatın çeşitli alanlarında daha önceki gelişmelerine ve gelecek planlarına dair geniş ölçüde bilgi edinmelerini sağlar. Rehberlik, kişinin karşılaştığı mesleki, sosyal ve kişisel uyum sorunlarını anlamasına; kişinin kendisinin ve çevresinin çeşitli yönleri hakkındaki bilgileri kendisi ve içinde yaşadığı toplum için faydalı olabilecek pratik bir hayat planına bağlamasına yardım eder (Beals, 1956).

- Rehberlik programlarında sınıf öğretmenin yeri çok önemlidir. Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmeni en esaslı unsurdur. Kendilerine iyi bir eğitim ve yetki verildiği takdirde, öğrencilere uyumlarıyla ilgili sorunlarının çözümünde büyük ölçüde faydalı olabilirler. Rehberlik programı için en büyük yardım imkânlarının sağlanmasında, bütün öğretmen ve derslerden faydalanma zorunluluğu vardır. Bununla birlikte, birçok uyum sorunu ortaya çıkaran kız ve erkek çocukların bir arada bulunduğu bugünün kalabalık okullarında iyi rehberliğin sağlanması için, öğretmen ve idarecilerle çalışacak uzmanların yardımına çok ihtiyaç bulunmaktadır (Beals, 1956).

- Öğretmen ve veliler, öğrencinin rehberliğe olan ihtiyacını hissetmeli ve bu ihtiyacı karşılayacak bir rehberlik programının geliştirilmesine yardım etmelidirler. Öğretim kadrosundaki bütün öğretmen ve idareciler öğrencilerin ihtiyaçlarına aşına olmadıkça rehberlik faaliyetlerinin uygulanması için uzman getirmek çok olumlu sonuçlar doğurmayacaktır (Beals, 1956).

- İlkokullardaki rehberlik faaliyetleri doğrudan doğruya sınıf öğretmeni tarafından idare edilmelidir. Gerektiğinde başöğretmen ve eğitimdeki ilgili teşkilat da zorlukları halletme konusunda sınıf öğretmenine yardım etmelidir. İlkokul öğretmeni, sınıfını mezun edinceye kadar takip edip dosyasını da ortaokul öğretmenine devretmelidir (Beals, 1956).

- Beals'a göre; ilkokulda ele alınması gerekli rehberlik işleri şunlardır:

Sağlık İşlerinde Rehberlik:

- Dosya kâğıtları göz önünde tutularak, çocuğun sağlık durumuyla yakından ilgilenmek, yardıma ihtiyaç gösteren durumlarda çocuğun ailesi ve okul doktoru ile işbirliği yapmak.

- Çocuğa ve ailesine sağlık kurumlarını tanıtarak bunlardan faydalanma imkânını hazırlamak.

- Salgın hastalıklar hakkında bilgi vermek, velilerle ve doktorla işbirliği yaparak önleyici tedbirler almak.

- Çocukları ilk yardım işlerinde faal rol almaya alıştırmak (Beals, 1956).

Çocuğun Maddi İhtiyaçlarına Yardım:

Ailevi yoksulluk yüzünden gıda, giyim, kitap ve okul araçlarını karşılayamayanlara Okul-Aile Birliği'nden ve okul dışı teşekküllerden yardım sağlamak (Beals, 1956).

Çocuğun Özel İhtiyaçlarına Yardım:

- Herhangi bir dersi yetiştiremeyen çocuğa özel ders yardımı sağlamak.

- Özel yetenekleri olan çocuklara bu yeteneğini kendisinin ve ailesinin fark etmesini sağlamak ve her vesile ile de bu yeteneğin meydana çıkarılmasına yardım etmek.

- Çocuğun kendine olan güvenini arttırmak için kendisine taşıyabileceği oranda sorumluluk vermek ve bu amaca uygun kollarda çalışmasına imkân vermek (Beals, 1956).

Topluluk Hayatına Alıştırma:

- Dini ve milli bayramlara hazırlıklarını sağlamak.

- Hatları ziyaret etmelerini sağlamak.

- Toplumsal yaşam kurallarını benimsetmek.

- Boş zamanları faydalı şekilde geçirebilecekleri oyun yerleri ve kültür kurumlarına yöneltmek. Toplu bir şekilde oyun oynamayı öğretmek. Kütüphanelerden, sinemalardan faydalanmalarına rehberlik etmek.

- Sınıf gösterileri ve gezileri, ailelerle toplantı ve geziler düzenlemek.

- Tasarrufa alıştırmak.

- Düşkünlere, muhtaçlara, sosyal yardım kuruluşlarına etkin bir şekilde yardıma katılmalarına alıştırmak (Beals, 1956).

Kişisel Sorunlarını Çözmede Yardım:

Aile geçimsizlikleri, yoksulluk, kardeş, arkadaş geçimsizlikleri gibi sorunlar karşısında çocuğa gereken maddi ve manevi yardımlarda bulunmak ve gerekirse bu konuda aile ile işbirliği yapmak (Beals, 1956).

Yedek İş Sağlama Hususunda Yardım:

- Okula devam ederken bir miktar para kazanmaya ihtiyacı olan çocuklara okul-aile birliği ile işbirliği yaparak yedek iş sağlamak.

- Yedek işte çalışanların işverenleri ve aileleriyle okul dışı çalışmaları hakkında temaslarda bulunmak (Beals, 1956).

Mesleğe veya Daha Üst Okula Yönelme:

- Çocuklara dördüncü ders yılı sonunda veya beşinci ders yılı başında yetenek testi uygulayarak yeteneklerini incelemek. Çocuğun bir üst okula devamı veya mesleğe atılması konusunda sınıf öğretmeni ve test müşaviri ortak bir kanaate vararak bu konuda çocukla konuşmak.

- Yetenek durumu ve test sonuçları göz önünde tutularak, çocuğun hangi mesleğe yöneleceği veya hangi okula girmesinin uygun olacağı konusunda aile ile konuşmak. Böylece çocuğu, aile ve okulun ortaklaşa kanaatiyle ya doğrudan doğruya bir mesleğe veya bir üst okula sevk etmek.

- Yaşı ve özel durumu itibarıyla ilkokuldan sonra bir mesleğe girmesi gereken çocukların beşinci sınıfta, bu meslekle yakından ilgilenmeleri için imkânlar aramak. Okulu bitirince iş bulmalarına yardım etmek (Beals, 1956).

Üst Okulları Tanıtma:

- Üst okullarla temasa geçip, bu okulları gezdirmek.

- Üst okullardan konferansçı çağırmak.

- Kız ve erkek çocuklar için var olan kısa ve uzun devreli öğretim kurumlarını ve amaçlarını tanıtmak ve çocukları yeteneklerine göre bu okullara sevk etmek konusunda rehberlik etmek; bütün bu hususlarda aile ile işbirliği yapmak (Beals, 1956).

Daha sonra Beals, teşkilatlı rehberlik çalışmalarını oluşturmak için yapılması gerekenler hakkında şu önerilerini vermiştir:

▪ Rehberlik programının hazırlanması için azami öğretmen katılımının sağlanmasına ne kadar önem verilirse yeridir. İyi bir programın hazırlanması, ancak halkın, öğretmenlerin ve idarecilerin rehberliğe olan ihtiyacı anlamaları ve bu ihtiyacı karşılayacak bir program hazırlamalarıyla mümkün olabilmektedir. Bu şekilde, çocuk velileri de bu programdan haberdar olacağı için, Milli Eğitim Bakanlığı bir nevi

danışmanlık faaliyeti sağlayarak yardımda bulunabilecektir. Mesleğe yöneltme kurumuna bağlı araştırmalara ait bilgileri, mesleklere ait materyali, testleri vs. karşılayacak bir bölüm de kurulabilir. Rehberlik bölümünün aynı zamanda test ve ölçüler servisiyle beraber araştırma bürosuna bağlı bir servis olması da gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda böyle bir servisin görevi, herhangi bir bölgede rehberlik programının hazırlanmasına yardım etmek olmalı, fakat o topluluk için programı kendi hazırlayıp empoze etmemelidir. Rehberlik programı eğitim programından ayrı bir kısım gibi görülmeyip eğitim programının bütün safhasıyla yakından ilgili bir unsur gibi ele alınmalıdır. Yine program aracılığıyla mesleki ve eğitime ait bilgi çeşitli şekillerde verilebilir. Kişisel ve sosyal uyum sorunları da programın bir bölümünü oluşturur (Beals, 1956).

Beals raporunda ayrıca, Türkiye ilkokulları müfredatı ile ilgili şu önerilerine de yer vermiştir:

- Öncelikle, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler programı, meslek ve hayatı planlama konusunda üniteleri içermelidir. Türk ilkokullarında öğrencilerin çoğunun ilkokuldan sonra öğrenimlerine devam etmedikleri göz önünde tutulursa bunun özellikle önemli olduğu anlaşılır. Çocukları bir üst eğitim seviyesine veya işe hazırlayacak faaliyetlerin işlenmesi bu gibi ünitelerin müfredatına da girebilir. Beşinci sınıfın ilk dönemine kadar her öğrenciye umumi zekâ testinin uygulanmış olması gerekmektedir. Geleceğe ait planlarını yaparken bu test sonuçlarından faydalanılarak öğrencilere yardım edilebilir. Basit ve ilgi çekici bir meslek tanıtma programı beşinci sınıf çocuklarının planlarına şekil vermede faydalıdır. Kişinin geleceğine dair planlar yapılırken öğretmen, müdür, veli ve çocuk sıkı işbirliği yapmalıdır. Bu gibi planların hazırlanmasında evle okulun işbirliği yapması gereğinin üstünde ne kadar durulsa yeridir (Beals, 1956).

- Çocukların çoğu, bu yaşta uygun bir mesleki seçim yapabilecek kadar olgun değildir. Bununla beraber Türkiye'nin bugünkü eğitim sistemine göre beşinci sınıf sonunda öğrenciler, bir işe mi atılacaklarına veya akademik ortaokul, teknik okul, ticaret ve ziraat okullarından birine mi gideceklerine dair karar da vermek zorundadır. Durum böyle olduğuna göre okul, çocuğa ve velisine bu kursu dikkatlice takip etmesinde yardım etmek mesuliyetindedir (Beals, 1956).

- Rehberlik programının hiç de pahalıya mal olmayan yönlerinden birisi öğrencileri hazırlama programıdır. Bir eğitim seviyesinden diğerine uyum meselesi çoğu öğrenci için çok kolay olmamaktadır. Hazırlık programının planları öğretmen-

öğrenci komiteleri tarafından hazırlanabilir. Beşinci sınıf sonlarında o sınıfın öğrencileri bir sonraki eğitim derecesinde olan okullarla temas etme imkânını bulmalıdırlar. Bu temas ya bu seviyedeki okul tiplerini ziyaret etmekle ya da bu okullardan kendi programları hakkında öğrencilerle konuşmalar yapacak temsilciler getirmek suretiyle sağlanabilir. Bir üst eğitim seviyesinin program ve sorunlarını öğrenmeleri için velilerin de bu beşinci sınıf hazırlık programına katılmalarını sağlamak gerekmektedir. Bir de sonbaharda tüm öğrencilerin, özellikle de yeni öğrencilerin okula daha çabuk uyum sağlamaları için bir alıştırmaya programı hazırlanmalıdır (Beals, 1956).

- Kız ve erkek çocukları anlama ve yöneltmede test ve diğer araçları kullanmak da önemlidir. Türkiye’de şimdiye kadar uygulanan testler diğer ülkelerde kullanılan testlerden uyarlanmıştır. Bu testlerin geçerlilikleri kesin olmadığı gibi, faydaları da belirsizdir. Geçerli ve güvenilir testlerin uygulanması rehberlik programının en önemli yönlerinden birisini oluşturmaktadır. İlkokul birinci sınıfta umumi zekâ testi; üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise umumi zekâ testi ve umumi başarı testi uygulanmalıdır (Beals, 1956).

- Kişisel zekâ testleri, istidat testleri mesleki ilgi envanterleri ve kişilik envanterleri özel bir bilgiye ihtiyaç olduğu zaman kullanılır. Geçerliği ispat edilmiş birkaç testi uygulamak ve sonuçlarını dikkatlice yorumlamak, geçerlikleri pek denenmemiş ve iyi yorumlanmamış birçok testi uygulamaktan çok daha faydalıdır. Bu test programı iyi idare edilecek olursa öğrenciler hakkında eğitsel ve mesleki bilgi kaynağı olabilir. Test sonuçları her zaman itinayla incelenmeli ve yorumlandıktan sonra sonuçları yüzde basamağı şeklinde öğretmenlerin faydalanmasına hazır olmalıdır. Bu gibi test puanları öğrencilerin daimi dosyalarına işlenmelidir (Beals, 1956).

- Birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrenciye ait bütün hayati bilgiyi içerecek iyi bir toplu dosya şeklinin hazırlanması için faaliyete geçilmelidir. Bunun yanında, bütün gerekli bilgiyi kısaca içerecek kısaltılmış daimi dosya da bulunmalıdır. Öğrencileri incelemede faydalı olacak diğer teknikler öğrenci tarafından doldurulan, öğrenci hakkında bilgi edinme fişleri, otobiyografiler, sosyometrik araçlar, öğretmen gözlemleri ve görüşmeler vs.dir. Öğrenciler hakkında toplanan bilgi dikkatlice yorumlanıp öğrencilerin uyumları için kullanıldığı takdirde değerlidir (Beals, 1956).

- Öğrencilere yedek ve tam mesaili iş bulmada yardım sağlamak için İş ve İşçi Bulma Kurumu’yla yakinen işbirliği yapılması çok yerinde olur. Rehberlik müşaviri iş imkânlarını ve yapılan temasları dosyaya kaydedip saklamalıdır (Beals, 1956).

▪ Bütün sorunlarda aile ile sıkı işbirliği sağlanmasına ne kadar önem verilse yeridir. Kız ve erkek çocukların ihtiyaçları olan rehberliği sağlamak için okulun aile ile sıkı işbirliği yapması gerekmektedir. Çocuğun yararına etki eden her konuda, ne pahasına olursa olsun, velinin işbirliğini sağlamak lazımdır. Bunun sağlayacağı fayda karşılıklıdır. Öğrencileri anlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak konusunda veliler öğretmenlere, öğretmenler velilere yardımcı olmalıdırlar (Beals, 1956).

▪ İlkokullarda rehberlik programı için, rehberlik uzmanları ya ayrı ayrı okullara tayin edilirler ya da Maarif Müdürlüğü'ne bağlı bir rehberlik merkezi veya kliniğinden okullara yardım ederler. Üç yüzden fazla öğrencili her ilkokul için bir rehberlik uzmanının sağlanması çok yararlı olabilir. Bu iş için yetişmiş personel az olduğu için ve böyle bir program çok pahalıya mal olacağından bugünkü şartlar altında, her ilkokul için birkaç personel yetiştirmek en uygun yoldur. Öğrenci uyumu ile ilgili bütün sorunlarda bu rehberlik uzmanları öğretmen ve idarecilerle işbirliği yapmalıdırlar. Test uygulama programında ve daha iyi dosya tutma sisteminin geliştirilmesinde yardım sağlamak onların sorumluluğudur. İnceleme ve deneyimler her üç yüz öğrenci için bir müşavirin tayininin ideal olduğunu göstermiştir. Müşavirlerin miktarı okulun ihtiyaç ve kaynaklarına göre daha fazla incelemeyi gerektiren bir sorundur (Beals, 1956).

▪ Rehberlik uzmanı veya müşaviri zamanının önemli bir kısmını öğrencilere, onların karşılaştıkları çeşitli sorunları tartışmaya ayırmalıdır. Her öğrenciye, herhangi sorununu veya zorluğunu rahatça konuşabileceği kişisel görüşme olanağı verilmelidir. Yani rehberlik programının görüşme kısmına gereken verilmelidir. Zira görüşme rehberliğin özüdür (Beals, 1956).

▪ Rehberlik personeli öğrenci uyumu ile ilgili sorun ve konularla meşgul olmalı, idari, disiplin ve büro işleri ile meşgul edilmemelidir (Beals, 1956).

▪ Türkiye okullarında sistemli ve iyi organize edilmiş bir rehberlik programı olmamasına rağmen, ilkokullarda birçok öğretmenin, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşılamak için ellerinden geleni başarıyla yapmakta olduğunu belirten Beals; raporunda ayrıca ilkokullarda iyi bir rehberlik programının sağlayabileceklerini de belirtmiştir. Bunlar;

1. Öğretmenlerin çocuğu ve ailesini okula başlamadan önce tanınmasına yardım eder.

2. Her çocuğu iyice tanımaya ve esas ihtiyaçlarını anlamaya çalışır.

3. Her çocuk hakkında doğru bilgiler içeren bir dosya tutar ve ilgili kimselerin de bu bilgilerden yararlanmasını sağlar. Bu bilgiler genellikle sınıftan sınıfa veya okuldan okula çocuğu takip eder.

4. Çocuğun kendisini daha iyi anlamasını sağlar ve gittikçe artan bir olgunlukla ne şekilde kendisini idare edeceğini öğrenmesine yardım eder.

5. Çocuğa etrafı hakkında bilgi ve deneyim kazandırır ve bunlarla sosyal ve mesleki ihtiyaçları arasında ilişki kurmasına yardım eder. Özellikle beşinci sınıfta, çocuğa önündeki eğitim olanakları ile ilgili biraz daha geniş mesleki rehberlik sağlar.

6. Sosyal, kişisel, sağlık ve mesleki rehberlik konularında çocuğun evi ile daima işbirliği yapar.

7. Belirli çocukların özel sorunlarını anlamaya çalışır ve bunların çözümü için her türlü yardım çarelerini sağlar.

8. Bir üstün eğitim basamağı olan ortaokullara geçişi kolaylaştıracak bir hazırlık sağlar (Beals, 1956).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüş ve Önerileri:

- Sosyal bilgiler çocuğun yakın çevresinden başlayıp bunu dünyaya yaymak suretiyle geçmişte ve bugün çevresini ve onunla ilgisini anlamasına yardım eden bir alandır (Beals, 1956).

- Amacı sadece sosyal çevresini tanıtmak değil, aynı zamanda ona uyum için gereken yetileri kazandırmak ve kişinin içinde yaşadığı toplumun sosyal, politik, ekonomik ve moral gibi yönlerden geliştirilmesini sağlamaktır. Bütün sosyal bilimlerden kendi alan ve sorunlarıyla ilgili bilgiyi çekip içine alır. Tarih, coğrafya, yurt bilgisi, sosyoloji, ekonomi ve bazen tabii bilimler ve güzel sanatlar alanlarına dair konuları da içermektedir. Sosyal bilgiler programında konuların sınırı da unutulmalıdır (Beals, 1956).

- Zamanımızdaki dünya olayları her yerde, önemin en çok sosyal bilgilere verilmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal hüner ve sosyal kavramlar, çağımızın özelliği olan hızlı değişim temposuna kişinin uyumunu sağlayacaktır. Dinamik ve esnek sosyal bilgiler programıyla, kişilere kişisel uyumlarında olduğu gibi toplumları, milletleri ve dünya için daha faydalı bir hayat geçirmelerini sağlayacak bir ideoloji edinmelerine yardım edilebilir. Bu da bizim tozlu tarih kitaplarında tarif edilen kişileri, mazideki olayları esas olarak alan sosyal bilgiler programıyla artık tatmin edilemeyeceğimize işaret etmektedir. Tarafsız bir şekilde zamanımızın sosyal, ekonomik ve moral

sorunlarını gözden geçirdikten sonra; okullarımızdaki kız ve erkek çocukların bu sorunları ve kendilerinin bu sorunlarla ilişkilerini anlamalarını sağlayacak bir sosyal bilgiler programı geliştirmeliyiz. Her kişiden azami istifadenin esas olduğu demokratik bir toplumda böyle bir anlayış ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi zorunludur. Demokratik yaşayış şeklimizi devamlı bir surette olgunlaştıracak vatandaşlar yetiştirdiğimizden ancak o zaman emin olabiliriz (Beals, 1956).

- İyi bir sosyal bilgiler programı çocukların sosyal gelişmeleri için geniş olanaklar sağlamalıdır. Onların diğer çocuk ve yetişkinlerle nasıl geçinileceğini öğrenmelerine de yardım etmelidir (Beals, 1956).

- İyi bir sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını azami surette anlamasını sağlamak ve bu ihtiyaçları karşılayabilmek için tek tek ve grup halinde onları incelemek zorundadır. Öğretmen, öğrencilere grup içerisinde verimli birer üye olabilmeyi öğrenmeleri için, işbirliği ile plan yapmayı, çalışmayı ve değerlendirmeyi tecrübe edecek olanaklar sağlamalıdır (Beals, 1956).

- Sosyal bilgilerde çalışmanın büyük bir kısmını basılmış malzemenin okunması ve sonra bunun ardından bilginin değerlendirilmesi ve paylaşılması, diğer kısmını ise, okulda ve cemiyette uygulayarak öğrenme oluşturacaktır. Öğrenci için daha anlamlı olacağından sosyal değer ve ilgisi olan uygulamalı faaliyetlerin teşvik edilmesi lazımdır (Beals, 1956).

- Sosyal bilgiler dersinde ele alınıp başarıyla işlenilmiş olan ünitelerle ilgili bazı toplumuşturucu faaliyetler şunlardır:

Toplumumuzu tanıma ünitesinin bir parçası olarak:

a) Halkla görüşmeler yapmak ve tarihi yerleri gezmek, sonra da yakın çevrenin basit bir tarihçesini yazmak.

b) Dünya komşularımızı tanıma ünitesinin işlenmesinde diğer devletler öğrencileriyle mektup, materyal, hediye değişimi yapmak.

c) Hayata ve mesleğe yönelim ünitesini işlerken toplumdaki iş olanaklarını incelemek.

d) Güvenlik ve selametimiz ünitesi işlenirken çocuk kazalarının sebeplerini araştırmak ve bazı kazaların ortadan kaldırılmasına çalışmak (Beals, 1956).

- Çocuklar kendilerini etkileyen hayati sorunlarla ilgili grup faaliyetlerine katıldıkça sosyal ilişkilerde yeti kazanmakta ve yaşadıkları dünyanın bir parçası olmaktadır. Bu tip faaliyetler plan yapma, sorumluluk alma ve sonuçları değerlendirme gibi demokratik bir toplumun temel tekniğini oluşturmaktadır. Çocuklar

aynı zamanda kendi sosyal ve fiziki çevreleri hakkında da bilgi edinebilirler. Sosyal yeti ve anlayışın kazandırılmasında böyle bir yöntemin kullanılması çocuğun yaşadığı toplumla çok az ilgisi veya anlamı olan tarihi olayların sadece ezberlenmesinden çok daha fazla verimli olacaktır (Beals, 1956).

- Modern sosyal bilgiler programında eğer verimli bir öğrenim gerçekleştirmek istiyorsak, zaman ve mekân itibariyle çocuğun olduğu yerden başlayıp yavaş yavaş ufkunu genişletmemiz gerekmektedir. Bu, ilk sınıflarda ev ve okulla başlayıp sonra çocuk olgunlaştıkça incelemeleri dünya ve kâinata yayma ve içinde bulunduğumuz zamandan başlayıp bugünü daha iyi kavrayabilmek için zaman zaman geçmişini inceleme ve gerektiğinde geleceğe bakış demektir (Beals, 1956).

- İlkokullarda sosyal bilgiler programı genellikle şu sırayı takip etmelidir:

Birinci sınıfta: Evde ve okulda yaşayış.

İkinci sınıfta: Yakın çevrede yaşayış.

Üçüncü sınıfta: Toplumda yaşayış.

Dördüncü sınıfta: Devlette yaşayış.

Beşinci sınıfta: Yakın komşularımız.

Altıncı sınıfta: Dünya ile ilişkilerimiz-Dünya komşularımız (Beals, 1956).

- Birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar programda bir devamın sağlanmasına önem verilmesi kadar ilk, orta ve lise dönemlerinde her eğitim seviyesinin kişinin sosyal olgunluğuna kazandırdıklarını anlayabilmek için sosyal bilgiler programının bütünü inceleme gerekmektedir. Bu düşünce, ilkokul programının üstüne bina edilmek suretiyle orta ve lise programlarının geliştirilmelerinde de uygulanmaktadır. Bugünkü eğilim ilkokullarda olduğu gibi, ortaokullarda da konuyu temel üniteler etrafında toplamaktır (Beals, 1956).

- Ünite metoduyla öğretimde öğrenciler için çeşitli ve işleyerek öğrenme olanakları vardır. Ayrıca ilgi ve yetenekte kişisel farkların göz önünde tutulması için olanaklar da çoktur. Yeni bir ünite ele alınca öğretmen ve öğrenciler önce ne inceleyeceklerini ve nasıl inceleyeceklerini planlarlar, materyal toplarlar ve inceleme gezileri düzenlerler. Ünitelerin işlenmesinin orta ve çalışma safhasında öğrenciler, genellikle komiteler veya küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Bu surette; mektup yazmak, film izlemek, inceleme gezileri düzenlemek, ders kitapları veya başvuru kitapları okumak, rapor ve hikâye yazmak, piyes ve resim hazırlamak, tartışmak, sergi düzenlemek vs. gibi üniteyle ilgili çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Ancak bütün bu

faaliyetlerde azami öğrenci sorumluluğu ve asgari öğretmen hâkimiyeti olmalıdır (Beals, 1956).

- Dördüncü sınıf için üniteler hazırlanırken, milletin sosyal ilişkileri ve ideallerine dair anlayışın geliştirilmesine ve karşılaşılabilecek sosyal, ekonomik ve politik sorunlar üzerinde önemle durulmasına dikkat edilmelidir. Dördüncü ve beşinci sınıfın sosyal bilgiler programını geliştirme sorumluluğu Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden çağrılacak seçkin sosyal bilgiler öğretmenleriyle Bakanlık temsilcilerinden oluşturulmuş bir komiteye verilmelidir (Beals, 1956).

- Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında en fazla mesleki yönlendirmeye beraber dünya anlayışının geliştirilmesi konuları üzerinde durulmalıdır. Çocukların çoğu bu seviyede bunları anlamak için yeterli olgunlukta olmasalar da; birçok çocuğun beşinci sınıftan sonra öğrenimini bırakmaları bu alanlarda da çocuklara yardım sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Ancak mesleki rehberlik konusundaki ünitelerin basit ve oldukça genel olması gerekmektedir. Böyle bir ünite; iş imkânları hakkında bilgi vermek ve öğrencileri meslek seçimi hususunda düşünmeye sevk etmek için işlenmelidir (Beals, 1956).

Bir millet olarak toplu yaşama temi etrafında dördüncü sınıf şöyle bir ünite önerilebilir:

Ünite 1- Cemaatte yaşayışımız:

Sosyal, coğrafi, ekonomik ve siyasi özellikler.

Ünite 2- İçinde yaşadığımız bölge:

Temel özellikleri.

Ünite 3- Türkiye'de hayatımız:

Coğrafi ve ekonomik özellikler.

Ünite 4- Türkiye'de hayatımız:

İdeallerimiz, geleneklerimiz ve sosyal hayatımız.

Ünite 5- Türkiye'de hayatımız:

Devletimiz nasıl işliyor?

Ünite 6- Türkiye'de en önemli sorunlarımız:

Ahlaki, ekonomik, sosyal ve politik (Beals, 1956).

Türkiye'nin dünya milletleri içindeki yerini ve toplum içinde kendi yerini nasıl bulacağı konusu etrafında beşinci sınıf içinse şu ünite önerilebilir:

Ünite 1- Ortadoğu'daki komşularımız ve onlarla ilişkilerimiz.

Ünite 2- Dünya komşularımız ve onlarla ilişkilerimiz:

Birleşmiş Milletler üzerinde durulacaktır.

Ünite 3- Dünya milletleriyle ilişkilerimizi geliştirme:

Manevi standartlara dayanan bir dünya ideolojisi kurmak.

Ünite 4- Cemaatim ve milletimin hayatını tekâmülde benim sorumluluğum.

Ünite 5- Cemaatte ve Türkiye’de insanlar hayatlarını nasıl kazanırlar?

Ünite 6- Hayatımı ve mesleğimi planlama (Beals, 1956).

- Sosyal bilgiler programı, grup rehberlik uygulamalarını kazandırmak için olanaklar da sağlamaktadır. Mesleklere, hayat planlamaya, evlilik ve aile ilişkilerine ve sosyal, kişisel uyum konularına bağlı üniteler için sosyal bilgiler dersi; rehberlik programının en mantıklı bir alanıdır (Beals, 1956).

- Bugün dünyanın sosyal ilişkilerde yeni bir boyuta ihtiyacı bulunmaktadır. İleri ve dinamik bir sosyal bilgiler programı Türkiye okullarında böyle bir boyutun geliştirilmesi için çok önemli bir faktördür (Beals, 1956).

- Sosyal bilgiler programı derinlemesine incelenip bugünün sosyal ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapılması ve ünitelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye ilkokullarının dördüncü ve beşinci sınıflarındaki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin sosyal bilgiler adı altında birleştirilmesine bu yıl eğitim şurasının karar vermesi ile bu sahada yerinde bir adım atılmıştır (Beals, 1956).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “1923–1960 yılları arasında Türkiye’ye gelerek Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor sunan yabancı uzmanlar, ilkokul programlarının oluşumunda nasıl ve ne derece etkili olabilmişlerdir?” biçiminde ifade edilmiştir.

1923–1960 arasında Türkiye’ye gelip Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor sunan yabancı eğitim uzmanlarının genelde şu konular üzerinde görüş bildirip öneri sundukları görülmektedir: İlköğretim süresinin uzatılması, okul yapımı, okullaşma çabaları, okulların fiziki kapasiteleri, okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi, köy okullarının çalışma zamanları ve köy şartlarına uygun eğitim-öğretim, sınıf donanımı ve koşulları, okulun çevrenin bir kültür merkezi haline dönüştürülmesi, öğrenci devamsızlığı, yatı okulları, program, programın konuları, rehberlik programı ve uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, toplu öğretim uygulamaları.

İlköğretim Süresinin Uzatılması

Bir Öğretmen Tarafından İdare Edilen Üç Sınıflı Köy Okullarının Beş Sınıfa ve Yıla Çıkarılması

Üç sınıflı köy ilkokullarının beş sınıfa çıkarılması konusu Amerikan Heyeti tarafından önerilmiştir. Amerikan Heyeti’ne göre (1939); şehir ilkokulları beş sınıflı olduğu halde, köy ilkokullarının çoğu üç sınıflıdır. Beş yılda bile her şeyin unutulduğunu belirten heyet, çocuklara okuma alışkanlığını aşılama için üç yılın yeterli olamayacağını ve bu üç sınıflı köy okullarının mümkün olan hızla beş yıla çıkarılmasını önermiştir.

17–29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan I. Milli Eğitim Şurası’nda bir öğretmen tarafından idare edilen üç sınıflı köy okullarının beş yıla çıkarılması konusu da incelenmiştir. Şurada konunun tartışılması sırasında; üç yılın yeterli olamayacağı, bu süre zarfında öğrenilenlerin unutulacağı, üç yıllık bilgi ile çocukların yaşamlarında hiçbir iş yapamayacakları, birkaç yıl sonra okur-yazarlıklarını kaybedecekleri gibi sebeplerle mümkün olan hızla üç sınıflı köy okullarının beş yıla çıkarılması gereği belirtilmiştir (I. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Sonuçta, üç sınıflı köy okullarının beş sınıflı okullar haline getirilmesi şu sebepler dolayısıyla kabul edilmiştir:

1. Üç sınıflı köy okulu CHP parti programı *nın şehirlerde ve köylerde beş yıl olarak kabul ettiği normal ilköğrenimin tarifine uygun değildir.
2. Üç sınıflı okulda geçen öğrenim süresi ve verilen bilgi genel ve zorunlu öğrenim hedeflerini ve ulusal eğitimin başlıca temennilerini karşılama bakımından yeterli değildir.
3. Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların bunu bitirmeden okuldan ayrılmalarında üç sınıflı okulun en büyük sebep olduğu görülmektedir.
4. Üç sınıflı köy okulları öğretmenin bilgi ve meslek seviyesini de düşürmektedir.

Üç sınıflı köy okullarının beş yıla çıkarılmasıyla elde edilecek kazançlar da şu şekilde sıralanmıştır (I. Milli Eğitim Şurası, 1991):

1. 380.000 Türk çocuğuna iki yıl daha okula devam etmek ve bilgilerini sağlamlaştırmak, çevresine, yurduna ve işine daha faydalı bir unsur olmak imkânı verilecektir.
2. Ulusal eğitimin okul yoluyla verilecek kısmı mümkün olduğu kadar yerine getirilecektir.
3. Köy çocuğuna mevcut orta ve meslek okullarına ve köyler için kurulacak diğer okullara girebilme yolu açılacaktır.
4. Halkçılık umdesinin temennileri yerine getirilmiş olacaktır.
5. Köylü okulun faydası ve anlamı hakkında daha sağlam bir fikre sahip olacak, Cumhuriyete olan bağlılığı artacaktır.
6. Öğretmen bilgisini arttırmanın ve bilgisinden faydalanmanın yollarını araştıracaktır. Mesleki kişiliğini kuvvetlendirme gereğini duyacaktır.
7. Köy okulunun dört ve beşinci sınıf öğrencisiyle çevresine faydalı yapabilmek olanakları arttırılmış olacaktır.
8. Askerlik görevi için orduya gelecek köylü vatandaşlar arasındaki uyanık ve bilgili unsurlar çoğalmış olacaktır (I. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Talim ve Terbiye Heyeti'nin 1755/27 sayılı ve 20.09.1939 tarihli kararıyla, köy okullarının 1939–1940 öğretim yılında dördüncü ve 1940–1941 öğretim yılında da beşinci sınıflarının açılması kararlaştırılmıştır. Bu karar Maarif Müdürlüklerine bir tamim olarak gönderilmiştir. Bu tamimle birlikte; köy okulları ile şehir ilkokulları arasındaki yıllık süre farkı kaldırılmış olmaktadır (Cicioğlu, 1985).

* Parti programına göre; normal ilköğretimin süresi şehirlerde ve köylerde beş yıldır (Ekinci, 1994).

İlköğretim Süresinin Sekiz Yıla Çıkarılması

Raporunda Türkiye'deki beş yıllık ilkokul öğreniminin tatmin edici olmadığını belirten Wofford (1952b); ilkokul öğreniminin süresinin öncelikle altı yıla çıkarılmasını ardından da yedinci ve sekizinci yılların eklenmesini önermiştir. Ancak bu önerinin incelenilen dönemde hayat geçirilemediği görülmektedir. Türkiye şartları altında gerçekleşmesi biraz zaman almıştır.

İlköğretimin süresinin sekiz yıla çıkarılması ile ilgili ilk gelişme II. Milli Eğitim Şurası'nda bu yönde bir karar alınması ile olmuştur. Fakat bu karar, o dönemde uygulamaya geçirilememiştir (Öztürk, 1999).

222 sayılı ve 05.01.1961 tarihli *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*'nun birinci maddesi ile *Temel Eğitim* kavramı eğitim literatürümüze girmiş, üçüncü maddesi ile de temel eğitimin 7-14 yaşlarını kapsayacağı ve zorunlu öğretimin sekiz yıl olacağı belirtilmişse de, zorunlu öğretim ilkokul seviyesinde beş yıl olarak uygulanabilmeye devam etmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

14.06.1973'te kabul edilen 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile ilkokul ve ortaokul *Temel Eğitim* adı altında birleştirilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1976: 12-13). Fakat uygulama sekiz yıl olarak kısıtlı alanda ve Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulları'nda uygulama alanı bulabilmiştir. Bu Yatılı Bölge Okulları'nı, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması için oluşturulan ilk bilinçli uygulama olarak değerlendirmek mümkündür (Öztürk, 1999).

1996'da toplanan XV. Milli Eğitim Şurası, eğitim tarihinin en önemli kararlarından biri olan ve 1974'te yasada yer almasına rağmen uygulamada sorunlar yaşanan *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulanması* kararının alınmasıyla sonuçlanmıştır (Gözütok, 2003). Alınan bu karar 1997-1998 öğretim yılından itibaren de uygulamaya konmuştur.

Okul

Okul Yapımı, Okullaşma Çabaları ve Okulların Fiziki Kapasiteleri

Dewey (1939), Amerikan Heyeti (1939), Parker (1939) ve Wofford (1952b) raporlarında Türkiye'de özellikle ilköğretimde okul yapımında ilerlemeler kaydedildiği belirtilmişse de; ihtiyaca nazaran yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Yine okulların her yere eşit şekilde dağıtılmadığı, binalarındaki ve donanımındaki yetersizliklere de dikkat çekildiği görülmüştür.

Ülkemizde okul yapımında izlenen yöntem ekonomik şartlara ve dönemlere göre farklılık göstermiştir. Kimi zaman bu yükümlülüğü devlet üstlenmiş, kimi zaman da köylünün sorumluluğuna verilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında; *18.03.1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu* ile köy ilkokullarının yapımı vatandaşların sorumluluğuna verilmiştir. Kanuna göre, (md.12) köye yönelik işlerin yerine getirilmesini *mecburi ve köylünün isteğine bağlı olan işler* olarak ikiye ayrılmış; köy ilkokullarının yapımı da mecburi işler arasına alınmıştır (md.13). Yine kanuna göre, belirtilen bu görevleri yapmayanlar hakkında ceza verileceği (md.37) belirtilmiştir. Bu yaptırım ise; *“köy muhtarına köy işlerini gördükleri zaman ve kötü söyleyenler devlet memuruna karşı koyanlar gibi ceza görürler”* (md.38) şeklinde belirtilmiştir (Kalaycı, 2004). Şehir okullarının yapımında ise; devlet ve yerel idareler birlikte sorumluluk alacaklardı.

Yine, *19.06.1942 tarih ve 4274 nolu Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu* ile de; bölge köy okulları binalarının ve eklerinin yapılması için köylü yurttaşlara çalışma zorunluluğu konulmuştur (md.25). Bu madde 19.02.1947 tarih ve 5012 sayılı kanunla şu şekilde değiştirilmiştir: *“Köy halkından olan veya en az altı aydan beri köyde yerleşmiş bulunanlardan 18 yaşını bitiren ve 50 yaşını geçmeyen her erkek vatandaş köy ve bölge okulları binalarının kurulması, bu binalara su sağlanması, okul yollarıyla bahçelerinin yapılması ve bunların onarılması için çalışmaya yılda en çok yirmi gün mecbur tutulur”* (Cicioğlu, 1985). Bu köy okulları yapımında gösterdikleri gayret ve teşvik için vatandaşlar, radyo ve diğer yayın organları vasıtasıyla tüm yurda tanıtılmışlardır (Bedri, 1948).

7 Ağustos 1946–10 Eylül 1947 Peker hükümeti programında ise bu konu şu şekilde dile getirilmiştir: *“Köy okulları yapımı işinde köylüyü bizzat çalıştırma sistemine devam edilecektir. Ancak bu okulların kereste, kiremit, cam, çivi gibi para ile satın alınması gereken malzemesini devlet sağlayacaktır. Köylülerle, vasıtaları; ekip biçme, nadas zamanlarında serbest kalacaktır. Şehir ve kasabalardaki ilkokul yapımı da köylerdeki esaslara benzer usullere bağlanacaktır...”*(Ekinci, 1994).

Ekonomik yetersizliklerden ötürü izlenen bu siyasetin amacı, köyleri kısa zamanda okula kavuşturup kalkınmayı gerçekleştirmek olduysa da bir takım olumsuzlukların meydana geldiği görülmektedir. Bu durum, Cumhuriyet Halk Partisi'nin oy kaybetme sebeplerinden biri olmuştur.

Bir süre sonra; köylüler tarafından yapılan bu okul binalarının usta elinden çıkmadığı, ciddi bir denetimden geçmediği, yuvarlak dere taşları ve yeni kesilmiş yaş

kavak ağaçları ile yapıldığı için kısa sürede bozularak öğretim yapamaz hale dönüştüğü yolunda şikâyetler görülecektir. Bu da, daha sonraki iktidar tarafından (Demokrat Parti) ustalıkla kullanılacaktır. 25.02.1951’de toplanan bütçe görüşmelerinde yirmi bin köyün okulsuz olduğu belirtilmiş ve yıllardan beri köylü tarafından yaptırılan okul binalarına yönelik eleştiriler ortaya atılmıştır (Kalaycı, 2004). 08.08.1951’de kabul edilen 5828 sayılı kanunla köy okulları binaları Milli Eğitim Bakanlığı’nca (iller için) hazırlanacak inşaat programlarına göre; özel idare bütçelerinden yardım yapılacağı ve inşaat için köy halkına hiçbir mükellefiyetin verilmeyeceği kabul edilmiştir (Kalaycı, 2004). Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri 1952–1953 öğretim yılını açış konuşmasında; köy okullarını köylüye yaptırmannın olumsuz yönlerini açıklamış, artık ilkokulların devlet tarafından yapılacağını, böylece de okulların hem daha sağlam olacağını hem de köylünün sırtındaki büyük yükün kalkacağını belirtmiştir*.

9 Mart 1951–17 Mayıs 1954 II. Menderes hükümeti programında da bu konuya değinilmiş; “Köy okulları inşaatında Doğu illeri ile bu iller kadar geri kalmış diğer illerin ihtiyaçları ön planda tutulacak ve köylü vatandaşlarımızı mükellefiyete tabi tutan mevzuat kaldırılacaktır...” denilmiştir (Ekinci, 1994; Erdilek, 1983).

Okul yapımı konusundaki bu girişimlere rağmen, okul ihtiyacının giderilemediği görülmüştür. 1959’da artık üçlü-dörtlü öğretim kendini kabul ettirmiş ve seksen doksan mevcutlu sınıflarda öğretim yapılması benimsenir hale gelmiştir (Öztürk, 1999).

Okul yapımında, 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile yeni bir düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Bu kanunla birlikte okul yapımı ve donatımı işlerinde; yardım ile hizmetleri değerlendirmek ve inşaatını ucuza mal etmek amacıyla halkın gönüllü katılımı (md.75) istenmiştir. Bu doğrultuda; yurttaşların isteyerek yapacakları taş, kum, çakıl, kerpiç, kireç ve tuğla gibi aynı yardımların ve yurttaş, kurum ve yardım derneklerince yapılacak nakdi yardımların kabul edileceği ve de okul yapımı ve onarımı işlerinde gönüllü olarak bedenen çalışacakların hizmetlerinin kabul edileceği belirtilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

* Tevfik İleri 1952–1953 öğretim yılını açış konuşmasında konuyla ilgili olarak şu görüşlerine yer vermiştir: “Şimdi ilköğretimin önemli bir unsuru olan okul binası inşaatına geçiyorum. Köylerde okul binalarının inşası işi 1947’ye kadar büyük ıstıraplar pahasına tamamen köylünün omuzlarına yüklenmişken 1947’den itibaren bu inşaata kısmen devlet yardımı eklenmek suretiyle devam edilmiştir. Doğrudan doğruya veya kısmen köylülere yaptırılmış olan okul binalarının büyük bir kısmı bugün perişan durumdadırlar. Köylünün istihsal zamanında, ağır tazyikler altında mükellefiyet yoluyla ve kerhen yaptırılan bu binalar; usta elinden çıkmadıkları, ciddi bir kontrole tabi tutulmadıkları, yuvarlak dere taşları ve henüz kesilmiş yaş kavak ağaçları ile yapıldıkları için bugünkü perişan manzaraları bir sürpriz olmamaktadır...” (İleri, 1953).

1973'te kabul edilen *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*'nda; her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesislerin çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığı'nca planlanıp yaptırılacağı (md.51) belirtilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu; 1976). Yani bu kanunla birlikte bu tarihten itibaren okul yaptırma tamamıyla devletin sorumluluğu altına alınmıştır.

Tablo 4.10'da 1923-1960 yılları arasında okul, öğrenci, öğretmen ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Okul sayılarında genelde bir artışın olduğu gözlemlense de; kalkınma planlarında ve hükümet programlarında hedeflenen yüzde yüzlük okullaşma oranına ulaşamamıştır.

Tablo 4.10 İlkokul ve İlköğretim Okullarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
1923–1924	4.894	341.941	10.238	33
1924–1925	5.987	390.368	13.822	28
1925–1926	5.975	406.788	14.309	28
1926–1927	5.995	435.563	14.231	31
1927–1928	6.043	461.985	15.194	30
1928–1929	6.600	477.569	15.718	30
1929–1930	6.562	469.071	15.308	31
1930–1931	6.598	489.299	16.318	30
1931–1932	6.713	523.611	16.973	31
1932–1933	6.778	567.361	15.064	38
1933–1934	6.383	591.169	15.123	39
1934–1935	6.402	647.360	15.102	43
1935–1936	6.275	688.102	14.949	46
1936–1937	6.202	714.178	14.777	48
1937–1938	6.700	764.691	15.775	48
1938–1939	7.862	813.636	17.120	47
1939–1940	9.418	905.139	19.063	48
1940–1941	10.596	955.957	20.564	46
1941–1942	10.948	939.829	22.042	43
1942–1943	11.404	940.411	21.613	43
1943–1944	12.182	995.999	22.387	44
1944–1945	12.903	1.246.818	25.687	48
1945–1946	14.010	1.357.740	27.317	50
1946–1947	15.131	1.413.983	30.206	47
1947–1948	15.925	1.448.093	32.081	45
1948–1949	16.119	1.468.382	33.185	44
1949–1950	17.106	1.591.039	34.822	46
1950–1951	17.428	1.616.626	35.871	45
1951–1952	17.417	1.643.034	36.510	45
1952–1953	17.763	1.692.135	37.561	45
1953–1954	17.948	1.762.351	37.932	46
1954–1955	18.393	1.866.666	40.035	47
1955–1956	18.724	1.983.668	42.169	47

1956–1957	19.390	2.140.347	44.700	48
1957–1958	20.030	2.260.451	47.322	48
1958–1959	20.656	2.402.855	49.757	48
1959–1960	21.429	2.514.592	54.049	46
1960–1961	24.398	2.866.501	62.526	46

(TÜİK, 2007)

Yabancı uzmanların raporlarında Türkiye’deki ilkokulların nicelik bakımından yeterli olmamasının yanında nitelik bakımından da yeterli olmadıklarına işaret ettikleri görülmektedir. Bu itibarla, okul binasının yapısı ile orada uygulanan eğitim-öğretim arasında sıkı bir ilişkinin olduğu da belirtilmiştir. Yine okullarda; toplantı, kütüphane, gazete, gezinti, müze, hayır işleri, kooperatif ve öğrenci topluluğu gibi teşkilata daha fazla zaman ayrılması ve derslik, işlik, bahçe, sera ve hayvan yetiştirme yerlerinin artırılması ve iyi koşullarda bulunması gerektiğine de değinilmiştir. Ancak bu konudaki öneriler Türkiye şartlarının yeterli olgunluğa erişmemesi dolayısıyla kısa zamanda uygulama alanına geçirilememiştir. Yine de bu konunun zaman zaman bazı Milli Eğitim Şuralarında gündeme gelerek bir takım kararların alındığını görülmektedir*.

Bu gelişmelerin yanı sıra bir taraftan Bakanlığın çabaları, bir taraftan da gönüllü yardım ve kampanyalar sayesinde okul yapımı, okullardaki fiziki kapasitenin artırılması ve standartlarının yükseltilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu tip uygulamalarla, okullarda çağdaş ölçütlere uygun fizikî alt yapının sağlanmasının amaçlandığını ve eğitim-öğretim standartları bakımından zamanla daha da iyi bir duruma getirildiğini söylemek mümkünse de günümüzde hala eğitim ve öğretim standartları ve sağlık standartları bakımından iyi koşullara sahip olmayan okullar da bulunmaktadır. Özetle; yıllar önce yabancı eğitim uzmanları tarafından dile getirilmiş olan bu konu halen sorun olmaya devam etmektedir.

* Mesela; XII. Milli Eğitim Şurası’nda ilkokullardaki bu yetersizlikler gündeme gelmiş; ilkokullarda tabiat koleksiyonları, müzeler, sergiler, seralar ve hayvan yetiştirme yerlerinin kurulması; öğrencilerin gözlem, araştırma, uygulama yapmalarının teşvik edilmesi; müze Vb. yerlerin gezdirilmesi kararı alınmıştır (XII. Milli Eğitim Şurası, 1989). XV. Milli Eğitim Şurası’nda da, ilköğretimde fiziki kapasite, donanım gibi konuların gündeme alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda; özellikle yoğun göç alan Ankara, İstanbul, Diyarbakır, İzmir, Bursa, Adana, Batman gibi şehirlerimizde yetmiş seksen öğrencisi olan sınıf ortalamalarının dünya standartlarına hızla indirilmesi için; buralardaki yatırımlarına öncelik verilerek derslik ihtiyacının karşılanmasına karar verilmiştir. Ayrıca okulların; derslik, bahçe, çok amaçlı salon, kitaplık, laboratuvar, sahne, işlik, spor salonları vb. tesislerle, çağdaş eğitim araçlarıyla donatılması yolunda da karar alınmıştır. Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimari projelerin, bölge özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmasına da karar verilmiştir (XV. Milli Eğitim Şurası, 1996).

Okullardaki Sağlık Şartları ve Sağlık Bilgisinin Öğretimi

Raporlar incelendiğinde birçok yabancı uzmanın ilkokullardaki sağlık bilgisinin öğretimi ve sağlık şartlarının iyileştirilmesi konuları üzerinde ısrarla durdukları görülmektedir.

Bunlardan Wofford (1952b); Türkiye’de, köy okullarının çoğunda sağlık şartlarına yeterli ölçüde önem verilmediğini; bu yüzden çocukların sağlıksız şartlar altında öğrenim görmekte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocukların temizlik ve düzenine de çok az önem verildiğine değinerek; bu tür alışkanlıkların aile bilgisi derslerinde konuşarak değil de, doğrudan doğruya gösterilerek günlük alışkanlıklar haline getirilmesi üzerinde durmuştur. Amerikan Heyeti’ne göre (1939) de, ilkokullarda sağlığı koruma hakkındaki öğretime önem verilmeli ve öğrencinin temizliğine son derece dikkat edilmeliydi. Beden sağlığının her alanda ilerleme ve gelişme için zorunlu olduğuna işaret eden Dewey (1939) ise; programda sağlık konularına daha fazla ağırlık verilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Bu suretle de okullara, uygulamalı bir sağlık bilgisi dersinin konulması ve ilkokulların ilk sınıflarında bu dersin sohbet biçiminde düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur. Monroe (1934), Ferriere (1932) ve Parker (1939) da; programda sağlık derslerinin zayıf olduğu ve sağlık bilgisi konularına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Parker ayrıca; ilkokullarda doktorlardan oluşturulan bir heyet ile tedavi işini görececek bir kliniğin bulunmadığına da dikkat çekmiştir.

Yabancı uzmanların ülkemize henüz gelmediği bir dönemde uygulanmış olan 1924 ilkokul programında sağlık bilgisi hıfzısıhha (sağlığı koruma) adıyla ayrı bir ders olarak tüm sınıflarda verilmekteyken daha sonraki programlarda bu dersin kaldırılmış olduğu görülmektedir. 1926, 1936 ve 1948 ilkokul programlarında sağlık bilgisine yalnızca aile bilgisi ve tabiat bilgisi derslerinin konuları arasında yer verilmiştir. Aile bilgisi ve tabiat bilgisi dersi konuları içinde beden ve çevre temizliği bilinci ve alışkanlığı kazandırmak, düzenlilik, besin maddeleri alırken dikkat edilmesi gereken sağlık koşulları ve hastalıklardan korunma gibi konulara da değinilmişse de, bu başlı başına bir ders olarak verilmemiştir. Çocuklara elbise temizliği, yama, örme ve dikişe ait bilginin verilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi ise; sadece 1926 ilkokul programına göre ev idaresi dersiyle, 1927 ve 1936 köy okulları programlarına göre de ev işleri ile yurt ve yaşama bilgisi dersleriyle amaçlanmıştır.

İlkokullardaki hijyen ve öğrenci sağlığı konusunun 4–14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanmış olan V. Milli Eğitim Şurası’nın gündeminde yer aldığı da

görülmektedir. Şurada, konuyla ilgili alınması gereken önlemler tespit edilmiştir. Öğrencilerin sağlıklarının korunması, okulun sağlık şartlarının iyileştirilmesi, öğrencilerin beslenme sorunlarının ihtiyaca göre çözümlenmesi, ders ve dinlenme saatlerinin sağlığa uygunluk açısından düzenlenmesi, öğretim kadrosu ile hizmetlilerin sağlık kontrolünden geçirilmesi, devlet sağlık teşkilatı ve velilerin işbirliğiyle bulaşıcı hastalıklara karşı etkili bir mücadele yapılması, beden eğitimi derslerinin sağlıklı koşullarda gerçekleştirilmesi ve sağlık eğitiminin ilkokulların her alanındaki faaliyetleri arasına konması gibi noktalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır (V. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Yabancı uzmanların ilkokul programlarında sağlık bilgisinin önemine ve gerekliliğine ısrarla dikkat çekmelerine rağmen, programlarda sağlık bilgisinin başlı başına bir ders olarak yer almadığı görülmektedir*. Ancak; öğrencinin sağlığı, temizliği, düzeni ile ilgili konulara yönetmeliklerde de olsa yer verildiğini görmekteyiz. 1929 tarihli *İlkokullar Talimatnamesi*'nde; öğrencinin her vesileyle sağlık alışkanlıkları kazanmalarına gayret edilmesi, saçların temizliği ve kesimi konusunda teşvik edilmesi, haftada bir kez saç yoklaması yapılması, yılda bir kez de doktor muayenesinden geçmesi gerektiği ifade edilmiştir (İlkmektepler Talimatnamesi, 1929). 1959, 1976, 1987 ilkokul yönetmeliklerinde de, bu amaçlar aynı şekilde tekrarlanmıştır. Tabii ki bunlar uygulamada geçerlilik kazanmaktadır.

Yine, yabancı uzmanların özellikle Parker (1939) ve Wofford'un (1952b) üzerinde durduğu dersliklerin havasının sık sık değiştirilmesi, okul binalarının temizliği, ısı ve ışık durumunun yeterli ölçüde olması gibi eğitim-öğretim için önemli ayrıntılara da belirtilen yönetmeliklerde değinilmiş olmasına rağmen; bunlar asıl uygulamada geçerlik kazanmaktadır. Türkiye'de bu konularda da, özellikle okullardaki sağlık şartları konusunda bölgeler arası farklılıklar göze çarpmaktadır. Bugün hala, özellikle ücra bölgelerde, tuvalet tertibatı olmayan, ısıtma olanağından mahrum, çeşitli yetersizliklerle dolu okullarımız maalesef bulunmaktadır. Yabancı uzmanların yıllar önce değinmiş olduğu bu noktalar, gereken önemin verilmemesinden değil; daha ziyade ekonomik yetersizliklerden kaynaklanmaktadır.

* Yabancı uzmanların üzerinde ısrarla durduğu sağlık bilgisi dersinin ilkokul programına konulmasının uzun yıllar sonucunda gerçekleştiği görülmektedir. İlkokulların tüm sınıflarında haftada birer saat olmak üzere dönüşümlü olarak okutulacak olan çevre, sağlık, trafik, okuma dersi programı 1992'de kabul edilmiştir (TD, 1992b). Ayrıca okulların sağlık şartlarının iyileştirilmesi konusunda 1981'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez yayınlanan Temizlik Rehberi ve 2002'de yayınlanan Okul Sağlığı Faaliyetleri isimli genelge de önemli bir gelişme olarak görülmektedir (TD, 1981; TD, 2002).

Köy Okullarının Çalışma Zamanları ve Köy Şartlarına Uygun Eğitim-Öğretim

Bu konu da, yabancı uzmanların çoğunun üzerinde ısrarla durdukları bir konu olmuştur. Dewey'e göre (1939), okul çevrenin özel şartlarına, özellikle ekonomik ihtiyaçlarına uygun olacak derecede esnek olmalı, ailelerin çocuklarını çiftlikte çalıştırmak için okula göndermede tereddüt ettikleri bölgelerde okulun açılıp kapanma zamanları öğrencinin işinin olmadığı zamanlara denk getirilmeliydi. Ayrıca Dewey; okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özel bir önem verilmeden öğrenimin genel ve zorunlu kılınmasının sosyal zararlar verebilecek bir tehlike oluşturabileceğine dikkat çekmiştir. Ona göre dersler; köy hayatına uyacak bir şekilde düzenlenmeliydi. Bu suretle okulun pratik faydası ve okulda alınan bilginin pratik hayata uygulaması mümkün olacaktı. Yani programlar, ülkenin çeşitli bölgelerinde yerel zorlamalara ve ihtiyaca uyacak şekilde değiştirilmeliydi. Böyle olmazsa okul dersleri ile öğrenci hayatı arasında bir bağ meydana gelmez ve dersler ne çocukların pratik ihtiyaçlarını karşılayabilir ne de onların ilgi ve dikkatlerini çekebilirdi. Amerikan Heyeti ise (1939); köylerde çocukların büyüdükçe, çobanlık etmek ve tarlalarda çalıştırılmak üzere aileleri tarafından okuldan alındıklarına işaret etmiştir. Parker'a göre (1939); bazı bölgelerde hüküm süren soğuk havalardan korunmak ve tarımsal çalışmaların başladığı mevsimde büyük çocukları okuldan serbest bırakmak için köy okullarının tatil zamanları farklı dilimlere ayrılabilir, büyük çocukların köyde çalışmaları söz konusu olduğunda veya okulun kalabalık bulunduğu yerlerde yarım günlük okullar önerilebilirdi.

Çeşitli yasa ve yönetmeliklerde Türkiye'de bu yönde kararların alındığı ve uygulamaya konulduğu görülmektedir.

İlk olarak, 22.03.1926 tarihli 789 Sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*'la köy ve şehir okul öğretim programlarının farklı olması gereği ve köy okullarındaki eğitim ve öğretimin köye yönelik olacağı hükme bağlanmıştır (Kalaycı, 2004). Bu kanuna göre; köy okullarının idareci ve öğretmenleri, çocukları köy hayatından ayırmayacak bir eğitim-öğretim tarzını uygulamakla yükümlüydü (Gülcan, 2003; Ortak, 2004).

Yine, 1929 tarihli *İlkmektepler Talimatnamesi*'ne göre; köylerde okullarının öğretim ve tatil zamanları ekonomik duruma ve köylerin iş mevsimlerine göre, yerel Milli Eğitim idarelerince belirlenecek ve mıntıka eminlerinin onayıyla uygulanacaktı. Otuz haftalık öğretim devresinin kesintisiz devam etmesi mümkün olabileceği gibi, iş zamanlarına göre fasılalı bir surette gerçekleşmesinin de uygun olduğu belirtilmiştir.

Bunlar da yerel Milli Eğitim idareleri tarafından belirlenecek ve mntıka emininin onayıyla uygulanacaktı (md.13) (İlkmektepler Talimatnamesi, 1929).

19.06.1942 tarih ve 4274 nolu Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'yla da, köy okullarının çalışma zamanları, köylülerin iş durumlarına, mevsimlerin ve köylerin özelliklerine göre tespit edilmekteydi (Cicioğlu, 1985).

Bu konu IV. Milli Eğitim Şurası'nda da; gündeme gelmiş; Doğu ve Karadeniz bölgeleri gibi küçük ve dağınık meslek toplulukları bulunan yerlerde öğretimin uygun aylara tevzii edilerek üç ve dört ay gibi iki devreye ayrılmasının ilköğretimi kolaylaştıracağı üzerinde durulmuştur (IV. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Yine, V. Milli Eğitim Şurası'nda da bu yönde kararların alındığı görülmektedir. Bu itibarla; özellikle köylerde ilkokul faaliyet zamanlarının köylü vatandaşların iş hayatı ile sıkı sıkıya ilgisi olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda; köy çocuklarının birer istihsal unsuru buldukları göz önünde tutularak okulların açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanlarının mahallin doğal, ekonomik ve sosyal şartlarına göre ayarlanması ve programın tamamen uygulanması ve öğretimden beklenen randımanın da tam olarak alınabilmesi için köy, kasaba ve şehir okullarının yıllık fiili öğrenim günlerinin asgari sayısının belirlenmesi kararlaştırılmıştır (Başar, 1999).

1961'de çıkarılan *222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile de; ilkokulların öğretim süresinin köylerde yüz yetmiş günden aşağı olamayacağı ve öğretimin o yerin tabii, ekonomik ve sosyal özelliklerine göre sürekli ya da aralıklı olabileceği (md.41) hükme bağlanmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961).

Ancak, bundan sonraki yasa ve yönetmeliklerde böyle bir uygulamaya ait herhangi bir kararın yer almadığı görülmektedir.

Sınıfların Donanımı ve Koşulları

Yabancı uzmanların üzerinde durdukları bir başka konu da sınıf koşulları ve donanımı olmuştur. Çünkü iyi bir eğitim-öğretim için sınıf ortamının iyi standartlarda olması gerekmektedir. Havalandırma, ısı, ışık durumu standartlara uygun olmalı, bir sınıfta öğrenciye düşen gerekli alan sağlanmalı, boyası iç karartıcı olmamalı, sıra, masa, yazı tahtası, dolap gibi unsurlar uygun ölçülerde ve yeterli derecede olmalıydı. Ayrıca; özellikle Parker (1939) ve Wofford'un (1952b) üzerinde durduğu dersliklerin havasının sık sık değiştirilmesi, ısı ve ışık durumunun yeterli ölçüde olması gibi iyi bir eğitim-öğretim için önemli ayrıntılara 1929, 1959 gibi yönetmeliklerde değinilmiştir. Ayrıca dersliklerin standart hale getirilmesi XV. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiş

olmasına rağmen; bunlar asıl uygulamada geçerlik kazanmaktadır. Türkiye’de bu konularda da özellikle bölgeler arası farklılıklar göze çarpmaktadır. Bugün hala, ısıtma olanağından mahrum, çeşitli yetersizliklerle dolu sınıflarımız maalesef bulunmaktadır. Yabancı uzmanların yıllar önce değinmiş olduğu bu noktaların halen sorun olmaya devam etmesi üzücü ve düşündürücü bir durumdur.

Okulun Çevrenin Bir Kültür Merkezi Haline Getirilmesi

Dewey (1939), Wofford’un (1952b) raporlarında değinmiş olduğu konulardan birisi de okulların öğrenciye sadece bazı ders konularını öğretmesinin yeterli olmadığı; özellikle köy çevrelerinde toplum hayatının merkezini oluşturması ve hem çocuklara hem de yetişkinlere hizmet etmesi gerektiği olmuştur. Yine okulların buldukları yerlere çeşitli yönlerden merkez teşkil etmesi gerektiği üzerinde de durulmuştur.

Ancak 1960’tan sonra çıkarılan bazı program, yasa ve yönetmeliklerde okulun çevresine bir merkez teşkil etmesi gerektiği yönünde bazı kararların alındığı görülmektedir*. Tabii ki bunun da; idareyle, eğitim kadrosuyla ve çevre halkının okula olan tutumuyla yakından ilişkili olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Bu bağlamda; Türkiye’de bu konuda okullar arası uygulamalarda farklılıklar bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci Devamsızlığı

Amerikan Heyeti (1939) ve Kate Wofford (1952b) Türkiye ilkokullarında devamsızlıkların olduğuna ve bunun ciddi bir sorun arz ettiğine dikkat çekerek çözüm için bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren çeşitli yasa ve yönetmeliklerle her fırsatta ilköğrenimin zorunluluğu dile getirilmiş ve bu doğrultuda, uygulamalar için

* Mesela; *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile Bölge Okullarının amaçlarından biri “çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma etkinliklerine bir merkez olma görevi yapmak” olarak açıklanmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). 1968 programıyla ise okul; sadece öğretim yapılan bir kurum olmaktan çıkarılmış; çevresindeki yetişkinlere ve kurumlara da kapılarını açan, binası, görevlileri ve bütün imkânlarıyla çevresine merkezlik yapan bir kurum haline getirilmiştir. Bu amaçla; okulun çeşitli eğitsel toplantılar ve kurslar (çocuk ve ana sağlığı, beslenme, pratik el sanatları ve tarım kursları gibi) düzenlemek, okuma-yazma bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, okul dışında kalanların kültürlerini arttırmak, kitaplığından halka da yararlandırmak gibi halk eğitimi ve toplum kalkınmasıyla ilgili örnek çalışmalarla önderlik görevini yerine getirmesi; böylece çevre halkını yetiştirmede ve çevreyi geliştirip güzelleştirmede aktif bir rol oynaması amaçlanmıştır (İlkokul Programı, 1968). Yine X. Milli Eğitim Şurası’nda temel eğitim okulunun çevreyle bütünleşmesi ve yetişkinlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir kurum olması ön görülmüştür (Gülcan, 2003). Ayrıca; *1992 tarihli İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde ise; yatılı ilköğretim bölge okullarının amaçlarından biri, çevrenin eğitim, kültür ve sosyal faaliyetlerine merkez teşkil etmek olarak belirtilmiştir (TD, 1992a).

yükümlülükler oluşturulmuştur. Buna rağmen; devamsızlığın önüne tam olarak geçilememiştir. Türkiye’de hala bunun sorun arz ettiği yerler bulunmaktadır. Tablo 4.11’de 1923-1960 yılları arasında ilkokul ve ilköğretim okullarında öğrenci ve mezun olan öğrenci sayıları verilmiştir. Bu durum, devamsızlığın ne boyutlarda olduğunu açıkça göstermektedir.

Tablo 4.11 İlkokul ve İlköğretim Okullarında Öğrenci ve Diploma Alan Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	Diploma alan öğrenci sayısı (toplam)	Diploma alan öğrenci sayısı (kadın)	Diploma alan öğrenci sayısı (erkek)
1923–1924	341.941	-	-	-
1924–1925	390.368	-	-	-
1925–1926	406.788	-	-	-
1926–1927	435.563	-	-	-
1927–1928	461.985	-	-	-
1928–1929	477.569	26.275	7.244	19.031
1929–1930	469.071	19.823	5.776	14.047
1930–1931	489.299	21.179	6.004	15.175
1931–1932	523.611	21.928	6.887	15.041
1932–1933	567.361	24.740	7.876	16.864
1933–1934	591.169	26.680	8.263	18.417
1934–1935	647.360	30.079	9.145	20.934
1935–1936	688.102	37.700	11.249	26.451
1936–1937	714.178	42.208	12.773	29.435
1937–1938	764.691	48.638	14.688	33.950
1938–1939	813.636	55.953	16.578	39.375
1939–1940	905.139	57.054	16.212	40.842
1940–1941	955.957	71.854	18.144	53.710
1941–1942	939.829	68.889	17.829	51.060
1942–1943	940.411	71.107	19.437	51.670
1943–1944	995.999	76.663	20.506	56.157
1944–1945	1.246.818	90.657	23.950	66.707
1945–1946	1.357.740	104.854	28.224	76.630
1946–1947	1.413.983	106.722	29.373	77.349
1947–1948	1.448.093	113.396	31.218	82.178
1948–1949	1.468.382	133.240	38.387	94.853
1949–1950	1.591.039	142.323	41.633	100.690
1950–1951	1.616.626	145.899	43.011	102.888
1951–1952	1.643.034	122.592	14.874	107.718
1952–1953	1.692.135	148.843	42.854	105.989
1953–1954	1.762.351	170.033	50.806	119.227
1954–1955	1.866.666	175.712	53.821	121.891
1955–1956	1.983.668	186.980	58.629	128.351
1956–1957	2.140.347	212.512	68.832	143.680
1957–1958	2.260.451	230.358	76.221	154.137
1958–1959	2.402.855	257.206	85.101	172.105
1959–1960	2.514.592	276.516	91.021	185.495
1960–1961	2.866.501	304.406	100.735	203.671

(TÜİK, 2007)

Oysa; Anayasalarda ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Yönetmeliklerde ve ilköğretimle ilgili çıkarılan bazı yasalarda da zorunlu öğrenime değinildiği ve bu konuda yükümlülükler yer verildiği görülmektedir.

İlk olarak Cumhuriyet'in ilk ilkokul yönetmeliği olan *1929 tarihli İlkmektepler Talimatnamesi*'nde (md.5); her çocuğun on beş yaşını bitirip on altıncı yaşına basıncaya kadar ilkokul öğrenimini ikmal etmeye ve bu öğrenime devam etmeye mecbur olduğu belirtilmiştir (İlkmektepler Talimatnamesi, 1929). Bu zorunlu öğrenimin takibi Cumhuriyet'in ilk yıllarında muhtar ve ihtiyar heyetlerinin sorumluluğu altındaydı. 10.06.1933 tarih ve 2295 sayılı kanunla belediye teşkilatı olan yerlerdeki muhtar ve ihtiyar heyetlerinin kaldırılmasıyla, bu yükümlülük belediyelere devredilmiştir (Kalaycı, 2004). 10.04.1944'te *4541 sayılı Şehir ve Kasabalarda Mahalle Muhtar ve İhtiyar Heyetleri Teşkiline Dair Olan Kanun*'un yürürlüğe girmesiyle birlikte ilköğretimin zorunluluğu ve öğrencilerin devamı konusundaki sorumluluklar (md.3) ilkokul başöğretmeni ve mahalle muhtarına verilmiştir. Bu görevlerin de *Tedrisat-ı İptidaiyye Kanun-u Muvakkatı* uyarınca yürütüleceği belirtilmiştir (Kalaycı, 2004).

Bu devamsızlık sorununun önüne geçebilmek için, *19.06.1942 tarih ve 4274 nolu Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu*'na da bazı maddelerin konulduğu görülmektedir. Bu kanuna göre; (md.13) köy okullarına devam zorunluluğu muhtar, eğitmen, öğretmen, gezici öğretmen ve gezici başöğretmenin sorumluluğuna verilmiştir. Yine bu kanunla; çocuğunu mecburi öğrenim kurumlarına göndermeyen veya gönderdikten sonra devamını sağlamayan veliler hakkında uygulanacak cezai yaptırımlar da açıklanmıştır. Çocuğunu okula göndermeyen her veliden günde yirmi beş kuruştan yüz kuruşa kadar para cezası alınması, iki defa para cezasına mahkûm edildikten sonra hala çocuğunu okula göndermeyenler hakkında da bir aya kadar hafif hapis cezası verileceği (md.16) bu yaptırımlar arasındadır. Kesinleşen para cezalarının tahsilinde de Köy Kanunu'nun 66. maddesi doğrultusunda işlem yapılacağı belirtilmiştir (Bedri, 1949). Bu uygulama 1961'e kadar devam ettirilmiştir (Kalaycı, 2004).

16.06.1952 tarihinde *5956 sayılı Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı'nin 77. Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun*'la 7-16 yaş arasındaki ilkokula devam şartı şu şekilde değiştirilmiştir: "*Her yıl Eylül sonuna kadar 6 yaşını bitirmiş olanlar 14 yaşını tamamladıkları öğretim yılının sonuna kadar ilkokula devama mecburdurlar. 14 yaşını doldurmuş olup da ilkokulu bitirmemiş olanlar 16 yaşını tamamladıkları öğretim yılı sonuna kadar ilkokula devam edebilirler*" (Cicioğlu, 1985).

1959 tarihli *İlkokullar Yönetmeliği*'nde (md.4); Eylül ayı sonunda altı yaşını bitirmiş olan çocukların, on beş yaşına bastıkları öğretim yılı sonuna kadar ilkokula devama mecbur oldukları, on dört yaşını doldurmuş olup da ilkokulu bitirmemiş bulunan çocukların da on altı yaşını tamamladıkları öğretim yılı sonuna kadar ilkokula devam edebilecekleri belirtilmiştir (İlkokullar Yönetmeliği, 1959).

V. Milli Eğitim Şurası'nda *İlköğretim Kanunu Tasarısı* hazırlanarak bu konuda yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Bu tasarıya göre; zorunlu öğrenim çağındaki çocukların ilkokullara kayıt ve devamları işinin daha kısa, etkili ve pratik yollardan sağlanmasına ve okula devam etmeyen öğrencilerin devamlarına mani olan maddi ve manevi sebeplerin okul idarelerince ve mahalli kurullarca araştırılarak önlemlerin alınmasına karar verilmiştir. Ayrıca; devamın her şeyden önce velilerle işbirliği yaparak sağlanmasına, ancak buna rağmen ve sebepsiz olarak çocuklarını okula göndermeyen veliler hakkında ceza uygulanmasına karar verilmiştir (Başar, 1999). Bu tasarı, 05.01.1961 tarihinde *kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile uygulamaya geçirilmiştir. Bu kanun ile, okula devam zorunluluğunun yerine getirilmesi için muhtar ve okul müdürü görevlendirilmiş (md.48); ve yapılan uyarılara rağmen, meşru sebepler dışında çocuğunu okula göndermeyenler hakkında uygulanacak cezai yaptırımlar (md.55-56) açıklanmıştır. Daha sonraki tarihli yönetmeliklerde de aynı yönde kararların alındığı görülmektedir.

Yabancı uzmanların birçoğunun üzerinde durmuş olduğu ilköğrenimin zorunluluğuna ve devam mecburiyetine, çeşitli yasa ve yönetmeliklerde bu şekilde değinilmiştir. Bu zorunlu olan ilköğrenimin takibi işinin de okul müdürü, muhtar, milli eğitim müdürü gibi bir takım kişi veya belediye gibi kuruluşların sorumluluğuna verildiği görülmektedir. Ancak, günümüzde ilköğrenimin devlet okullarında parasız ve zorunlu olmasına rağmen özellikle Doğu bölgelerimizde devamsızlığın hala ciddi bir sorun teşkil ettiği görülmektedir. Bunda ekonomik şartlar da etkili olabilmekteyse de, özellikle okula ve eğitime karşı alınan tavır ve bilinçsizlik etkili olmaktadır. Özellikle kız çocuklarının okula gönderilmemesi de bunu gözler önüne sermektedir. Wofford (1952b) tarafından 1950'li yıllarda dikkat çekilen kız çocuklarının okula gönderilmesi için geniş çaplı bir propaganda başlatılması önerisine rağmen günümüzde de bunun bir sorun teşkil etmesi düşündürücü ve üzücü bir durumdur. Günümüzde bu doğrultuda, *Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder* gibi bazı projeler başlatılmıştır. Bu projelerde gerek uluslararası kuruluşlar gerekse sivil toplum kuruluşları ve özel sektörün destekleri alınmaktadır. Örneğin; UNICEF destekli kız çocuklarının

okullaşmasına destek kampanyası kız çocuklarının okullaşma oranlarının en düşük olduğu birçok ilde hayata geçirilmiştir. *Haydi Kızlar Okula* sloganıyla başlatılan projenin amacı, ilköğrenim çağında olan kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin ilköğretime kazandırılmasıdır. Projenin uygulama alanı da zamanla genişletilmiştir. Bu projelerle ya da bu projelere gerek kalmadan kız erkek tüm çocukların okula devam ettiği yüzde yüz okullaşma oranına en kısa sürede ulaşılması ümit edilmektedir.

Yatı Okulları

Amerikan Heyeti ve Parker'ın raporlarında bu konuya değindikleri görülmektedir. Amerikan Heyeti'ne göre (1939); Türkiye'de nüfusun çok dağınık olması ve köylerin küçük olması sebebiyle ilkokul sorunu birçok zorluğa maruz kalmakta ve bu da çok sayıda okul yapımını ve öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmekteydi. Bu eksikliğin giderilmesi için yatı mekteplerinin oluşturulduğunu ifade eden heyet, yatı mekteplerinin sıradan köy okullarına göre bazı noktalardan daha üstün olduğunu, daha büyük bir halk kitlesine kol attığını ve yatılı öğrenciye yatsız bir okulun veremeyeceği bazı faydaları bile sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu okullar; Türkiye'nin köy ilköğretim sorununun halledilmesi hususunda ekonomik ve etkili bir çare olmaktaydı. Aynı şekilde Beryl Parker (1939) da, yatı mekteplerinin diğer köy okullarına nazaran hem eğitim hem de ekonomi bakımından daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca; bu eğilimin şükran duyulacak özellikte olduğunu ve daha da çoğaltılması gerektiğine değinmiştir.

1923'te toplanan I. Heyet-i İlmiye'de köyler için yatılı bölge okulları açılması kararı alınmıştır (Akyüz, 2005).

Türkiye'de bu yatı mektepleri uygulamasına 1926'dan itibaren başlandığı görülmektedir. Köy okulları, 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*'la *Köy Gündüz ve Köy Yatı Mektepleri* olarak ilk defa ayrılmıştır. Bu kanuna göre; köy yatı mektepleri, okulu olmayan köylerin çocuklarına özgüydü ve çocukları köy hayatından ayırmayacak bir eğitim ve öğretim yöntemlerini uygulamakla yükümlüydü (Cicioğlu, 1985). Bu okullar, 8–10 okulsuz köyün çocuklarını bir köyde toplama esasına dayanmaktaydı. Okul kurulan köyün temiz evlerinden birisi, yatı evi olarak seçilmekte ve çevre köylerin öğrenim çağındaki çocukları birer haftalık yiyeceklerini alarak bu yatı evinde toplanmaktaydı (Cicioğlu, 1985). Yatı mektepleri daha sonra *Köy Bölge Okulları* olarak daha düzenli ve sistemli bir hale getirilerek

devam ettirilmiştir. Bu köy okullarının çalışma zamanları, köylülerin iş durumlarına, mevsimlerin ve köylerin özelliklerine göre tespit edilmekteydi (Cicioğlu, 1985). Öğrencilerin ve okulun ihtiyaçları, öğrenciler tarafından değil, köy ihtiyar heyetince karşılanır olmuştur. *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile ilköğretim sistemi yeniden düzenlenmiştir. Bu kanuna göre, *Bölge İlkokulları* tekrar ele alınmış ve köy yatılı mekteplerinin bir devamı olarak eğitim ve öğretimlerini sürdürmeleri uygun görülmüştür. Çeşitli nedenlerle henüz bir ilkokul açmamış olan, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Bölge ilkokullarının açılma sebeplerinden biri çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma faaliyetine bir merkez görevi görmeyi (Cicioğlu, 1985). *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile de yatılı mektepleri varlığını biçim değiştirerek devam ettirmişlerdir. Sekiz yıllık ilköğretime geçilmesiyle birlikte, bu okullar daha da önem kazanmış ve sayılarının artırılması ve yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir. Özetle; köy yatılı mektepleri, *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları* (YİBO) biçimine dönüştürülerek öğretimlerine devam etmektedirler.

Program

Köy ve Şehir İlkokulları Programlarının Ayrılması

Amerikan Heyeti (1939) raporunda; Türkiye’de tek düze bir eğitim ve öğretimin henüz imkânsız olduğunu ifade etmiştir. Heyete göre; köy çocuklarının büyük bir çoğunluğunun hayatları köyle sınırlı kalmaktaydı. Dolayısıyla; şehir ve köy okulları arasında çeşitli şartlara ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde bir ayırım yapmak ve uygun öğretimde bulunmak konusunda var olan eğilimler iyi bir etki yaratacaktı. Bu sebeple de, bu eğilim teşvik edilmeli ve genişletilmeliydi.

Köy okulları daha önce de değinildiği üzere, *22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun*’la köy gündüz ve köy yatılı mektepleri olarak ilk defa ayrılmıştır. Bu kanunla, aynı zamanda köy ilkokulları da şehir okullarından ayrılmış bulunuyordu. Bu tarihten itibaren köy ilkokulları için de programların geliştirilmeye başladığı görülmektedir. İlk olarak 1927’de köy okulları için ayrı bir program hazırlanmış ve uygulamaya başlanmıştır. Ardından 1936 ve 1939 tarihlerinde de köye yönelik programlar geliştirilmiştir. Amerikan Heyeti, şehir ve köy okulları arasında çeşitli şartlara ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde bir ayırım yapmak ve uygun öğretimde bulunmak konusunda var olan bu eğilimlerin teşvik edilmesi ve

genişletilmesi üzerinde durmuşsa da; bu uygulamanın zorunlu olan ilköğretim eğitim ve öğretim standartları bakımından birbirine denk olmadığını yönünde tepkilere yol açması üzerine, köy ve şehir ilkokulları programları birleştirilerek 1948 tarihli ilkokul programı ortaya konulmuştur. Bu programdan sonra da, şehir ve köyler için tek tip programın hazırlanıp uygulanmasına devam edilmiştir.

Program Konuları ve Öğretim İlkeleri

Monroe (1934); ilkokul programının en önemli kusuru olarak konuların çocuğun kendi çevresi ile ilgili olmamasını göstermiştir. 1924 ve 1926 ilkokul programlarına bakıldığında, Monroe'nin de belirttiği gibi, konuların seçiminde çocuğun yakın çevresi ile ilgili olmasına dikkat edilmediği görülmektedir. 1936 ilkokul programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinde on birinci ilke olarak yakın çevre ilkesinin ilkokulda hâkim olması gerektiği belirtilmiştir. Bu ilke şöyle açıklanmıştır: “Çocukların görgüsü ve tecrübesi sınırsızdır. Kendilerine verilecek bilgilerin kendi görgüleri ve tecrübelerine dayanması zorunludur. Bunun için; görmedikleri, bilmedikleri şeyleri anlatırken hep gördükleri, bildikleri ve tecrübe ettikleri noktalara dayandırmak lazımdır. Mesela; çocuklara orman hakkında fikir vermek için kendi çevrelerinde gördükleri ve içinde gezdikleri ağaçlık yerleri hareket noktası olarak almak; bir dağ kenarında olmayan bir yerde çocuklara dağ fikrini vermek için etraftaki tepelerden faydalanmalı; büyük bir nehir kenarında olmayan bir yerde nehir hakkında öğrenciye bir fikir vermek için o yerden geçen derelere dikkatlerini çekmeli, küçük şehirlerde olan çocuklara büyük şehirlerin ticari faaliyetleri hakkında bir fikir vermek için buldukların yerin ticari faaliyetlerine dikkat ettirilmeli, yani hep bilinen şeylerden bilinmeyen şeylere doğru gidilmelidir” (İlkokul Programı, 1936). Bu ilke 1936'dan itibaren günümüze kadar kesintisiz uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Beals'ın (1956) raporunda rehberliğin yanı sıra sosyal bilgiler programının geliştirilmesi ile ilgili önerilere yer verdiği görülmektedir. Ona göre sosyal bilgiler dersinin amacı; çocuğa sadece sosyal çevresini tanıtmak değil, aynı zamanda ona uyum için gereken yetileri kazandırmak ve kişinin içinde yaşadığı toplumun sosyal, politik, ekonomik ve moral gibi yönlerden geliştirilmesini sağlamaktır. Beals, sosyal bilgiler dersinde işlenebilecek ünitelerle ilgili bazı toplumuşturucu faaliyetler olarak şunları önermiştir: Halkla görüşmeler yapmak ve tarihi yerleri gezmek, sonra da yakın çevrenin

basit bir tarihçesini yazmak; dünya komşularımızı tanıma ünitesinin işlenmesinde diğer devletler öğrencileriyle mektup, materyal, hediye değişimi yapmak; hayata ve mesleğe yöneltim ünitesini işlerken toplumdaki iş olanaklarını incelemek; güvenlik ve selametimiz ünitesi işlenirken çocuk kazalarının sebeplerini araştırmak ve bazı kazaların ortadan kaldırılmasına çalışmak. Yine Beals; sosyal bilgiler programının genellikle şu sırayı takip etmesini önermiştir: Birinci sınıfta; evde ve okulda yaşayış, ikinci sınıfta; yakın çevrede yaşayış, üçüncü sınıfta; toplumda yaşayış, dördüncü sınıfta; devlette yaşayış, beşinci sınıfta; yakın komşularımız, altıncı sınıfta; dünya ile ilişkilerimiz-dünya komşularımız. Bunların yanında; dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında, milletin sosyal ilişkileri ve ideallerine dair anlayışın geliştirilmesine ve karşılaşılabilecek sosyal, ekonomik ve politik sorunlar üzerinde durulmasına; beşinci sınıf sosyal bilgiler programında ise daha çok mesleki yönlendirmeyle beraber dünya anlayışının geliştirilmesi konuları üzerinde durulmasına dikkat çekmiştir. Ancak Beals'ın üzerinde önemle durduğu sosyal ilgiler dersinin geliştirilmesine yönelik önerilerin 1968'den önce programlarda yer almadığı görülmektedir*.

Matematik Dersi Öğretim Programı

Monroe (1934) ve Wofford (1952b); programda özellikle matematik ve geometri derslerinin bir ilkokul öğrencisi için çok yüklü olduğunu ve hafifletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle Wofford'a göre; ilkokul çocuğunun grafiklerle uğraşmasının doğru olmadığını ve basit olan çevrelerinde de geometrik kavramlara ihtiyaçları bulunmadığını belirtmiştir. Yine, ilkokul öğrencileri yeterli olgunlukta olmadıkları için açı, hacim, prizma gibi ileri kavramlar programdan çıkarılması ve çocuklara daha çok dört işlemde beceri kazandırılması gerektiği de önerileri arasındaydı.

* Türkiye'de sosyal bilgiler dersi ilk olarak 1968'de ilkokul programına konulmuştur. 1968'den sonra ise 1990, 1997, 2004 yıllarında geliştirilmiştir. Ancak, genel olarak baktığımızda 2004'ten önceki programlarda sosyal bilgiler dersi daha çok yurttaşlık aktarımı olarak düşünülmüştür. İçerik ön plânda, yoğun ve üniteler halinde sunulmuştur. Beals'ın önerdiği gibi aile, okul ve toplum hayatı, yakın çevremiz, ilimiz ve bölgemiz, dünyamız, yurdumuz ve komşuları gibi ünitelere yer verilmiştir. Ancak; daha sonraki yıllarda ayrıntılı olarak işlenebilecek olan tarihte Anadolu, İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı, Türklerin Anadolu'ya yerleşmesi, Osmanlı İmparatorluğu gibi içeriği ön plânda tutan konulara çok daha fazla yer verilmiştir. Bu da ezberci bir sosyal bilgiler öğretimi uygulamasına yol açmıştır. Yapılandırmacı bir anlayışla yeniden ele alınan 2004 sosyal bilgiler programında ise; beceri kazanmak ön plânda tutulmuştur. Becerilerin kazanılıp, kullanılmasını esas aldığı için beceriler hedefler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. İçerik ise; öğrenme alanları (birey ve kimlik, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim dağıtım ve tüketim, zaman, süreklilik ve değişim, bilim, teknoloji ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, güç, yönetim ve toplum, küresel bağlantılar) çerçevesinde temellendirilmiştir. Ancak; uygulanan hiçbir sosyal bilgiler programında Beals'ın Türkiye ilkokulları için üzerinde önemle durduğu meslekleri tanıtıcı ünitelere yer verilmediği görülmektedir.

İlkokul aritmetik ve geometri dersi konularında değişiklik yapılması konusu V. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiştir. Bu itibarla; dördüncü sınıf geometri konuları içindeki, paydaları eşit bayağı kesirlerin toplama ve çıkarması ve daire grafikleri kısımlarının beşinci sınıf programına geçirilmesine; beşinci sınıf aritmetik konuları arasındaki paydaları eşit olan bayağı kesirlerin toplama ve çıkarması, bayağı kesirlerle ilgili diğer işlemler, piramit, koni ve kürenin hacimleriyle ilgili kısımlarının programdan çıkarılmasına karar verilmiştir (V. Milli Eğitim Şurası, 1991). 1968 programında, bu doğrultuda konuların hafifletildiği ve beşinci sınıf piramit, koni, kürenin hacimlerinin hesaplanması konularının programdan çıkarıldığı görülmektedir.

Müzik Dersi Öğretim Programı

Yine Wofford (1952b); köy okullarında her sabah şarkı söylemeye ayrılan kısa bir zaman dışında müzik çalışmalarına yer verilmediğine işaret etmiştir. 1948 ilkokul programında köy okulları için ayrıca bir müzik dersi konmamıştır. Bu dersin çalışmalarına haftalık ders programının dışında birinci dersten önce yirmi dakikalık bir zaman verilmiştir. Wofford'un önerileri ışığında 1968 ilkokul programına müzik çalışmaları için her sınıfa birer saat müzik dersi konulmuştur*.

Sanat Eğitimi Programı

Özellikle Stiehler (1926) raporunda ilkokulda sanat eğitiminin önemine değinmiş ve resim ve el işleri sayesinde öğrencinin yaratıcılık yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiğini belirtmiştir.

Sanat eğitimi; bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip biçimlendirilme çabasıdır. Bu süreç, uygulamalı çalışmaları da içerdiğinden dolayı yaratıcılığı da etkilemektedir. Bu eğitimin amacı sanatçı yetiştirmek değil, öğrenciyi yaratıcılığa yönlendirip, onun bilişsel, duyuşsal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktır (Uysal, 2005).

* 1992'de yeniden düzenlenen ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesine göre de müzik dersinin saati tüm sınıflarda artırılmıştır. 1992-1993 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu ilköğretim okulu ders çizelgesine göre müzik dersi; ilköğretimin birinci sınıfından beşinci sınıfına kadar her sınıfta haftada iki saat olarak verilmeye başlanmıştır (TD, 1992b). 2007'de yeniden düzenlenen ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesinde ise; müzik dersinin 1. 2. ve 3. sınıf programlarından çıkarıldığı görülmektedir. Bu programda dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada birer saat verileceği belirtilmiş; 2007-2008 öğretim yılından itibaren ise uygulanmasına başlanmıştır (TD, 2007).

Türkiye’de sanat eğitimi; okullarda öteki alan dersleri gibi kendi başına yerleşmiş, tutarlı bir yapı oluşturmamakta ve resim iş dersi karşılığı olarak kullanılmak istenen bir tanımdır (Kırıçoğlu, 2002).

Oysa Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş döneminde resim eğitimi açısından önemli uygulamaların başlatıldığı, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde resim eğitimine özel bir yer verildiği ve kısa sürede büyük gelişmeler gerçekleştirildiği bilinmektedir (Kurtuluş, 2008).

Cumhuriyetin onuncu yılında sanat eğitimi için şöyle denilmektedir: “Bugünkü pedagojik görüşlere göre resim insana doğanın verdiği bir anlatım aracıdır. Bu aracı bir çeşit dil gibi kullanma yetisini olanaklar elverdiğince yükseltmek, eğitimin bir gereğidir”. Bu doğrultuda programlarda çocuğun yaratıcı yeteneğinin geliştirilmesinin amaçlandığını söylemek mümkündür (Kırıçoğlu, 2002). 1926, 1936 ve 1948 ilköğretim programlarında resim dersinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda dörder, dördüncü ve beşinci sınıflarda ise haftada ikişer saat verileceği belirtilmiştir. Bu durumda Stiehler’in önerilerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak; Cumhuriyetin ilk yıllarında sanat ve resim eğitimi konusuna verilen öncelik ve önemin daha sonraki dönemlerde aynı tutarlılıkla devam ettirilmediği görülmektedir. Bugün bile kimi Türkiye okullarında Cumhuriyetin ilk yıllarından beri hedeflendiği doğrultuda bir sanat eğitimi yapıldığı söylenemez. Günümüze doğru yaşanan her değişiklikte, genel olarak sanat eğitiminin ve özel olarak resim iş dersinin önemini ve önceliğini yitirdiği gözlenmektedir. İlköğretim okullarında resim iş dersinin ders dağılımı içindeki ağırlığının azalması, dersin amaçlarının gerçekleşmesini önleyecek boyutlara varmıştır. 1968–1969 öğretim yılında ilköğretimde bu dersin ders dağılımı içindeki ağırlığı % 12.3 iken 1997–1998 öğretim yılında bu oran % 4.6’ya kadar gerilemiştir (Kurtuluş, 2008).

XV. Milli Eğitim Şurası’nda sanat eğitimine önem verilmesi ve bu eğitime ders dışı etkinliklerle de ağırlık kazandırılması kararlaştırılmıştır (XV. Milli Eğitim Şurası, 1996).

Bu doğrultuda 2005’te yeniden düzenlenen ilköğretim okulu ders çizelgesinde; ilköğretim tüm sınıflarında zorunlu dersler arasında görsel sanatlar dersi, seçmeli dersler arasında ise sanat etkinlikleri dersi (drama, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, resim, fotoğrafçılık, heykel gibi) verileceği belirtilmiştir (TD, 2005). Bu görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. sınıflar) 2006-2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu dersin

uygulanmaya başlamasıyla birlikte, resim-iş dersi öğretim programının da (1-8. sınıflar) 2006-2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (TD, 2006).

Yine de Türkiye’de Stiehler’in yıllar önce önerdiği gibi önem ve öncelikte sanat eğitiminin layığıyla uygulanmakta olduğu söylenememektedir. Çünkü; ülkemizde sanat eğitimi yerleşmiş bilinci aşamamıştır. Resim iş dersi boş zamanları değerlendirme uğraşısı olarak algılanmaktadır. Ayrıca, yukarıda değinildiği gibi ders saatinin azlığı, derse gereken ilgi ve önemin verilmemesi, birçok okulda araç-gereç imkânlarının kısıtlılığı, bu ders için özel bir sınıfın bulunmaması, sınıfların çok kalabalık oluşu bu eğitimin gereğince verilmesini engellemektedir.

Derslerin sıralanışında bile resim-iş, müzik ve beden eğitimi hep en alt sıralardadır. Daha iyi bir eğitim istendiğinde ilk iş olarak bu alt sıradaki derslerin süreleri kısaltılarak önemli olan diğer derslere eklenmektedir. Böylece duygusal zekayı geliştirecek ve akademik zekanın kullanılmasını sağlayacak dersler kısaltılmış, yani duygusal zekanın gelişimi önlenmiş olmaktadır (Telli, 2004).

Bu yüzden resim, müzik, beden eğitimi dersleri yeniden eski işlerliklerine kavuşturulmalıdır. Bu derslerin çocuğun yaratıcı etkinliklerinin, ulusal duygularının, sosyal etkinliklerinin, becerilerinin gelişimindeki önemleri göz ardı edilmemelidir. Daha önemlisi, diğer derslerdeki öğrenimi zor olan karmaşık konular bu derslerin etkinlikleriyle kaynaştırılabildiği zaman çok kolay ve zevkli bir öğrenime dönüştürülebilirler (Özdemir, 2005).

Bunun için her düzeydeki okullarda ve öncelikle ilköğretim okullarında sanat eğitimi derslerinin haftalık program içindeki sayısı arttırılmalı, bu okullar sanat eğitiminin gerektirdiği resim atölyesi, müzik odası, konser salonları ve her türlü araç-gereçlerle donatılmalıdır. İkili öğretime de son verilerek, öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyabilmesine olanak tanınmalıdır. Böylelikle bu eğitim göstermelik olmaktan öteye geçirilmelidir (Saydam, 1998).

Geometri Dersinin Resim ve Elişi Dersleriyle Desteklenmesi

Frey (1926) ve Stiehler’in (1926) önerdiği gibi geometri dersinin resim ve elışı dersleriyle desteklenmesi konusuna yalnızca 1968 programında yer verildiği görülmektedir. Bu programa göre; geometri dersinin resim-iş dersleriyle olan ilişkisinin daima göz önünde tutulacak ve bazı resim-iş dersleri geometri konularının canlandırılması için kullanılacaktır. Yine, öğrencilere cisimlerin yalnız modelleri

yaptırılmakla kalmayacak, bunların resimleri de yaptırılacaktı. Bundan başka çocukların yüzeyleri, doğruları ve açıları ilgili aletler yardımıyla itinalı bir şekilde çizmeleri sağlanacaktı. Bu arada dekoratif resimler ve yapıştırılmalar da yaptırılacaktı. Yine bu derste, ihtiyaca göre her kalınlıkta ve renkte kağıt, karton, mukavva, çubuk, çöp, iğne, iplik, sicim, patates, çamur, kil, balmumu, kum gibi gereçlerden de yararlanılacaktı (İlkokul Programı, 1968).

İş Okulu ve İş Eğitimi Öğretim Programı

Dewey (1939), Ferriere (1932), Parker (1939) ve özellikle Frey (1926) ve Stiehler'in (1926) raporlarında iş eğitimi, iş okulu, faal okul gibi kavramların üzerinde durdukları görülmektedir.

İlk olarak 1926 ilkokul programında, iş okulu kavramı önem kazanmıştır. Programda bu şöyle açıklanmıştır: “Eski programlarda iş esasına, öğrencinin kişisel çalışma ve yeteneğine özen gösterilmemiştir. Yeni programda öğrenci özellikle resim ve el işi gibi derslerde, ilgisi uyandırılarak olabildiğince kendi işleyerek öğrenecektir” (İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926).

Bu programla getirilen en önemli öğretim ilkesi, öğretimin gözleme ve öğrencinin kişisel çalışmasına, yani *iş ilkesine* dayanmasıdır. Programda tüm derslerin öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi ve onların ilgisine dayanması esas alınmıştır. Bu doğrultuda; özellikle resim ve el işi derslerine çok önem verilmiştir. Öğrencinin dersleri, mümkün olduğu kadar, bizzat işleyerek, bizzat zihinsel etkinlikte bulunarak öğrenmesi 1926 ilkokul programının en belirgin özelliğidir. Bu da programda, yöntem açısından getirilen bir yeniliktir.

Yine özellikle Frey ve Stiehler'in etkisiyle; Milli Eğitim Bakanlığı 24 Ağustos 1926'da iş okulu prensiplerinin bütün okullarda uygulanmasına yönelik bir genelge yayınlamıştır. Genelgede, Temmuz-Ağustos 1926'da düzenlenen kursa katılan öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerilerden, buldukları okullardaki diğer öğretmenlerin de yararlanmaları ve bütün okullarda iş okulu prensiplerinin uygulanması istenmiştir. Aynı tarihli diğer bir genelgede de; çağdaş ülkelerde olduğu gibi müfredat programlarında El İşleri dersi için yeterli ders saati ayrılmış olmasına rağmen okul binalarının küçük olması veya yeterli atölyelerin olmaması nedeniyle bu derslerin gerektiği gibi işlenemediği belirtilmektedir. Ayrıca; yeni yapılacak okul binalarında bu dersler için uygun atölyeler yapılması, diğer okullarda da basit teşkilatlarda bu derslerin

yararlı hale getirilmesi ve ilkokulların 1-3. sınıflarında El İşleri dersi için özel atölyeler olmasa da sınıflara konulacak araç-gereçlerle işlenmesi istenilmektedir (Ortak, 2004).

1936 ve 1948 ilkokul programlarının eğitim ve öğretim ilkelerinde; ilkokulun çocuğu en geniş bir ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olması gerektiği ifade edilerek bunun önemi vurgulanmıştır.

22–31 Ağustos 1949’da toplanan IV. Milli Eğitim Şurası’nda ilkokul programında yer alan yer alan on yedi ilkeye ek olarak on sekizinci ilkenin yani *İş İlkesi*’nin eklenmesi kararlaştırılmıştır. Bu ilkeye göre; ilkokulun tüm çalışmalarında çocukları bizzat çalıştırarak sonuçlar almaya sevk etmesi, öğrencilerin işlenecek konuları çeşitli deneyler, gözlemler yaparak incelemeleri ve yaşayarak değerlendirmeleri uygun görülmüştür (IV. Milli Eğitim Şurası, 1991). Ancak; bu ilkenin 1968 ilkokul programında yer almadığı görülmektedir* .

Rehberlik Programı ve Uygulamaları

Türkiye’de eğitime yardımcı ayrı bir hizmet alanı olarak rehberlik girişimleri 1950’li yıllarda başlatılabilmıştır (Bakırcıoğlu, 2000). Bu yıllardan itibaren programlarda bireyler arasındaki farklılıklara ve eğitimin bu farklılıklara uyarlanması gerektiğine değinilmeye başlanmıştır (Kuzgun, 1992). Bu rehberlik girişimlerinin başlamasında ise Beals gibi yabancı eğitim uzmanları oldukça etkili olmuşlardır.

Demokrat parti iktidarı yıllarında ve bu iktidarın politikası sonucu olarak ABD’den çağrılmış olan Beals (1956); İstanbul, Ankara, İzmir, Konya, Adana ve Samsun’da rehberlik programlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş, ayrıca İstanbul’da öğretmenlere bu yönde bir kurs da vermiştir. Hazırladığı raporda da Türkiye okullarında rehberlik faaliyetlerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmuştur.

* IX. Milli Eğitim Şurası’nda temel eğitim işe ve yaşama yönelik olarak yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda; Talim ve Terbiye Kurulu’nun 122 sayılı 28.07.1983 tarihli kararı ile ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıf programlarına *iş eğitimi* dersinin konulması kararlaştırılmıştır. Bu program, 1983–1984 öğretim yılında pilot okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Bu dersin içeriği iş ve teknik eğitim, ev ekonomisi, tarım ve ticaret derslerinin konularını kapsamaktaydı. Dördüncü ve beşinci sınıflarda iş eğitimi dersinde işlenecek üniteler ise şu şekilde sıralanmıştır: İş Eğitiminin Tanınması, Teknik Resim ve Grafik, Kâğıt ve Mukavva İşleri, Ağaç İşleri, Metal İşleri, Modelaj İşleri, Baskı İşleri, Yapı İşleri, Örgü ve Dokuma İşleri, Giyim ve Biçki-Dikiş İşleri, Güç Kaynakları ve Elektrik, Tarım İşleri, Sağılımız, Temel Ticaret (TD, 1983). Kabul edilen bu iş eğitimi programının ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında haftada dörder saat uygulanmasına başlanmıştır. 1994’te yeniden düzenlenen ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesine göre ise; iş eğitimi programının dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada üçer saat verileceği belirtilmiş; 1994-1995 öğretim yılından itibaren de uygulanmasına başlanmıştır (TD, 1994). Ancak 2006-2007 öğretim yılından itibaren Teknoloji ve tasarım dersine karşılık olarak iş eğitimi dersi uygulamadan kaldırılmış bulunmaktadır.

Bu itibarla, Beals'ın Türkiye'de rehberlik alanında yaptığı çalışmaları ve önerileri ile eğitimde rehberlik anlayışının yerleşmesinde önemli katkılar meydana getirdiğini söylemek mümkündür.

Beals (1956) raporunda; ilkokulda çocuğa; sağlık, özel ve maddi ihtiyaçlarının karşılanması, topluluk hayatına alıştırma, kişisel sorunlarını çözme, yedek iş sağlama, mesleğe veya daha üst okula yöneltme ve üst okulları tanıtırma gibi konularda rehberliğin gerektiği üzerinde durmuştur. Bu da ancak iyi bir programın hazırlanmasıyla mümkündür. İlkokul birinci sınıfta genel zekâ testi; üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise genel zekâ testi ve genel başarı testinin mutlaka yapılması gereklidir. Yine Beals'a göre; çocuklar ilkokul çağında, uygun bir mesleki seçim yapabilecek olgunlukta olmasalar da - Türkiye'nin o günkü eğitim sistemine göre ilkokul sonunda öğrencilerin, bir işe mi atılacaklarına veya akademik ortaokul, teknik okul, ticaret ve ziraat okullarından birine mi gideceklerine dair kararı vermek zorunda olduklarından – bu alandaki rehberlik ilkokulda çok gereklidir. Bunu, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler programına, meslek ve hayatı planlama ve bir üst eğitim seviyesine veya işe hazırlayacak faaliyetler konusunda üniteleri ekleyerek de sağlamak mümkün olabilecektir. Ayrıca, birinci sınıftan itibaren öğrenciye ait bütün hayati bilgiyi içerecek iyi bir toplu dosya hazırlanmalıdır. Bunun yanında, bütün gerekli bilgiyi kısaca içerecek kısaltılmış daimi dosya da bulunmalıdır.

Türkiye'de örgütlü rehberlik uygulamalarına ortaöğretimden önce ilköğretimde başlanmıştır.

Okul programlarını bireysel gereksinmelere göre düzenlemek ve rehberliğin örgüt, amaç ve personel yönünden gereklerini sağlamak için çalışmalar sürdürülürken 1955'te Ankara'da Demirlibahçe İlkokulu'nda *Psikolojik Servis* adı ile ülkemizin ilk rehberlik merkezi açılmıştır. 1959'da İstanbul ve İzmir'de açılan bu merkezlerle; ilkokul düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmış oldu (Kuzgun, 1992). Sonra bu ad Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) olarak değiştirilmiş ve sayıları arttırılmıştır (Bakırcıoğlu, 2000).

Türkiye'de bu şekilde başlayan ilköğretimde rehberlik anlayışının programlara ve yönetmeliklere 1960'tan sonra yansıdığı görülmektedir*.

* İlk kez 1968 programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri arasında *eğitim ve öğretimde rehberlik esasları* ilkesi yer almıştır. Programda; rehberlik ve eğitici çalışmaların 1. 2. ve 3. sınıflarda hayat bilgisi, 4. ve 5. sınıflarda ise sosyal bilgiler dersleri içinde yapılacağı belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1968). 1985'te ise RAM ile okul rehberlik hizmetleri bürolarının kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenlemek amacıyla bir Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği kabul edilmiştir (TD, 1985). Okullarda

Daha önce de değinildiği üzere; eğitimde rehberlik anlayışının yerleşmesinde Beals gibi yabancı eğitim uzmanlarının önemli etkileri bulunmaktadır. İlköğretim kademesindeki rehberlikle ilgili gelişmelere bakıldığında Beals'ın yıllar önce yapmış olduğu önerilerin zaman içerisinde hayata geçirildiği görülmektedir. Ancak; ülkemizde, özellikle ilköğretimde rehberlik faaliyetlerinde sınıf ve rehber öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerde benlik kavramını geliştirme; yeteneklerini, ilgilerini ve kişilik özelliklerini tanımalarına yardım etme; meslek seçimlerinde veya uygun üst öğrenime yöneltmede yardım etme vs.de sınıf ve rehber öğretmenin sorumluluğu büyüktür. Ancak; bu sorumluluğun layığıyla yerine getirilmesinde öğretmenlerin özverileri arasında ve yönetimin rehberlik anlayışına olan tutumunda da önemli farklılıklar bulunabileceğini unutmamak gerekir. Bu doğrultuda, birçok okulumuzda rehberliğe ayrılan saatlerin verimli bir şekilde değerlendirilemediğini söylemek mümkündür.

Programdaki Derslerin Gruplara Ayrılması

Parker (1939); programdaki derslerin Türkçe, sosyal incelemeler, fen, matematik, güzel sanatlar ve sağlık olarak altı gruba ayrılması önerisinde bulunmuştur. Çünkü bu tarz bir gruplaştırma hem ruh esaslarıyla daha uyumlu olacak hem de ders cetvelini sadeleştirerek zamanın metotlarıyla öğretimin yapılmasını kolaylaştıracaktı.

X. Milli Eğitim Şurası'nda temel eğitim bir bütün olarak kabul edilmiş ve dersler Parker'inkine benzer bir şekilde gruplandırılmıştır. Alınan karar gereğince; temel eğitim programında birinci sınıftan başlayıp gittikçe derinleşen oranda şu etkinlik şeritlerine yer verilecektir: Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, güzel sanatlar, beden eğitimi ve iş eğitimi (Gülcan, 2003).

yapılacak rehberlik faaliyetlerine dair böyle bir yönetmeliğin yayınlanması önemli bir uygulama olarak görülmelidir. Beals'ın ilkokullarda öğrenci dosyasının tutulması yönündeki önerisinin ancak 1987, 1992 ve 2003 tarihli ilkokul yönetmeliklerinde gerçekleştiği görülmektedir. 1991'de ise; *İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi* yayınlanmıştır (TD, 1991). İlköğretimde yönlendirme ve rehberlik hizmetleri daha sonra, XV. Milli Eğitim Şurası'nın gündeminde yer almıştır (XV. Milli Eğitim Şurası, 1996). 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesinde rehberlik ve eğitici çalışmalar kapsamındaki öğrenci kişilik hizmetlerinin haftalık ders saatleri dışında yürütüleceği belirtilmiştir (TD, 1997). 2003'te ise; *İlköğretimde Yönelme Yönergesi* yayımlanmıştır (TD, 2003). Bu yönerge ile; ilköğretim okulları öğrencilerinin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve uygun programlara yönlentilmelerine ilişkin usul ve esasların düzenlenmesi amaçlanmıştır. 2005'de yeniden düzenlenen ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesinde; zorunlu dersler arasında *Rehberlik / Sosyal Etkinliklere* yer verilmiş; birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar da her sınıfta haftada birer saat verileceği belirtilmiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren ise uygulanmasına başlanmıştır (TD, 2005). Bu doğrultuda, söz konusu saatler için bir program hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda *İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı* kabul edilmiştir (ttkb.meb.gov.tr, 2008).

Aile Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Derslerinin Sosyal Bilgiler Adı Altında Birleştirilmesi

Wofford (1952b), dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan aile bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin köklü bir değişiklikle sosyal incelemeler adı altında toplanması gerektiğini belirtmiş ve bu dersin de birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar bütün sınıflarda okutulmasını önermiştir. Bu doğrultuda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin ayrı ayrı dersler olarak değil de sosyal bilgiler dersi adı altında birleştirilmesine ilk olarak V. Milli Eğitim Şurası'nda karar verilmiştir (V. Milli Eğitim Şurası, 1991). 1968 ilkokul programından itibaren de uygulamaya geçirilmiştir.

Tabiat Bilgisi ve Tarım-İş Dersinin Fen ve Tabiat Bilgileri Adı Altında Birleştirilmesi

1968 programında, Wofford'un (1952b) önerdiği gibi, tabiat bilgisi ve tarım-iş dersinin tarım çalışmaları fen ve tabiat bilgileri adı altında birleştirilmiş ve bu derse ait konular kaynaştırılarak üniteleştirilmiştir. Bu ders; özellikle köyde tarım çalışmalarında karşılaşılan problemlerin bilimse bir şekilde çözüldüğü bir ders olarak ele alınmıştır. Ancak; ilkokulun her sınıfına değil; sadece dördüncü ve beşinci sınıfa konulmuştur. 1977'de ise dersin adı fen bilgisi olarak değiştirilmiş; dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulmasına devam edilmiştir. Ancak içerikte yine tabiat bilgisi ve tarım çalışmalarına yer verilmiş; tarım çalışmalarında karşılaşılan problemlerin bilimse bir şekilde çözüldüğü bir ders olarak ele alınmıştır. 2004'te kabul edilen son ilkokul programında ise; Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Birçok yabancı eğitim uzmanının raporlarında bu konu üzerinde de ısrarla durdukları görülmektedir. Uzmanlar çoğunlukla, Türkiye ilkokullarında çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmadığına dikkat çekerek tartışma, araştırma, bireysel öğretim, faaliyet ya da proje gibi öğretim çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de ilkokul programları öğretim yöntem ve teknikleri açısından incelendiğinde; 1924 ilkokul programında bu konuya bir açıklık getirilmediği görülmektedir. İlk olarak 1926 ilkokul programında gözlem, kişisel çalışma, inceleme ve araştırma gibi çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerine yer verildiği görülmektedir. Derslerin öğrenciyi kişisel çalışmaya teşvik etmesi, onların ilgisine dayanması esas

alınmıştır. Öğrencinin dersleri, mümkün olduğu kadar bizzat işleyerek, bizzat zihinsel etkinlikte bulunarak öğrenmesi, yani iş ilkesine dayanması 1926 ilkokul programının en belirgin özelliğidir. Bu da yöntem açısından getirilen bir yeniliktir (Binbaşıoğlu, 1999b). 1936 ve 1948 ilkokul programlarında da derslerde faaliyetlerin çeşitlendirilmesine, çocuğun faaliyete, işe, düşünmeye sevk edilmesine önem verildiği görülmektedir. Özellikle 1968 ilkokul programının öğretim yöntem ve teknikler açısından (yabancı uzmanların etkisiyle) yenilikler getirdiği görülmektedir. Bu programda; ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre taktir, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, iş, gösterme, proje, deney, tartışma, problem çözme yöntemleri ile ferdi, küme, seviye grupları ve sınıf çalışmaları gibi çalışma şekillerinin kullanılması öngörülmüştür. Yine; bu programdan itibaren yaparak öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim öne çıkarılmaya başlanmıştır.

Özellikle Wofford'un etkisiyle, 1968 ilkokul programından itibaren çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerinin programlarda yer aldığı görülmektedir*. Giderek de, eğitim ve öğretim öğretmen merkezi olmaktan çıkarılıp, öğrenci merkezli duruma getirilmiştir. Günümüzde uygulanmakta olan 2004 ilkokul programı da, bu doğrultuda yapılandırmacı bir anlayışla ele alınmıştır. Ancak; her ne kadar ülkemizde programlarda çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerine yer verilmiş olursa olsun, bunların kullanılmasında öğretmenlerin aldıkları eğitim, formasyon, mesleki yeterlilik, özverileri ve okulun donanımı doğrultusunda uygulamalarda farklılıklar bulunabilmektedir.

Toplu Öğretim Uygulamaları

Dewey'in etkisiyle; toplu öğretim yöntemi 1926 ilkokul programına esas teşkil etmiş; bu tarihten itibaren de uygulanmaya başlamıştır. Bu toplu öğretim ilkesi sonucu tarih, coğrafya, tabiat, eşya ve yurt bilgisi dersleri ilk üç yılda hayat bilgisi etrafında

* Programlarda öğretim yöntem ve tekniklerine bu şekilde yer verilirken; konu XV. Milli Eğitim Şurası'nın gündemine de yansımıştır. İlköğretim komisyonuna göre; programların etkili biçimde uygulanması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ve derslerin özelliklerine göre değişik eğitim ortamlarının düzenlenmesine bağlıydı. Bu anlamda; yalnızca geleneksel yöntemlerin değil, hazırlama, deneme, değerlendirme, genelleştirme ve sürekli olarak gözden geçirme evrelerini kapsayan öğrenme-öğretme yöntemlerinin benimsenmesi gerekmektedir. Ayrıca; öğrencilere bilgi aktarma yerine, öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme imkânı verecek, problem çözme yetenek ve davranışlarıyla bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak, inceleme ve araştırma yoluyla iletişim kurmayı özendirecek öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda şurada; eğitim ortamında; sorumluluk paylaşma, takım çalışması, alan önderliği üstlenme, öz eleştiri, görev bölüşümü gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşımların özendirilmesine, öğrencilerin yaratıcılık ve ifade becerilerinin geliştirilmesine ve eğitim-öğretimin öğretmen merkezli olmaktan çıkartılıp öğrenci merkezli duruma dönüştürülmesine karar verilmiştir (XV. Milli Eğitim Şurası, 1996).

toplulaştırılmıştır. Bu suretle hayat bilgisi, dersi bütün derslerin belkemiğini oluşturmuştur.

1926 programında bu konu şöyle açıklanmıştır: “Eski ilkokul programlarında bütün dersler birbirinden ayrı ve tamamen bağımsız dersler olarak, ayrı ayrı bahislermiş gibi gösterilirdi. Aralarındaki bağlantı ve ilişkilere dikkat edilmezdi. Yeni programda özellikle ilkokulun ilk üç sınıfındaki derslerin hayat ve toplum mihveri etrafında toplu olarak okutulacaktır. Bunun için eski programlardaki tabiat tetkiki, musahabat, tarih ve coğrafya gibi dersler hayat bilgisi adı altında birleştirilmiştir. Bu ders öğretimin adeta belkemiği olacak ve diğer dersler daima buna istinat edecektir” (İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926).

Toplu öğretim ilkesine; 1936 ilkokul programında da yer verilmiştir. Bu ilke; ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinin on dördüncü maddesinde şu şekilde açıklanmıştır. “İlkokulun ilk üç sınıfını teşkil eden birinci devrede toplu öğretim esasına uyulacaktır. Bu esasa göre, bütün dersler hayat bilgisi mevzuları etrafında verilecektir. Hayat bilgisi dersinde tarih, coğrafya, tabiat ve yurt bilgisi gibi bağımsız içeriğe sahip olan ilimler ayrı birer ders halinde değil, hayat bilgisi dersi içinde verilecektir. İlk devreye devam eden çocuklar, çevrelerinde rastlayacakları olayların çeşitli ilimlere ait olan yönlerini ayrı ayrı tasnif ederek görüp tahlil edecek bir çağda bulunmadıklarından bu olayları toplu olarak incelerler. İkinci devrede bu ilimleri ayrı ayrı görmeye başlarlar” (İlkokul Programı, 1936).

Yine, bu ilkeye 1948 ilkokul programında da yer verildiği görülmektedir. İlkokulun eğitim ve öğretim ilkelerinin on yedinci ilkesinde yer verilen ilke şöyle açıklanmıştır. “İlkokulun ilk üç sınıfını teşkil eden birinci devresinde toplu öğretim esasına uyulacaktır. Bu esasa göre bu devrede bütün dersler, hayat bilgisi etrafında organik bir bütün teşkil eder. Bu sınıflara devam eden çocuklar, çevrelerinde karşılaştıkları eşya ve olayları, bilim dallarına göre sınıflanmış bir halde kavrayamazlar. Bunları, aralarındaki doğal ilişkileriyle birlikte toplu olarak inceleyebilirler. İlkokulun ikinci devresinde öğrencilerin işleyecekleri üniteler ayrı ayrı bilim dallarına göre düzenlenmişse de, bu üniteler üzerinde çalışılırken aralarındaki yakın ilişki ve sıkı bağların göz önünde bulundurulmasına yine büyük önem verilecektir” (İlkokul Programı, 1948). Ancak, 1948 programında önceki programlardan farklı olarak ikinci devrede de dersler arasındaki ilişki ve bağların dikkate alınacağı ifade edilmiştir.

Bu ilkenin ilkokul ikinci devre dersleri için de kullanılması, 1949’da toplanan IV. Milli Eğitim Şurası’nda gündeme gelmiş ve şurada ikinci devrede okutulan tarih,

coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin bir ders halinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi kararlaştırılmıştır (Gülcan, 2003).

Yine; 4–14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda da toplu öğretim anlayışının ilkokulun ikinci devresinde hâkim olması kararlaştırılmıştır.

Bu doğrultuda; ilkokul ikinci devrede de derslerin toplulaştırılması 1968 ilkokul programıyla hayata geçirilmiştir. Bu programa göre; ilkokul çağındaki çocuk varlıkları, olayları ve kendisine öğretilmek istenen bilgileri bilim dallarına göre sıralanmış bir halde kavrayamaz. O, genel olarak varlıkları ve olayları toptan algılama durumundadır. Bunun içindir ki birinci devrede yapılmakta olan toplulaştırma ikinci devre sınıflarına da aktarılmıştır. Tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler; tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-iş dersleri de fen ve tabiat bilgileri adı altında birleştirilmiştir. Böylece; ikinci devredeki bütün dersler sosyal bilgiler ve fen ve tabiat bilgileri adlarını taşıyan iki mihver etrafında toplulaştırılmıştır (İlkokul Programı, 1968).

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Birleştirilmiş Sınıflar; iki ya da daha çok sınıfın, bir grup oluşturarak bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu şekilde yapılacak bir öğretime *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* denir. 1. 2. ve 3. sınıflardan oluşan ilk devreye A grubu, 4. ve 5. sınıflardan oluşan 2. devreye de B grubu denmektedir. Bu durumda öğretmenin karşısına iki sınıf çıkmaktadır. Bu sisteme göre; 1. 2. ve 3. sınıflar bir grup; 4. ve 5. sınıflar da ayrı bir grup altında birleştirilerek, gruplar için her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1999a; Köklü, 2000).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıf uygulaması; ilk olarak 12.11.1937 tarihli bir genelge ile, *birleştirilmiş ve birleştirilmemiş sınıflarda yapılacak tedrisat ve müzakerelerde talebeleri çalıştırma tarzları* başlığı altında düzenlenen ek programın 1936 ilkokul programına ilave edilmesiyle beraber başlamıştır. Bu birleştirilmiş sınıf uygulaması 1948 ilkokul programıyla da devam ettirilmiş; fakat uygulamada bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu sorunun çözümü için ABD'den çağrılan Wofford; konuyla ilgili ayrıntılı bir rapor sunmuştur.

Wofford (1952b) raporunda; köy okulu programının, küçük köy okullarındaki çocukların ihtiyaçlarından doğması gerektiğini belirterek, ilkokullardaki beş sınıfın, iki grup halinde birleştirilmesini önermiştir. Ona göre; çeşitli sınıflar düşünülerek gruplandırılmış öğrenciler sınıf sisteminden çok daha iyi olmaktadır. Wofford'a göre, çocuklar x, y, z planına göre üç gruba ayrılmalıdır. A grubunda üst sınıf, B grubunda

orta sınıf, C grubunda alt sınıf çocukları bulunmaktadır. Beş sınıflı bir ilkokul iki gruba ayrılabilir: B ve C. Çoğunlukla birinci sınıf öğrencileri okuma derslerini ayrı bir sınıf halinde yapacaklar; fakat diğer çalışmalar için C grubuna katılacaklardır. Türkiye’de köy ilkokullarına altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar eklendiği zaman üçüncü grup yani A grubu eklenmelidir. Bu grup da altınca ve yedinci sınıf öğrencilerini içerecektir. Böyle bir programda, konular eşit güçlük arz eden kısımlara bölüneceğinden, herhangi bir yılda okula yeni giren çocuğun gruba katıldığında ikinci ve üçüncü sınıftaki çocuklarla birleşmesi ona bir şey kaybettirmeyecek ve şevkini kırmayacaktır. Wofford bu grup planı kabul edildiği takdirde ayrıca, kalabalık köy okullarına ek öğretmen verilmesinin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğretmen için yük olan sınıf sayısının fazlalığı değil, tek bir sınıfta öğrenci sayısının fazlalığıydı. Bu yüzden; tek sınıfta bir öğretmene verilen öğrenci sayısı otuz kırk civarında olmalıydı. Bu sistem uygulandığı takdirde, sınıf sayısının azaltılmasıyla çocukların öğretmenle daha fazla beraber bulunması da gerçekleşmiş olacaktı.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, Türkiye’de öncelikle ülke gerçeklerinin ortaya koyduğu bir zorunluluk olmuştur. Wofford’un bu konudaki önerileri ilk olarak V. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmıştır. Şura ilkokul komisyonu tarafından Wofford’un raporu incelenmiş ve köy ilkokulu sınıflarının gruplar halinde birleştirilmesi ve derslerinin de üniteler halinde yıllara göre nöbetleşe işlenmesi kabul edilmiştir (V. Milli Eğitim Şurası, 1991).

Wofford’un önerileri ve V. Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararların sonucu; 1968 ilkokul programından itibaren Türkiye köy okullarında *sınıf sistemi* yerine *grup sistemi* uygulanmaya başlanmıştır*.

* 1968 ilkokul programı; birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusuna şu şekilde yer vermiştir: Birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturmak suretiyle, bir öğretmen tarafından yürütülmesine *birleştirilmiş sınıf öğretimi* denir. Nüfusu az olan köylerde bir sınıfı oluşturan öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara ayrı bir öğretmen verilmesinin imkânsızlığı birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde bir öğretmenin yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen; derslik ve sınıf mevcutlarına göre, bu sınıfların yönetiminde birçok olasılıkla karşılaşabilir. Mesela; tek öğretmenli okullarda A ve B grubu aynı öğretmen tarafından okutulur. İki öğretmenli okullarda A grubu bir öğretmen, B gurubu da diğer öğretmen tarafından okutulur. A ve B grubundaki öğrenci toplamlarının sayıca birbirinden çok farklı olması halinde, A grubundaki üçüncü yıl öğrencileri de B grubu öğretmeni tarafından okutulabilir. A ve B grubu öğrencileri toplamının normalin çok üstünde olması halinde, öğretmenin rızası ile ikili öğretim yapılabilir (İlkokul Programı, 1968). Wofford’un belirttiği gibi, sınıfların birleştirilmesiyle sınıf sayısı azaltılmış, öğretmenin öğrencilerle meşgul olma zamanı ve fırsatı çoğaltılmıştır. Bu sınıflarda üniteler, zorluk derecesine göre düzenlenmiştir. Her üniteye okula gelen çocuklarla, ikinci ve üçüncü yıl çocuklarını da ilgilendiren problemler bulunmaktadır (İlkokul Programı, 1968). Yine 1968 programına göre; birleştirilmiş sınıflı köy okullarında yeni bir teşkilat, buna uygun öğretim şekilleri ve yeni öğretim materyallerine ihtiyaç doğmaktadır. Çocukların derslikte yapacakları okuma etkinlikleri, resim yapmak, çamur işleri ve daha başka sanat çalışmaları, temsil, yemek pişirme ve buna benzer daha başka çalışmalar için çeşitli araç-gereçlere ihtiyaç vardır. Derslik, eski ve sabit sıralar

Ülkemizde bu uygulama uzun yıllar devam ettirilmiş ve uygulama alanı genişletilmiştir.

1997–1998 öğretim yılından itibaren ilköğretimin süresinin sekiz yıla çıkarılmasını sağlayan 4306 sayılı yasayı izleyen günlerde ilköğretimde çağdaş bir eğitim düzeni kurmayı amaçlayan *Eğitimde Çağrı Yakalama 2000 Projesi* uygulamaya konulmuştur. Bu proje doğrultusunda ise; birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesine karar verilmiştir (www.meb.gov.tr, 2008).

Görüldüğü gibi 1923-1960 yılları arasında Türkiye'ye gelen yabancı eğitim uzmanlarının dile getirmiş olduğu bazı öneriler kısa bir süre içinde uygulamaya geçirilmiştir. Bazıları ise incelenen dönemde hayata geçirilememiş uzun vadede kendiliğinden gerçekleşmiş bulunmaktadır. Bazılarının ise; aradan uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen halen uygulamaya yeterince geçirilemediği görülmektedir. Bu sebeple; çağrılan bir uzmanın görüş ve önerileri yeterince dikkate alınıp değerlendirilmeden ve uygulamaya konulmadan bir yenisinin çağrılmasının doğru olmadığını söylemek mümkündür.

Yabancı Uzmanların Uygulamalardaki Yerinin Değerlendirilmesi

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişmelere uyumlu bir biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleriyle *eğitim programları* bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmektedir (“İlköğretim 1-5. Sınıflar”, 2006). Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması, küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların bireyleri bu değişime uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş

yerine imkânlar dâhilinde küme çalışmalarına elverişli sıra, masa, sandalye ve gerekli diğer malzeme ile donatılmalıdır (İlkokul Programı, 1968).

gelişmeler ve değişmeler doğrultusunda geliştirilmesi, düzenlenmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir (“İlköğretim 1-5. Sınıflar”, 2006).

Eğitimde yenileşme, eğitimde reform ve düzenleme adı altında yürütülen çalışmaların temelinde eğitim programlarında yapılan düzenlemeler bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin öğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır. Bu değişiklikler hedefler, hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan ve dinamik bir özellik gösteren eğitim programları aracılığıyla yapılmaktadır. Birçok ülkede geçmişte ve günümüzde eğitim reformu, eğitimde yeniden düzenleme gibi adlar altında yürütülen çalışmaların temelinde aslında program düzenlemesi bulunmaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araç *eğitim programlarıdır* (Arslan, 2000).

Teknoloji transferinin bir parçası olarak teknik bilgi kazandırılmasında uzman görüşlerine başvurulması akılcılık ve uzak görüşlülük olmakla beraber, raporlardan yararlanabilmek o andaki imkânlarına bağlı olduğu kadar uygulamacıların becerilerine de bağlıdır. Yeterli birikim ve kullanma imkânı olması durumunda uzman raporları, *eğitim programları* açısından temel bütün esasları içeriğinde bulundurmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde, ülkeler arası teknik bilgi alışverişinin yayın, bilgi ve malzeme transferi, yurt dışına öğrenci gönderme ve yabancı uzman kullanımı yoluyla sürdürüldüğü görülmektedir. Globalleşme ve küreselleşme süreci içerisinde bu faaliyetler giderek de yoğunlaşmıştır (Akkutay, 1996). Cumhuriyet döneminde daha Atatürk döneminden itibaren eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ilköğretim kademesinde de yabancı uzmanlardan faydalandığı görülmektedir. Bu uzmanların vermiş oldukları raporlardan bazılarının ciddi ölçüde kabul gördüğü bir gerçektir. Kafadar (1997), bu uzmanların ve verdikleri raporların Türkiye’ye reformist eğitim görüşlerinin girmesinde rolleri olduğunu vurgulamıştır. Ancak uzmanların genelde kısa bir sürede Türkiye eğitimini incelemeye çalışmaları, raporlarını ülkelerine döndüklerinde yazıp göndermeleri, uygulama aşamasında da bulunmamaları beklenilenden daha az faydanın sağlanmasına sebep olabilmektedir.

Yabancı uzman istihdamı, Türk modernleşme stratejisinin dayandığı önemli kanallardan biri olmuştur. Çünkü, Cumhuriyetin ilk yıllarında modernleşme çalışmalarını yürütecek nitelik ve sayıda yerli insan gücü eksikliği bulunmaktaydı. Bu

yüzden yabancı uzman istihdamı, yenilik yapılacak alandaki acil eleman ihtiyacının karşılanmasında alternatif olmayarak bir yol olmuştur. Eğer istenilen alanda yetişmiş, tecrübeli bir elemanın yoksa yabancı uzman istihdamı kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü genellikle yabancı uzmanlar ilgili sahada tecrübe sahibi kişilerden seçilmektedir. Bu sebeple, kısa vadede eksik eleman ihtiyacının karşılanmasında önemli bir avantaja sahip bulunmaktadır (Yıldırım, 2009).

Yabancı uzman kullanımı, deneyim sahibi eğitimcilerden faydalanılarak, zamandan tasarruf edip daha kısa sürede kalkınma ve diğer ülkelerde görülen benzer hatalardan sakınarak kaynak tasarrufu sağlamak bakımından da oldukça önemlidir (Ekizceli, 2006).

Yabancı uzman kullanımı değerlendirilirken üzerinde durulması gereken yabancı uzmanlardan ne beklendiğidir. Yoksa biri gittikten sonra yenisini çağırmak doğru bir yaklaşım değildir. Aksine; yabancı uzmanların görüş ve önerilerinden Türkiye gerçeklerine uygun olanlarının seçilmesi ve uygulanması doğru bir yaklaşımdır. Çünkü vermiş oldukları raporlara baktığımızda Türk eğitimini ve ilköğretimi ciddi bir şekilde inceleyenlerin ve çözüm getirecek nitelikte ayrıntılı öneriler sunanların da olduğu görülmektedir.

Program geliştirme; programın amaç, konu, hedef, değerlendirme, eğitim ortamının hazırlanması, öğrenci, öğretmen, çevre koşulları, araç-gereç, öğrenme-öğretme teknikleri, değerlendirme gibi eğitimle ilgili olan her şeyi kapsamaktadır (Varış, 1996). Özellikle ilköğretim aşamasında iyi bir eğitim programı ekonomiye uygun ve uygulanabilir olmalıdır. Temel eğitim kademesinde yani ilköğretimde standardın yükseltilebilmesi için programlar yapılandırmacı bir anlayışla ele alınmalı, yeniliklere açık olmalı, uygulamaya yönelik derslerin oranı artırılmalı, esneklik verilmeli, konu ve öğretmen merkezli olmaktan çıkarılmalı, bilgileri öğretmek yerine nasıl öğretmek anlayışına sahip olmalı, yakın çevre koşulları daha çok dikkate alınarak hazırlanmalı, fonksiyonel olmasına dikkat edilmelidir. Eğitim programlarındaki çağdaş literatür incelendiğinde bu yabancı eğitim uzmanlarının çoğunun raporunun bu konularla ilgili bütün temel ilkeleri içerdiği görülmektedir. Diğer taraftan eğitimle ilgili hemen bütün toplantılarda aynı konuların defalarca tartışıldığı ayrı bir olgudur. Buradan çıkaracağımız sonuç; uzman raporlarına başvurmanın ileri görüşlü ve isabetli bir görüş olmakla beraber, raporlardan Milli Eğitimin yeterli yararı sağlayamadığı gerçeğidir (Akkutay, 1996). Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihi incelendiğinde ilköğretim programlarının çeşitli yönlerden sayısız değişimler geçirmiş olduğu görülmektedir.

Ancak, değişme ve gelişmenin birbirinden farklı kavramlar olduğu unutulmamalıdır. 1923'ten bu yana elbette ülkemizin gelişmesine bağlı olarak ilköğretim programları da değişecektir. Fakat bu değişme; bizim ülkemizde uygulamalardan ve geçerliliğinin anlaşılmasından sonra değil de; daha çok her hükümet döneminde politik yatırım amacıyla olmaktadır. Bu da, yabancı eğitim uzmanlarının görüş ve önerilerinden yeterince faydalanılmamasına ve eğitim sürecine uygulanamamasına sebep olmuştur. Hâlbuki çocuğun kişiliğinin oluşmasında, onda vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde, vatandaşlığın temellerinin atılmasında ve bir sonraki eğitim kademesine geçişte ilköğretimin oldukça önemli bir yeri vardır. Türk eğitiminin ve özellikle ilköğretimin ve programlarının eksikliği doğru ilke ve hedefleri tespit edememekten değil, benimsenen ilke ve hedefleri gerektiği gibi, etkili bir şekilde hayata geçirememekten kaynaklanmaktadır (Çağlar, 1999). Cumhuriyetten günümüze ilkokul programlarının geçirdiği aşamalara baktığımızda daha yeni yeni uygulanmaya konulan bir takım çağdaş gelişmenin daha 1920'li yıllardan itibaren ülkemize gelen uzmanların raporlarında var olduğu rahatlıkla görülebilir. Eğitimin diğer bütün alanlarında olabileceği gibi ilköğretim aşamasında da çağdaş, ileri bir yapıyı yakalayabilmek için yabancı uzmanlardan faydalanma yoluna gidilmesi özellikle yeni yapılanmakta olan Türkiye için doğru bir yaklaşım, atılmış doğru bir adımdı. Bu raporlar hazırlandığı zamanda uygulamaya konulabilseydi belki de Türkiye şuan olduğundan daha ileri, gelişmiş bir yerde olabilirdi.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Osmanlı Devleti'nde Batılılaşma süreci ile birlikte başlayan yabancı uzmanlardan yararlanma girişimleri, Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu ilk yıldan itibaren de devam etmiştir. Çağdaşlaşmayı kendisine amaç edinen Türkiye Cumhuriyeti'nde; özellikle eğitim alanında yeterli bilgi birikimi ve tekniğe sahip olunmaması nedeniyle çağdaş ülkelerin uzmanlarından faydalanma yoluna gidilmiştir. Bu durumda, ard arda yaşanan savaşların sonucunda aydın kesimin kaybının da oldukça büyük rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla, yabancı eğitim uzmanlarından faydalanma o dönem için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyet döneminde Atatürk döneminden itibaren eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, ilköğretim kademesinde de yabancı uzmanlardan faydalandığı görülmektedir. İzlenen bu siyaset doğrultusunda, Türkiye'ye 1923–1960 yılları arasında, 123 yabancı eğitim uzmanı çağırılmıştır. Söz konusu 123 yabancı eğitim uzmanından John Dewey, Paul Monroe, George Stiehler, Frey, Adolphe Ferriere, Amerikan Heyeti, Beryl Parker, Kate V. Wofford ve Lester Beals'ın raporları incelendiğinde; ilkokul programları ile ilgili önemli görüş ve öneriler sunulduğu görülmektedir. Sözü edilen eğitim uzmanlarının vermiş oldukları raporlardaki önerilerinden bazılarının ciddi ölçüde kabul gördüğü de bir gerçektir. Raporlardaki görüş ve önerilerin genelde şu konular üzerinde odaklandığı görülmektedir: İlköğretim süresinin uzatılması, okul yapımı, okullaşma çabaları ve okulların fiziki kapasitelerinin artırılması, okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi, köy şartlarına uygun eğitim-öğretim, sınıfların donanımı ve koşulları, öğrenci devamsızlığı, yatı okulları, program, programın konuları, eğitim araçları, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik programı ve uygulamalarıdır.

Bu önerilerden Amerikan Heyeti tarafından yapılan üç yıllık köy ilkokullarının beş yıla çıkarılması konusu kısa bir süre sonra 1939'da toplanan I. Milli Eğitim Şurâsı'nda görüşülmüş ve kabul edilmiştir. 1939-1940 öğretim yılından itibaren de uygulamaya konulmuştur. Ancak Wofford tarafından dile getirilen ilköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılması önerisinin gerçekleşmesi incelenen dönemde hayata geçirilememiş, Türkiye şartlarında gerçekleşmesi biraz zaman almıştır.

Yine Dewey, Amerikan Heyeti, Parker ve Wofford raporlarında Türkiye’de özellikle ilköğretimde okul yapımı ve okullaşma oranının ihtiyaca nazaran yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca raporlarda okulların her yere eşit şekilde dağıtılmadığı, binalarındaki ve donanımındaki yetersizliklere de dikkat çekildiği görülmüştür. Bir taraftan Bakanlığın çabalarıyla bir taraftan da gönüllü yardım ve kampanyalar sayesinde okul yapımı, okullardaki fiziki kapasitenin artırılması ve standartlarının yükseltilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu konudaki önerilerin Türkiye şartlarında kısa zamanda uygulama alanına geçirilemediği görülmektedir.

Okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi konusu üzerinde de Dewey, Monroe, Ferriere, Amerikan Heyeti, Parker ve Wofford’un önemle durduğu görülmektedir. İncelenen dönemde, sağlık şartları konusunun bazı yönetmeliklerde ve şuralarda sık sık dile getirildiği görülmüştür. Sağlık bilgisinin öğretimine ise incelenen dönemde yeterince önem verilmediği görülmektedir. Yabancı uzmanların henüz gelmeye başladığı dönemde programda var olan sağlığı koruma dersi (1924 ilköğretim programında) 1926’dan itibaren programdan çıkarılmıştır. Üzerinde ısrarla durulan sağlık bilgisi dersinin ilköğretim tüm sınıflarına konulması önerisi aradan uzun yıllar geçtikten sonra gerçekleşebilmiştir.

Raporlarda değinilen bir başka olgu da, programın köy hayatına uyacak şekilde düzenlenmesi ve köy ve şehir ilköğretim programlarının ayrılması gerektiği olmuştur. Bu konuya dair önerilerin kısa süre içinde dikkate alınıp uygulamaya geçirildiği görülmektedir.

Tüm bunların yanında Amerikan Heyeti ve Wofford Türkiye ilköğretiminde devamsızlıkların olduğuna ve bunun ciddi bir sorun arz ettiğine dikkat çekerek çözüm için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda ilköğretimin zorunlu olduğuna ve bu konudaki yükümlülükler çeşitli yasa ve yönetmeliklerde yer verilmiştir.

Yabancı uzmanlardan Amerikan Heyeti ve Parker’ın değinmiş oldukları bir başka konu da yatılı okullardır. Uzmanlar yatılı okullarının Türkiye köy ilköğretimi için etkili ve ekonomik bir çare olduğuna değinmiş ve bu eğilimin geliştirilip devam ettirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Zaman içerisinde bu okulların sayılarının artırıldığı ve yaygınlaştırıldığı görülmektedir. Köy yatılı mektepleri, yatılı ilköğretim bölge okulları biçimine dönüştürülerek öğretimlerine devam etmişlerdir.

Yabancı uzmanlar raporlarında ilköğretim programlarına yönelik önerilere de yer vermişlerdir. Bu önerileri; programdaki derslerin konuları ve içerikleri, haftalık ders saati sayıları, öğretim yöntem ve teknikleri gibi başlıklar halinde incelemek

mümkündür. Bu önerilerin bazılarının incelenen dönemde uygulamaya geçirildiği görülmektedir. Bazılarının ise halen eğitim sürecine yeterince yansıtılmadığını söylemek mümkündür.

Raporlarda rehberlik programı ve uygulamalarına dair yalnızca Beals'ın görüş ve öneriler ortaya koyduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Beals'ın Türkiye'de rehberlik alanında yaptığı çalışmaları ve önerileri ile eğitimde rehberlik anlayışının yerleşmesinde önemli katkılar meydana getirdiğini söylemek mümkündür. Türkiye'de eğitime yardımcı ayrı bir hizmet alanı olarak rehberlik girişimleri 1950'li yıllarda başlatılabilmektedir. Programlara ise 1960'tan sonra yansıtıldığı görülmüştür.

Eğitimde özellikle ilköğretim kademesinde çağdaş bir yapıyı yakalayabilmek için yabancı uzmanlardan faydalanma yoluna gidilmesi kalkınma ve yapılanma aşamasında olan genç Türkiye Cumhuriyeti için doğru bir yaklaşım olmuştur. İzlenen yabancı uzmanlardan faydalanma siyaseti dönemin basınında da kendini göstermiştir. İncelenen dönemde Türkiye'nin gelişmesi ve ilerlemesi için yabancı uzmanlara ihtiyacı olduğu, uygun seçim ve istihdam sağlandığında büyük faydalar sağlanabileceği, uzun süreli sözleşmeler yapıldığı ve kendilerine uygulama olanağı verildiğinde iyi sonuçlar alınabileceği gibi görüşler dile getirilmiştir. Buna karşın yabancı uzmanlara yönelik bazı eleştiriler de getirilmiştir. Şöyle ki; yabancı uzmanların genelde çok kısa sürede ülkemizde bulunup inceleme yapmaları, Türkçe bilmemeleri ve tercüman aracılığıyla çalışmaları, raporlarını ülkelerine döndüklerinde yazıp göndermeleri, uygulama aşamasında bulunmamaları, maliyetin yüksek olması, verdikleri raporların yeterince dikkate alınmaması veya üzerinde önemle durulmaması, kendi ülkelerinin çıkarlarını gütmeleri ve kendi ülkeleri için çalışmaları, ülkemiz için uygun olmayan ve gerçekleşmesi çok zor görüşler ileri sürmeleri, seçimlerinde yeterince titizlik gösterilmediği, uygun istihdam olanağı sağlanmadığı, çok fazla yabancı uzman getirildiği, yabancı uzman olmadan da gelişip kalkınabileceğimiz gibi konularda toplanmıştır.

Gerçekten de özellikle uzmanların genelde kısa bir süre içinde Türkiye eğitimini incelemeye çalışmaları beklenilenden daha az faydanın sağlanmasına sebep olabilmektedir. Yabancı eğitim uzmanları iki ila on iki ay arasında Türkiye'de buldukları ve eğitim sistemimizi incelemeye çalıştıkları görülmektedir. Örneğin; Dewey gibi görüş ve önerileri çok daha fazla dikkate alınan bir uzman öğrencilerin okulda bulunmadığı yaz tatili döneminde Türkiye'ye gelerek incelemelerde bulunmuştur. Görüşlerini içeren raporunu da ülkesine döndükten sonra yazıp göndermiştir. Amerikan Heyeti ise on iki

ay incelemelerde bulunmuştur. Fakat zamanının çoğunu ekonomik inceleme yaparak geçirdiği düşünülürse, yabancı uzmanların Türk eğitimini incelemeleri için geçirdikleri zamanın yeterli olmadığını belirtmek hiç de yanlış olmayacaktır.

Ayrıca yabancı uzmanların kendilerinden uzmanlığı olmayan konularda görüş ve öneri ortaya koymaları beklenmiştir. Örneğin; Beals'ın başlıca görevi okullardaki rehberlik çalışmaları programının geliştirilmesine yardım etmek olmasına rağmen, Bakanlığın isteği üzerine zamanının bir kısmını sosyal bilgiler programının incelenmesine ayırmış ve raporunda bu konuya dair görüş ve önerilerine de yer vermiştir. Beals'tan uzmanlığı olmayan bir konuyla ilgili fayda beklemek de doğru bir yaklaşım olmamıştır.

Dikkat edilmesi gereken bir konu da, yabancı uzmanların inceleme yaptıkları bölgelerin seçimidir. Genelde aynı illerin incelendiği ve bu illerin de tüm ülkeyi temsil etmediği görülmektedir.

Yabancı uzmanların Türkçe bilmemeleri ve tercüman aracılığıyla çalışmaları da dikkat edilmesi gereken bir husustur. Özellikle 1923-1950 yılları arasında gelen uzmanların Bakanlıkta tercüman aracılığıyla bilgi edindikleri ve bu doğrultuda raporlarını yazdıkları görülmektedir.

Her ne kadar uzmanlar için kendi ülkelerinin eğitim sistemini Türkiye'de uygulamak istedikleri yönünde eleştiriler yapılamakta ise de; raporlar Türk eğitiminin yetersizliklerine işaret etmiş olması bakımından bile önem arz etmektedir.

Bunun için yabancı uzman siyaseti izlenmeden önce, yabancı uzmanlardan beklentilerimiz ve nasıl bir yaklaşım izleneceği ortaya konulmalıdır. Yoksa bir yabancı uzman gittikten sonra yenisini çağırmak, doğru bir yaklaşım değildir. Aksine söz konusu uzmanların görüş ve önerilerinden Türkiye gerçeklerine uygun olanlarının seçilmesi ve uygulanması çok daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü verilen raporlar incelendiğinde; Türkiye eğitimini ve ilköğretimini ciddi bir şekilde inceleyen ve çözüm getirecek nitelikte ayrıntılı öneriler sunan uzmanların da olduğu görülmektedir.

Yabancı uzmanların Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiş oldukları raporlar incelendiğinde; günümüzde ilköğretimde program geliştirme ile ilgili dile getirilen birçok temel ilkeyi içerdiği görülmektedir. Bu da raporların yeterince ve zamanında dikkate alınmadığını göstermektedir. Uzman önerilerinden bazıları Türkiye şartlarında uzun yıllar sonra kendiliğinden gerçekleşmiştir. Oysa; uzman önerilerinden Türkiye şartlarına uygun olanları seçilip uygulamaya konulsaydı elde edilen verim şüphesiz daha çok olacaktı.

Eldeki çalışmada görüldüğü üzere; uzman raporlarındaki önerilerden bir kısmı incelenen dönemde hayata geçirilmiştir. Dile getirilen bazı sorunlar ise geçerliliğini halen korumaktadır. Raporlarda yıllar önce dile getirilmiş olan okullarda çağdaş ölçütlere uygun fizikî alt yapının sağlanması, eğitim-öğretim standartlarının yükseltilmesi, sağlık şartlarının iyileştirilmesi konularında zamanla daha da iyi bir duruma gelindiğini söylemek mümkünse de, bunlar halen sorun olmaya devam etmektedir. Günümüzde eğitim ve öğretim standartları ve sağlık standartları bakımından iyi koşullara sahip olmayan okullar maalesef bulunmaktadır. Ayrıca devamsızlık konusunun da halen ciddi bir sorun teşkil ettiği görülmektedir.

Türkiye’de çocuğun kişiliğinin oluşmasında, vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde ve bir sonraki eğitim kademesine geçişte ilköğretimin rolü göz önüne alınıp yabancı uzmanlardan faydalanma yaklaşımına bu doğrultuda gereken önem verilmelidir. Söz konusu yabancı uzmanlardan faydalanma siyasetinden daha olumlu sonuçlar alabilmek için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yabancı uzmanlar alanında uzman kişiler arasından seçilmeli ve kendilerinden sadece uzmanlık konularıyla ilgili raporlar hazırlamaları istenmelidir.
2. Yabancı uzman politikaları dönemlerin siyasal ilişkileri ve beklentileri gereğince belirlenmemeli, dönemler arası tutarlılık sağlanmalıdır.
3. Yabancı uzmanların görüş ve önerileri yeterince dikkate alınıp değerlendirilmeden bir yenisinin çağrılmamasına özen gösterilmelidir.
4. Yabancı uzmanlara görüş ve önerilerini gerçek anlamıyla tespit edebilmeleri için gereken süre verilmelidir. Bu süreçte tercüman aracılığıyla bilgi edinmek yerine bizzat yerinde incelemeler yaparak görüş ve önerilerini bildirmeleri istenmelidir. İncelemelerin de ülkenin farklılık gösteren tüm bölgelerinde yapılmasına özen gösterilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma 1923-1960 yılları ile sınırlandırıldığı için yabancı uzmanların daha sonraki etkilerine çok ayrıntılı değinilmemiştir. Yabancı uzmanların 1960’tan sonraki etkileri ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir.
2. Yabancı uzmanların eğitimin diğer kademelerine ilişkin verdikleri raporlar incelenebilir.

BÖLÜM VI

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ü. (1996) *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları: Atatürk Dönemi*, Avni Akyol Kültür ve Eğitim Ümit Vakfı: Ankara.
- Akyüz, Y. (2005) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000–M.S.2004*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Alıcıgüzel, İ. (1975) *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Modern Öğretimin İlke, Metot ve Teknikleri*, İnkılâp ve Aka Yayınevi: İstanbul.
- Amerikan Heyeti (1939) *Amerikan Heyeti Raporundan: Maarif İşleri*, Devlet Basımevi: İstanbul.
- Arslan, M. (2000) “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sa.146, http://www.psikoweb.com/ilkogretim_programlari.html (26.07.2005).
- Ata, B. (2001) “1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey’in Türkiye Seyahati”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.21, sa.3, ss.193-207.
- Ata, B. “John Dewey ve Türkiye’de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923–1930)”, <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/1JohnDewey.pdf> (17.01.2008).
- Aytaç, K. (2006) *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*, Mevsimsiz Yayınları: Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (2000) *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bal, H. (1991) *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey’in Eğitim Felsefesi*, İstanbul.
- Başar, E. (2004) *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.
- Başar, E. (1999) *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960–1971)*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Başgöz, İ. (1995) *Türkiye’nin Eğitim Çıkması ve Atatürk, Sorunlar-Çözüm Aramaları-Uygulamalar*, Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Beals, L. (1956) *Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor*, Çev. Latife Hüban Üçüncü, Maarif Basımevi: Ankara, 1956.
- Bedri, E. (1948) *Milli Eğitim Düsturu, Genelgeler*, c.6, Güven Basımevi: İstanbul.

- Bedri, E. (1949) *Milli Eğitim Düsturu, Kanunlar*, c.1, Güven Basımevi: İstanbul.
- Bender, M. T. (2005) “John Dewey’ in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, c.6, sa.1, ss.13-19.
- Binbaşıoğlu, C. (1999a) *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, 3. Bs, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1999b) “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları”, *75 Yılda Eğitim*, ss.145-164.
- Binbaşıoğlu, C. (1995) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi, Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (2005) *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi, Eğitim Kavram ve Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Cicioğlu, H. (1985) *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Orta Öğretim*, Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara, 1985.
- Çağlar, A. (1999) “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, *75 Yılda Eğitim*, ss.125-144.
- Dağlı, N. vd. (1988) *Hükümetler ve Programları*, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005a) *Eğitim Sözlüğü*, 3. Bs, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2005b) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 8. Bs, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Dewey, J. (1996) *Demokrasi ve Eğitim (Eğitim Felsefesine Giriş)*, Çev. Tahsin Yılmaz, Ege Üniv. Basımevi: İzmir.
- Dewey, J. (1998) *Experience and Education / Kapa Delta Pi*, International Honor Society in Education, Çev. Sinan Akıllı.
- Dewey, J. (1939) *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Maarif Basımevi: İstanbul.
- Doğan, E. E. (2004) “Amerikalı John Dewey’i Atatürk Neden Türkiye’ye Çağırды?”, *Bizim Anadolu*, s.23.
- Durmaz, M. (1954) “Prof. Dr. Kate V. Wofford’un Türkiye Köy İlkokulları Hakkındaki Raporu”, *İlköğretim*, c.20, sa.337, ss.11-12.
- Ekinci, Y. (1994) *Hükümet ve Siyasi Parti Programlarında Milli Eğitim (1920–1994)*, Ankara.
- Ekizceli, A. (2006) *Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar (1924-1960) Üzerine Bir Analiz*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.

- Er, Ö. (1953) "John Dewey (Doğumunun 91. Yıldönümü Dolayısıyla)", *İlköğretim*, c.16, sa.307, s.3993.
- Erdilek, N. (1983) "Hükümetler ve Programları", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, c.4, ss.967-1046.
- Ergün, M. (1990) "Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, c.6, sa.17, ss.453-457.
- Ergün, M. (1999a) *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ocak Yayınları: Ankara.
- Ergün, M. (1999b) "Batılılaşma Dönemi Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişimine Mukayeseli Bir Bakış", *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi*, İstanbul.
<http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun1.htm> (06.11.2009).
- Ferriere, A. (1932) *Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri*, Çev. Muhittin Baba.
- Frey (1926) "İş Mektebi ve Tedrisatı Hakkında Rapor", *MVM*, sa.9, ss.50-52.
- Gazo, E. (1996) "John Dewey in Turkey: An Educational Mission", *Journal of American Studies of Turkey*, sa.3, ss. 15-42.
<http://www.bilkent.edu.tr/~jast/Number3/Gazo.html> (06.11.2009).
- Gelen, İ.-Beyazıt, N. (2007) "Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sa.50, ss.457-461.
- Gözütok, F.D. (2003) "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, sa.160.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> (25.09.2009).
- Gül, V. (2003) *John Dewey'in Türkiye Eğitim Sistemine Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Gülcan, M. vd. (2003) *Türkiye'de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Gündüzalp, F. (1953a) "John Dewey", *İlköğretim*, c.18, sa.335, ss.9.
- Gündüzalp, F. (1953b) "John Dewey'in Türkçe'ye Çevrilmiş Eserleri ve Bunların Türkiye'de Öğretim ve Eğitim Üzerine Etkileri", *İlköğretim*, c.15, sa.283, ss.3700-3702.
- Gürkan, T. vd. (1999) *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Program-Öğrenci-Öğretmen*, Siyasal Kitabevi: Ankara.

- Gürüz, K. (2008) *Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi, Tarihsel Perspektif, Uluslararası Karşılaştırmalar, Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=2&hid=7&sid=2e7e3ac3-b905-4f1c-970f-37e90218f9d2%40sessionmgr4&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=kh&AN=39022635> (25.09.2009).
<http://www.geocities.com/temellicus/felsefe/dewey.john.htm> (05.12.2006).
<http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2000/b5a.htm> (15.01.2008).
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=search&query=
 (01.05.2008).
- İleri, T. (1953) “1952-1953 Öğretim Yılına Girerken”, *İlköğretim*, c.18, sa.341, ss.1-2.
- İlkmektepler Talimatnamesi* (1929) 2. Bs, Devlet Basımevi: İstanbul.
- İlkmekteplerin Müfredat Programı* (1924) Maarif Vekâleti Yayınları: İstanbul.
- İlkmekteplerin Müfredat Programı* (1926) Maarif Vekâleti Yayınları: İstanbul.
- İlkokul Programı* (1936) Devlet Basımevi: İstanbul
- İlkokul Programı* (1948) Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- İlkokul Programı* (1968) 3. Bs, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- “İlkokul Programı” (1937) *Okul ve Öğretmen Mecmuası*, sa.11, ss.8-10.
- İlkokullar Yönetmeliği* (1959) Maarif Basımevi: Ankara.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu* (1961) Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- “İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” (2006) *Yeniden İmece*, sa.10, ss.44-46.
- Kafadar, O. (1997) *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayınları: Ankara.
- Kalaycı, N. (2004) *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim, Hükümet Programları ve Uygulamalar*, 2. Bs, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.
- Kaplan, İ. (1999) *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Kara, B. (2006) “Türkiye’de Personel Reformu Çalışmalarının Alt Yapısı: 1930–60 Yılları Arasında Yabancı Uzmanların Kamu Yönetimine İlişkin Hazırladıkları Raporlar”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, c.30, nu.2, ss.149-162.
- Kaya, Y. K. (1984) *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002) *Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*, Pegem Yayıncılık: Ankara.

- Kirby, F. (2000) *Türkiye’de Köy Enstitüleri*, Yayına Haz. Engin Tonguç, Güldikeni Yayınları: Ankara.
- Koç, M. Ş. (1970) *Eğitimde Emperyalizm ve Yabancılaşma*, Ankara.
- Köklü, M. (2000) *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*, Beta Yayınları: İstanbul.
- Köy İlkokul Programı Projesi* (1939) Maarif Matbaası: İstanbul.
- Köy Mektepleri Müfredat Programı* (1930) 2. Bs, Devlet Basımevi: 1930.
- Köy Okulları Müfredat Programı Taslağı* (1936), Devlet Basımevi: İstanbul.
- Kurtuluş, Y. “İlköğretimde Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımını İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kurtulus.htm> (15.01.2008).
- Kuzgun, Y. (1992) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları: Ankara.
- “Maarif Hareketleri: Maarif Vekâletinde Açılan İş Prensiplerine Müstenid Tedrisat Kursu” (1926) *MVM*, sa.9, ss.106-109.
- “Maarif Usulümüzü Nasıl Islah Edebiliriz?”, *Vatan*, 14.06.1924.
- “Maarif Vekâleti’ndeki El İşleri Kursunda”, *Hâkimiyet-i Milliye*, 21.08.1926.
- Milli Eğitim Temel Kanunu* (1976) Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Monroe, P. (1934) “İlk Mektepler Nasıl Islah Edilmelidir?” *Fikirler*, c.5, sa.105, ss.2-3.
- Okuturlar, Ş. (1958) *İlköğretim Kılavuzu, Teşkilat ve İdare*, İstanbul.
- Oran, B. (2005) *Türk Dış Politikası, Kurtuluş Savaşı’ndan Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, Cilt I, 1919–1980, 6. Bs, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Ortak, Ş. (2004) *Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü: Erzurum.
- “Otuz Öğretmenimiz Amerika’da Kurs Görecek”, *Cumhuriyet*, 14.10.1952.
- Önder, N. K. (1986) *Öğretimde Program İlke ve Yöntemler*, Arı Basımevi: Konya.
- Özdemir, T. (2005) “Türk Milli Eğitiminin Bugünü ve Geleceği”, *Yeniden İmece*, sa.9, ss.57.
- Özodaşık, M. (1999) *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları (1923-1950)*, Çizgi Kitabevi Yayınları: Konya.
- Öztürk, A. A. (1999) *Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi ve Aydın İli*, Başkar Ofset: Aydın.
- Parker, B. (1939) *Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi: İstanbul.

- Sakaoğlu, N. (2003) *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Sarpkaya, R. (2003) “Yabancı Eğitim Uzmanlarının 1950 Sonrası Eğitim Politikamıza Etkileri”, *Öğretmen Dünyası*, yıl.24, sa.280, ss.17-19.
- Saydam, R. (1998) “Devrimci Cumhuriyetin Sanat Dersleri Eğitimi”, *Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*, Kaynak Yayınları: İstanbul, ss.89-97.
- Saysel, A. K. *John Dewey (1859–1952) ve Eğitimde Demokratik İdealler*, <http://www.bgst.org/keab/aks200607.asp> (05.12.2006).
- Stiehler, G. (1926) “Sanat Terbiyesi Hakkında Rapor”, *MVM*, sa.9, ss.53-56.
- Şahin, M. “Osmanlı Devleti’nde Yabancı Uzmanlar Aracılığıyla Batılılaşma Çabaları”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/143/11.htm> (26.10.2009).
- Şahin, M. (2005) “Pierre Bovet’in Ege Konferansları ve Türk Eğitimine İlişkin Düşünceleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, sa. 61, c. XXI. <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=97> (30.09.2009).
- Şahin, M. (1998) “Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Eğitim Uzmanlarından Yararlanma”, *Toplumsal Tarih*, c.9, Tarih Vakfı Yayınları: Ankara, ss.12-18.
- Şahin, M. (1996) *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923–1960)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü: İzmir.
- Tanrıoğen, A. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tazebay, A. vd. (2000) *İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Tebliğler Dergisi*, c.44, sa.2092, 3 Ağustos 1981.
- Tebliğler Dergisi*, c.46, sa.2148, 26 Eylül 1983.
- Tebliğler Dergisi*, c.48, sa.2201, 16 Aralık 1985.
- Tebliğler Dergisi*, c.54, sa.2346, 28 Ekim 1991.
- Tebliğler Dergisi*, c.55, sa.2354, 16 Mart 1992a.
- Tebliğler Dergisi*, c.55, sa.2367, 28 Eylül 1992b.
- Tebliğler Dergisi*, c.57, sa.2414, 12 Eylül 1994.
- Tebliğler Dergisi*, c.60, sa.2481, Ekim 1997.
- Tebliğler Dergisi*, c.65, sa.2541, Ekim 2002.

- Tebliğler Dergisi*, c.66, sa.2552, Eylül 2003.
- Tebliğler Dergisi*, c.68, sa.2575, Ağustos 2005.
- Tebliğler Dergisi*, c.69, sa.2589, Ekim 2006.
- Tebliğler Dergisi*, c.70, sa.2597, Haziran 2007.
- Telli, H. (2004) “Neden Sanat Eğitimi?”, *Yeniden İmece*, sa.4, ss.37-45.
- “Terbiye Sistemimiz Hakkında Bir Konferans”, *Ulus*, 03.03.1938.
- Topses, G. (1999) “Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi”, *75 Yılda Eğitim*, ss.9-22.
- Torun, E. (2006) *II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye’de Kültürel Değişimler, İç ve Dış Etkenler (1945-1960)*, Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Yayınları: Antalya.
- TÜİK (2007) *İstatistik Göstergeler 1923-2006*, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara.
- Türkiye Tarihi 4, Çağdaş Türkiye 1908-1980* (2002) Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, 7. Bs. Cem Yayınevi: İstanbul.
- Türkoğlu, A.-Sarı, M. (2006) “Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara, ss.328-366.
- Türkoğlu, A. vd. (2002) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Yayınları: Ankara.
- Uçar, F. (2009) “Milli Eğitim’de Türk-Amerikan İlişkilerinin Başlaması ve İzmir Basınındaki Yansımaları”, *YAR Müdafaa-i Hukuk*, sa.125, ss.46-53.
- Uygun, S. (2008) “The Impact Of John Dewey On The Teacher Education System In Turkey”, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, vol.36, no.4, ss.291-307.
- Uysal, A. (2005) “İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, c.6, sa.1, ss.41-47.
- Ülker, H. (1994) “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları”, *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, ss.85-93.
- Ülkümen, O. (1952a) “Profesör Doktor Wofford’un Eserleri ve Köy Okullarında Öğretim”, *Yeni Okul*, yıl.3, c.B, sa.13, ss.12-17.
- Ülkümen, O. (1952b) “Profesör Wofford’un Yurdumuzdaki Çalışmaları”, *Tedrisat Mecmuası*, c.1, sa.11, ss.41-48.
- Ülkümen, O. (1952c) “Profesör Wofford’un Yurdumuzdaki Çalışmaları”, *Yeni Okul*, c.B, sa.15, ss.18-24.

Wofford, K. (1952a) *Köy Okullarında Öğretim*, Çev. A. Rıza Tükel, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

Wofford, K. (1952b) *Türkiye’de Köy İlkokulları Hakkında Rapor*, Çev. Fatma Varış, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.

Varış, F. (1996) *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler-Teknikler*, 6.Bs, Alkım Yayıncılık: Ankara.

Varış, F. (1983) “Program Geliştirme Çabaları”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*.

Yıldırım, S. “Osmanlı’dan Cumhuriyete Bir Modernleşme Stratejisi Olarak Yabancı Uzman İstihdamı”,

http://www.koksav.org.tr/ebulten/mayis2008/080531_hk_syildirim.html

(26.08.2009).

I. Milli Eğitim Şurası (1991) *Çalışma Programı, Konuşmalar, Lahikalar*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

IV. Milli Eğitim Şurası (1991) *Çalışma Programı, Komisyon Raporları, Konuşmalar*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

V. Milli Eğitim Şurası (1991) *Çalışma Esasları, Komisyon Raporları, Konuşmalar*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

XII. Milli Eğitim Şurası (1989) *Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

XV. Milli Eğitim Şurası (1996) *Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

BÖLÜM VII

EKLER

Ek 1 - 1923–1960 Döneminde Türkiye’ye Gelen Yabancı Eğitim Uzmanları

Tarih	Eğitim Uzmanının Adı	Çalışma Alanı	Ülkesi
1924	Prof. Bugla	Eğitim	Fransa
1924	Prof. John Dewey	Eğitim	ABD
1924	Prof. Lakiye	Mesleki Eğitim	?
1924	Münçere	Mesleki Eğitim	?
1924	Prof. Paul Monroe	Eğitim	ABD
1925	Prof. Alfred Kühne	Mesleki Eğitim	Almanya
1925	Johnson	Beden Eğitimi	İsveç
1925	Nermann	Beden Eğitimi	İsveç
1926	Prof. Franklin	Eğitim	ABD
1926	Prof. Frey	Mesleki Eğitim	Almanya
1926	Prof. George Stiehler	Mesleki Eğitim	Almanya
1927	Angels	Eğitim	İngiltere
1927	Bay Ruatelet	Mesleki Eğitim	Fransa
1927	Bayan Ruatelet	Mesleki Eğitim	Fransa
1927	Boccard	Mesleki Eğitim	Belçika
1927	Prof. Ernest Egli	Okul Mimarisi	Avusturya
1927	Guilain	Eğitim	Fransa
1927	Latien	Eğitim	Fransa
1927	Prof. Oldenburg	Tarım Eğitimi	Almanya
1927	Prof. Omer Buyse	Mesleki Eğitim	Belçika
1927	Penigret	Eğitim	ABD
1927	Philip	Eğitim	Fransa
1927	Yonson	Beden Eğitim	?
1928	Prof. Adolphe Ferriere	Eğitim	İsviçre
1928	Prof. Henri Suzallu	Eğitim	ABD
1928	Mesaruş	Mesleki Eğitim	?
1928	Roza Arnold	Eğitim	?
1928	Shtoklain	Mesleki Eğitim	Almanya
1929	Antoinette Guise	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Armand	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Bergeaut	Eğitim	Fransa
1929	Berten	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Edgar	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Jofredi	Eğitim	Belçika
1929	Josef Kapun	Mesleki Eğitim	Avusturya
1929	Kapit	Eğitim	?
1929	Magertens	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Markoş	Mesleki Eğitim	Macaristan
1929	Martens	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Muvan	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Prak	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	M. Regling	Eğitim	Almanya
1929	M. Vales	Mesleki Eğitim	?
1929	Seklerk	Mesleki Eğitim	Belçika
1929	Sollans Robeit	Mesleki Eğitim	Belçika

1930	Alfred Jung	Mesleki Eğitim	Almanya
1930	Prof. Carl Weber	Mesleki Eğitim	Avusturya
1930	Prof. Pierre Bovet	Eğitim	İsviçre
1930	Vilhelm Rigchter	Eğitim	?
1931	Dr. Karl Steuerwald	Eğitim	Almanya
1931	Marga Braun	Beden Eğitimi	Almanya
1932	Prof. Beryl Parker	Eğitim	ABD
1932	Lea Lalieu	Mesleki Eğitim	Belçika
1933	Ginther	Mesleki Eğitim	Avusturya
1933	Hans Hibler	Mesleki Eğitim	Avusturya
1933	Heussler	Mesleki Eğitim	Avusturya
1933	Nora Strsygowski	Mesleki Eğitim	Avusturya
1933	Amerikan Heyeti	Ekonomi-Eğitim	ABD
1933	Daimas	Beden Eğitimi	Almanya
1933	Derbyshir	Eğitim	İngiltere
1934	Alson	Mesleki Eğitim	Fransa
1934	Dumontet	Mesleki Eğitim	Fransa
1934	Erich Probst	Mesleki Eğitim	Almanya
1934	Gaumondy	Mesleki Eğitim	Fransa
1934	Herncer Antuan	Mesleki Eğitim	Çekoslovakya
1934	Hugo Habenicht	Mesleki Eğitim	Almanya
1934	Karlasın	Mesleki Eğitim	Avusturya
1934	Prou	Eğitim	Fransa
1934	Raymond	Mesleki Eğitim	Fransa
1936	Violette Pillzer	Eğitim	?
1938	Prof. Ludwig	Müzik Eğitimi	?
1939	Julius Ratkay	Beden Eğitimi	Macaristan
1940	Laslo Birmen	Mesleki Eğitim	Macaristan
1940	Paul Hofman	Mesleki Eğitim	Almanya
1940	Violette Pilzer	Mesleki Eğitim	Fransa
1940	L. Maboury	Mesleki Eğitim	İsviçre
1940	Spevak	Mesleki Eğitim	Macaristan
1942	Johans Seidl	Mesleki Eğitim	Almanya
1942	Yohan Liller	Mesleki Eğitim	Yugoslavya
1950	Meogulrisey	Eğitim	ABD
1951	Prof. John Ruffi	Eğitim	ABD
1951	Prof. Kate Vixon Wofford	Eğitim	ABD
1951	Prof. Watson Dickerman	Halk Eğitimi	ABD
1952	Prof. Ellsworth Tompkins	Eğitim	ABD
1952	Knef	Mesleki Eğitim	ABD
1952	Prof. Lester Beals	Eğitim	ABD
1952	Makomber	Mesleki Eğitim	ABD
1953	Prof. George Prescott	Eğitim	ABD
1953	Prof. Henry C. Mills	Eğitim	ABD
1953	Prof. Herriyet	Eğitim	ABD
1953	H. F. Mc. Laughlin	Özel Eğitim	ABD
1953	Ord. Prof. Roben J. Maaske	Eğitim	ABD
1953	Wilweliam	Eğitim	ABD
1953	Dr. W. C. Kvaraceus	Özel Eğitim	ABD
1954	Prof. R. Livingstone	Eğitim	ABD
1955	Prof. Bayer	Eğitim	ABD
1955	Prof. Elizabeth S. Gorvine	Mesleki Eğitim	ABD
1955	Frank C. Laubach	Eğitim	ABD

1955	Holmland	Eğitim	ABD
1955	M. Costat	Eğitim	ABD
1956	Prof. Matthiasen	Eğitim	ABD
1956	Peter M¼ler	Mesleki Eğitim	ABD
1957	Prof. Anthhony Aanza	Eğitim	ABD
1957	J. R. Cooper	Mesleki Eğitim	ABD
1957	Praxn	Eğitim	ABD
1957	P. Meartens	Mesleki Eğitim	?
1957	K. F. Hanssen	Mesleki Eğitim	?
1957	F. Champion Ward	Eğitim	ABD
1957	F. Baret	Eğitim	ABD
1957	Harvey Hall	Eğitim	ABD
1957	Prof. H. Philips Coombs	Eğitim	ABD
1957	H. G. Steffen	Eğitim	ABD
1957	ICA Uzmanları	Eğitim	ABD
1957	J. Orizet	Mesleki Eğitim	ABD
1957	Prof. L. Brookner	Eğitim	ABD
1957	Louis Smith	Eğitim	ABD
1957	Prof. Sloan Wayland	Eğitim	ABD
1957	Prof. T. Benner	Eğitim	ABD
1957	W. H. Thorp	Eğitim	ABD
1959	Prof. Fred Mc. Kınney	Eğitim	ABD
1959	Prof. G. B. Champagne	Eğitim	ABD
1959	Prof. Howard E. Wilson	Eğitim	ABD
1960	Prof. Alexander Vexliard	Eğitim	Fransa

(Şahin, 1996)

Ek 2 - 1926 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri

Hayat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • İçinde yaşadığı coğrafi çevrede karşılaşılan en meşhur taş, maden, bitki ve hayvanları çocuğa tanıttirmek, etrafında meydana gelen doğal olayları incelemek ve açıklamak, canlıların hayat şartlarını ve bunların birbirlerine karşı icra ettikleri etkileri göstermek, • Bir taraftan suyu, havası ve toprağıyla doğal çevrenin insan üzerine yaptığı etkileri, diğer taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak suretiyle doğa üzerinde meydana getirdiği değişimleri göstermek, • Çocuğun mensup olduğu sosyal çevredeki insanların çalışma ve faaliyetlerini incelettirmek. Aile, nahiye, belediye ve hükümet teşkilatını gayet müthiş bir surette öğretmek, • Gözleme dayanan incelemelerle çocuklara insanın vücudu ve vücudundaki organları ve görevleri hakkında bilgi vermek. Sağlık kurallarını ilmi bir surette öğretmek ve özellikle her hususta çocukları temizliğe alıştırmak, • Okul hayatında aile veya şehir çevresindeki insanlar arasında tehdit eden gerçek olaylar tartışılmak, veya hayali masallar ve hikayeler anlatmak suretiyle çocuklara ahlaki telkinler yapmak, • Okulun bulunduğu köy veya kasaba ile civarının görünüş ve engebesi incelettilererek, çevre dahilinde karşılaşılan meşhur binalarla abideler hakkında bilgi verilerek tarihe bir hazırlık yapmak, • Hayat bilgisi dersine dair gözlem ve tecrübeleri ve dersle ilgili resim, el ve toprak işlerini ve koleksiyonları bizzat çocuklara yaptırmak suretiyle onları faaliyete sevk etmek, kendilerine işlemek ve çalışmak zevk ve hevesini vermek, • Bir taraftan çocukların inceleme ve görme kabiliyetlerini arttırmak, diğer taraftan gördüklerini ve bildiklerini bizzat sözle, yazıyla ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel ifadeye alıştırmak. Hayat bilgisi derslerinde çocukların şunlarla uygun olarak ifade ve beyan kabiliyetlerinin meydana çıkarılmasına özellikle itina olunacaktır.
Türkçe	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencide başkaları tarafından, sözle ve yazıyla ifade olunan fikirleri doğru anlamak yetisini ortaya çıkarmak, • Öğrenciye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere sözle veya yazıyla doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini kazandırmak, • Öğrencinin kullandığı kelimelerin anlamları hakkında açık fikre sahip olmalarını temin etmek ve bu suretle onları doğru düşünmeye alıştırmak, • Dil aracılığıyla çocuklarda iyi ve güzel duyguları arttırmak, • Yerel şiveleri kullanan öğrencinin ifadelerini yavaş yavaş iyileştirerek onları ortak milli şiveye alıştırmak.
Din Dersi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklarda Cenab-ı Hakka karşı şükran ve muhabbet duyguları uyandırmak, onlara İslam dinini sevdirmek ve bütün Müslümanların inançlarındaki birliğin faydasını bildirmek.
Hesap	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukları emniyet ve süratle zihnen ve yazıyla hesap yapmaya alıştırmak ve onlara hayat için en lazım olan basit sorunların ameli bir surette hallini öğretmek.
Hendese	<ul style="list-style-type: none"> • Cisimlerin en bariz şekillerini ve bu şekillerin sıfatlarını öğrenciye öğretmek, • Hendese dersinde aldıkları bilgilerin hayatta uygulamasını göstermek. Arsa, tarla, bahçe ve bağları ölçmesini öğretmek, • Doğada ve sanat eserlerinde karşılaşılan hendese şekil ve terkiplerinin güzellerini gösterip çocukların bedeni eğitimini meydana çıkartmak.
Tarih	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında bilgi verip onlarda milli şuur uyandırmak, • Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin ürünü olduğunu anlatmak, • Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara buna dair örnekler göstermek.
Coğrafya	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara doğup büyüdüğü memleketi tanıtmak ve Türk vatanını sevdirmek,

	<ul style="list-style-type: none"> • Vatanın çeşitli yerlerinde yaşayan insanları birbirine tanıtmak, her birinin yaşam tarzlarını ve ihtiyaçlarını öğretmek ve aralarındaki ilişki ve muhabbeti arttırmak, • Dünya ve dünyanın güneşe göre konumu, hareketi ve bunun sonuçları, dünya üzerinde meydana gelen coğrafya olayları hakkında çocuklara bilgi vermek ve vatanımızla en çok temas eden ve münasebeti olan memleketler hakkında biraz daha ayrıntılı olmak üzere dünya üzerindeki diğer memleketleri ve Milletleri tanıtmak, • Çocuğu daima görüp temas ettiği eşya ve olayların sebeplerini araştırmaya ve olaylar arasındaki ilişki ve münasebetleri bulup çıkarmaya sevk etmek suretiyle düşünme ve muhakemelerini kuvvetlendirmek.
Yurt Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, meydana gelen olayların ahlaki, ekonomik ve hukuki kısaca toplumsal manalarını idrak ettirmek, • Onda devlet, millet ve aile dayanışmasına itina eden sağlam bir ahlakîyet duygusu ortaya çıkarmak ve yaşatmak, • Çocuğa içinde yaşadığı toplumda kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek, • Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milletini sevdirmek, • Türk soy ve teşebbüsü ile meydana gelen ve aynı soy ve gayret ile işletilen kurumlara özellikle atıf ve dikkat suretiyle çocukta Türk'ün ekonomik ve medeni kudreti ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman meydana getirmek ve yaşatmak, • Çocuğu devlet teşkilatı ve hükümet hakkında esaslı fikirlere ve bilgiye sahip etmek.
Tabiat Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa, doğal çevresinde bulunan meskenimiz ve genel hayatımızla ilgili olan hayvanları, bitkileri ve vesaire ürünleri bütün hayati safhalarıyla birlikte canlı olarak incelemek, • İnsanın doğa üzerine ve tabiatın insan üzerine yaptıkları etkilerden çocuğun anlayabileceklerini kendisine gayet basit bir surette açıklamak, • İnsanın vücudundaki organlar ve bunların görevleri hakkında çocuklara gayet basit bilgi vermek ve bazı sağlığı koruma kurallarını öğretmek, • Çocuklara doğa sevgisi telkin ederek, çiçekleri, ağaçları ve faydalı hayvanları korumaya alıştırmak, • Çocuklara gayet basit zirai bilgi vermek.
Eşya Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciye her gün gördüğü, kullandığı eşya ile medeniyetin maddi cihazlarını oluşturan alet ve makinelerin en önemlileri hakkında esaslı ve ilmi bilgi vermek ve bu alet ve cihazların dayandığı pratik prensipleri kendilerine tanıttirmek.
Jimnastik	<ul style="list-style-type: none"> • Henüz oluşma çağında bulunan çocukların vücudunu fazla yormadan düzenli işleterek uygun, çevik ve sağlam bir hale koymak, • Dikkatli, becerikli, faal, cesur, düzenli, neşeli bir nesil yetiştirmek (İlkmekteplerin Müfredat Programı, 1926).
Musiki	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklarda musiki zevki uyandırarak onlarda güzellik duygularını arttırmak, • Basit nota bilgisi vererek kolay şarkıları notalarıyla okumak gücünü kazandırmak.
Resim	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciyi, doğal eşya ve manzaralardaki şekilleri ve renkleri iyi görmeye alıştırmak, • Öğrenciye, yaptıkları gözlemleri hat, gölge ve boya yardımıyla tasvir etmek kabiliyetini kazandırmak, • Yapılan müşahedeler suretiyle yeni şekiller ve manzaralar icat ettirerek öğrencinin meydana çıkartmak, • Eşya ve doğadaki güzellikleri görmeye, bulmaya, tasvir etmeye sevk ederek çocukların güzel zevklerini meydana çıkartmak, • Çini, halı, milli nakış ve oya vb. göstererek çocuklarda milliyet duygusunu takviye etmek.
El İşleri	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğu, kendi çevresinde bulunan eşyayı şekil ve renk yönlerinden incelemeye alıştırmak,

	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa, maddeyi işleyerek zihninde tasvir ettiği şekillere vücut vermek kudretini kazandırmak, • Mütemadi alıştırmalarla çocuğun görme kuvvetini işleterek ufak tefek el işlerini yapmaya muktedir becerikli bir insan haline getirmek, • Çocuğa renklerin ve şekillerin ahengini öğretmek suretiyle onun güzel zevkini arttırmak, • Çocuğu belirli bir maksat uğrunda ve mütemadi surette çalışmaya alıştırmak, ona iş zevkini vermek ve onda çalışmak alışkanlığını husule getirmek.
Ev İdaresi	<ul style="list-style-type: none"> • Büyük bir kısmı daha yüksek öğrenim görmeden hayata karışacak, ev kadını olacak olan kızlarımıza müstakbel görevleri hakkında esaslı bir bilgi ve fikir vermek, • İyi bir evin nasıl olacağını, iyi bir ev kadınının nasıl olması gerektiğini kendilerine layıkıyla anlatmak, • Ev ekonomisinin başlıca esaslarını öğretmek, • Çocuk bakımı hakkında en gerekli fikirleri kendilerine aşlamak.
Dikiş, Nakış ve Tamir Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> • Kız çocuklarının gözlerini renkleri ve şekilleri iyi görmeye alıştırmak. Onlara şekillerin ahengindeki güzelliği göstermek. Çeşitli renkler arasındaki ahengin ne suretle sağlanabileceğini öğretmek ve bütün bunlar sayesinde çocukların güzel zevklerini arttırmak ve meydana çıkartmak. • Kız çocuklarının gördüklerini, bildiklerini ve tasvir ettiklerini meydana getirmek suretiyle ellerinde bir yeti ortaya çıkarmak, • Dikiş, nakış, tamir gibi hususlarda ailenin basit ihtiyaçlarını tatmine gücü yeten, becerikli genç kızlar ve ev hanımları yetiştirmek, • Kız çocuklarını belirli bir amaç uğrunda ve aralıksız surette çalıştırmak sayesinde onlara iş zevkini vermek.

Ek 3 - 1936 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri

Türkçe	<ul style="list-style-type: none"> • Türk dil inkılâbının ilkokulun payına düşen amaçlarını ortaya çıkarmak, • Öğrenciyi sözle veya yazıyla ifade edilen düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak, • Öğrenciye bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle veya yazıyla iyi ve doğru olarak anlatmak gücünü kazandırmak, • Çocuklara, Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, dergi gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak, • Türk dilindeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrencinin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek, • Dilimizin bağlı olduğu esaslı kuralları sezdirip şuurlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak.
Tarih	<ul style="list-style-type: none"> • Türk çocuklarına Türk inkılâbının anlamını, şumulünü ve tarihi önemini kavratmak, • İnsanlığın ve özellikle Türk Milletinin tarihte atmış olduğu ileri adımlara çocukların dikkatini çekmek ve bugünkü kültürün nasıl uzun bir mazinin eseri olduğunu belirtmek, • Türk ırkının Orta Asya'da kültürü nasıl kurduğunu, dünyanın dört bucağına bu kültür ve dilini nasıl yaydığını çocuklara kavratarak Türk Milletinin dünya tarihinde yaptığı büyük rolü belirtmek, onlara milli benliklerini hissettirmek, Türk çocuklarında Türk Milletine karşı içten bir sevgi ve derin bir saygı yaşatmak, onları Türk Milletinin ülkülerini ortaya çıkarmak için her fedakârlığı göze alacak bir karakterde yetiştirmek, Türk Milletinin geleceğine güvenlerini arttırmak, • Tarihi kişiliklerin yaptıkları işler üzerinde durarak çocuklara ibret dersleri vermek, tarihteki büyük adamların rollerini göstermek, özellikle Atatürk'ün Türk Milleti ve bütün dünya için açtığı geniş ufukları belirtmek, • Geçmişini incelettirerek durumu çocuklara daha iyi kavratmak ve gelecek için önlerine ufuk açmak, Türk Milletinin gelecekteki milli ve insani büyük rolüne onların dikkatini çekmek, • İnsanların çevreleri ve hayatları arasındaki sıkı ilgileri belirtmek ve insanların çevreleri üzerine nasıl etki ettiklerini göstermek.
Coğrafya	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara ülkemizi ve vatandaşları tanıtmak ve sevdirmek, • İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan kümelerinin hayat şekillerini ve geçinme tarzlarını incelettirerek Türk çocuklarını ülkenin iktisadi kalkınmasında etkili bir hale getirmek, • Dünya ve dünyanın güneş sistemindeki yeri, hareketleri ve bunun sonuçları, dünya üzerindeki coğrafi olaylar hakkında çocuklara bilgi kazandırmak, vatanımızla en çok ilişkide bulunan ve ilgisi olan ülkeler üzerine biraz daha ayrıntılı olmak üzere dünya üzerindeki başka ülkeleri ve milletleri tanıtmak, • Çocuğu, sık sık görüp temasta bulunduğu coğrafi olayların sebeplerini araştırmaya ve olaylar arasındaki bağıllık ve ilgileri bulup çıkarmaya çalışmak, • Harita fikri vermek, çocukları haritadan anlar ve faydalanabilir bir hale getirmek.
Yurt Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Millet ifadesini ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk Milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak, • Atatürk'ün kurduğu Cumhuriyet rejiminin esasını, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve gerekli bulunduğunu öğrenciye kavratmak ve onları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer vatandaş olarak yetiştirmek, • Türk inkılâbının anlamını, çeşitli cephelerinin önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi öğrenciye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek, • Türkiye'de devlet teşkilatını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve

	<p>öğretmek,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kanun kavramının anlamını öğrenciye kavratmak, kanuna ve devlet otoritelerine itaat duygusunu ve alışkanlığını vermek, öğrenciye görev ve hak ifadelerini kavratmak ve Türk vatandaşlarının görevlerini ve haklarını ve bu görevlerle hakların önemini kendilerine telkin etmek, • Millet ve yurt işlerine karşı öğrencide son derece ilgi uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmayı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeyi kendilerine alışkanlık ve ülkü haline getirmek.
Tabiat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa, çevresinde bulunan ve genel yaşayışımızla ilgili olan hayvanları, bitkileri, madenleri, eşyayı ve doğa olaylarını izletmek ve incelettirmek; • Vücudumuzdaki organlarla bunların yaşayışımızdaki rolleri ve görevleri, birbirleriyle olan organik ilişkileri üzerine, az fakat öz bilgi kazandırmak ve bu arada özellikle hastalıklar ve sebepleriyle bunlardan korunma çarelerine ayrıntılı bir yer vermek; • Doğadan ve doğa kuvvetlerinden insanların nasıl faydalandığını incelettirmek; öğrencinin her gün kullandığı veya karşılaştığı eşya ile uygarlığın maddi unsurlarını oluşturan makinelerin en önemlileri üzerine dikkat ve ilgilerini çekmek; • İnsanın doğa üzerine ve doğanın insan üzerine etkilerine çocukların dikkatlerini çekmek ve bu etkilerden anlayabileceklerini kendilerine sezdirmek ve kavratmak; • Çocuklara doğayı sevdirmek ve tanıtmak suretiyle, yurdu güzelleştiren ve zenginleştiren ağaçları, çiçekleri ve faydalı hayvanları korumaya ve çoğaltmaya alıştırmak; • Yurdun doğal servet ve kuvvet kaynaklarını oluşturan eşya ve olayları yurt ve ev ekonomisi bakımından incelettirmek; • Çocuklara doğrudan doğruya gözlem ve denemeler yaptırarak, ilerde karşılaşacakları eşya ve olayların incelenmesi ve bunlar üzerinde düşünerek sonuçlara varmak maharetini kazandırmak.
Aile Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Erkek ve kadının aile kurumu içindeki görev ve rolünü iyice kavratmak ve bunun için gerekli bilgi ve yetenekleri kazandırmak, • Samimi bir aile yuvasının yaşayış bakımından nasıl olması gerektiğini öğretmek ve ev estetiği duygusunu artırmak, • Gıda maddelerini alırken ve yemek hazırlanırken göz önünde bulundurulacak sıhhi, iktisadi ve ebedi esasları öğretmek, • Ailenin, başka aileler ve insanlar arasında sevgi ve saygı uyandırmasını sağlayan münasebet ve muamele kurallarını öğretmek, • Çocuk bakımı ve eğitimi hakkında en gerekli bilgileri kazandırmak, • Ev ekonomisinin başlıca esaslarını öğretmek, • Yeni Türk ailesinde tasarruf fikrini dikkat edilecek hale getirmek, • Türk ailesindeki yuvaya bağlılık, mutluluğu yuvada buluş duygusunu ve bunu sağlamak için ev işi zevkini, ev için ve evde çalışma alışkanlığını kazandırmak.
Hayat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Doğal, ekonomik ve sosyal hayatın; ilk üç sınıf öğrencisi tarafından kavranması mümkün olan görünüşlerini onlara izletmek ve açıklamak; • Çocuğun çevre ve yaşam şartlarını, coğrafya bakımından incelemek; • Önemli tarihi olaylara dikkatlerini çekmek, tarihi oluşu kavratmağa temel hazırlamak; • Doğanın güzelliklerini duyurmak ve sevdirmek, • Yurt ve milletseverlik için temel görevini görecektir olan, yakın yurda ve halka karşı bağlılık duygusu ve anlayışını uyandırıp beslemek.
Hesap	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa sayı kavramını kavratmak, onun hesap kabiliyetlerinin meydana çıkmasına yol açmak, ona hayatın istediği hesap bilgi ve maharetlerini kazandırmak, • Hayatın çeşitli yönlerini özellikle ekonomi bakımından sayı ile ifadeye alıştırmak ve bunlar üzerine hesaplar yaptırmak.
Hendese	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa ilişkide bulunduğu cisimlerin şekillerini ve hacimlerini kavratmak, bunların amaca uygun yapılışını incelettirmek ve hayat için gerekli geometrik bilgi ve maharetler kazandırmak.

Resim-İş	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciyi dışarıdan aldıkları intibaları bilerek yaptıkları izlemlerini, duygularını, tasarımlarını ve zihinlerindeki canlandırmalarını basit alet ve malzemelerle, el vasıtasıyla ifadeye alıştırmak ve bu suretle onların ifade ve temsil güçlerini ortaya çıkarmak, • Eşya ve doğadaki güzelliği görmeye, bulmaya, betimlemeye ve yaratmaya sevk ederek çocukların güzel zevklerini ortaya çıkarmak, • Onlara iyi çalışarak yapılmış, kullanışlı ve sanat değeri olan eşyayı kusurlu, değersiz eşyadan ayırabilme gücünü kazandırmak.
Yazı	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara okunaklı, kolay ve çabuk yazılır, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak, • Yazının sadece bir teknik işi olmadığı aynı zamanda yazılan yazıların sıralı, düzenli ve temiz olması gerektiği kanaatini de kazandırmak ve çocuklara bu alışkanlıkları vermek, • Dekoratif yazıya başlatmak ve bu gibi yazıları gözden geçirterek çocuklarda güzel zevki arttırmak.
Müzik	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların işitme duygusunu, sesini, ritim duygusunu ortaya çıkarmak, onlarda müzik sevgi ve zevkini uyandırmak ve beslemek suretiyle neşeli, enerjik, yurduna ve milletine bağlı bir Türk vatandaşı yetiştirmek amacına yardımcı olmak.
Jimnastik	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların ayrı ayrı organları üzerinde uğraşmaktan çok vücudun başlıca fizyolojik görevleri üzerinde etkili olarak onları küçük yaşlarda başlayabilecek olan beden bozukluklarından koruyarak ve genel sağlık dengelerini kollayarak bedenlerinin normal gelişimini sağlamak, • Çocuğun hareket ihtiyacını normal yollardan ve bilerek tatmin etmek, • Çocukların dikkat, çabuk karar, yiğitlik, birbirine yardım gibi yeti ve duygularını kuvvetlendirmek ve neşelerini arttırmak.

Ek 4 - 1948 İlkokul Programına Göre Derslerin Hedefleri

Hayat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Evde, okulda ve okulun bulunduğu köy, kasaba ve şehirde, ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan doğa, aile, tutum ve toplumsal yaşama ile ilgili gündelik hayat olaylarını çocukların gözleyip incelemelerine yardım ederken; • Onlara, gündelik doğa olaylarını doğru bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak bilgi, doğa güzelliklerine karşı sevgi ve doğa öğelerinin korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak; • Öğrencilerin evde, okulda ve çevredeki insanlarla ilişkilerinde sevgi, saygı, doğruluk, işbirliği ve sorumluluk duygularını geliştirmek suretiyle onlarda yurda ve millete bağlılığın temelini kurmak; • Gündelik olaylardan, her gün kullandığımız eşyadan, yakın çevrenin anıtlarından, geleneklerinden ve tanınmış insanların hayatından hareketle geçerek öğrencilerde tarihi oluş fikrini uyandırmak; • Çocuğa çevresini ve yaşama şartlarını coğrafya bakımından gözden geçirtmek. Yavaş yavaş doğa ve toplumsal yaşayışla ilgili gündelik olayların gözlenip incelenmesi sonunda varılacak genel kavramların yardımıyla, çocukları başka başka bilim dallarına uygun bir görüş ve inceleme yoluna hazırlamak.
Türkçe	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri sözle veya yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak; • Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma gücünü kazandırmak; • Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak; • Türk dilindeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını, en çok kullandıkları kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle, öğrencilerin kelime hazinelerine zenginleştirmek; • Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak.
Tarih	<ul style="list-style-type: none"> • Türk çocuklarını, Türk devriminin anlamı ve tarihi önemi üzerinde düşündürmek ve onların devrim değerlerine bağlanmalarını sağlamak; • Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu onlara kavratmak ve bu kültürde Türk Milletinin hizmetlerini ve payını belirtmek; • Çocuklara şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak Türk Milletinin geleceğine olan güvenlerini artırmak ve onları Türk Milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek; • Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak; • İnsanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki sıkı ilişkiyi belirtmek ve insanların çevreleri üzerine nasıl bir etki ettiklerini çocuklara kavratmak; • Çocukların bugünü daha iyi kavramaları için onlara geçmişi inceleyerek gelecek için önlerine ufuk açmak ve milletler ailesi içinde Türk Milletine düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu onlara duyurmak.
Coğrafya	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuklara yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanıtmak ve sevdirmek; • İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceleyerek, öğrencileri yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer unsur haline getirmek; • Çocuklara dünya ve dünyanın güneş sistemindeki yeri, hareketleri ve bunun sonuçları hakkında bilgi kazandırmak ve onları, sık sık görüp temasta buldukları coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmaya alıştırmak; • Yurdumuzla en çok ilişkisi olan ülkelerle, dünya üzerindeki başka ülke ve milletleri çocuklara tanıtmak; • Öğrencilere harita fikri vermek; onları haritadan anlar ve faydalanır bir hale getirmek.

Yurttaşlık Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Topluluk halinde yaşamının bir gereklilik olduğunu, millet kavramını ve Türk Milletinin karakterini öğrencilere kavratmak, onların Türk Milletine, Türk askerine ve Türk ordusuna karşı duydukları sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirmek; • Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, millet ve yurt işlerini her işlerinin üstünde tutmayı, millet ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmek; • Öğrencileri Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve Devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmak; • Cumhuriyet rejiminin özelliğini, Türkiye’de nasıl kurulduğunu, bu rejimin Türkiye’nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zorunlu bulunduğunu öğrencilere kavratmak; • Türk devriminin anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye’nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmek; • Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak, öğrencilere ödev ve hak kavramlarını kavratarak vatandaşlık hak ve ödevlerini onlara benimsetmek; • Türkiye’nin devlet teşkilatını seviyelerine göre çocuklara kavratmak.
Tabiat Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukta doğa olayları, insan ve varlıklar hakkında küçük yaşlarda başlayan hayranlık, merak ve araştırma ve öğrenme ihtiyacının büyük yaşlara kadar devamını sağlamak üzere, bu duyguları, teşvik etmek, beslemek ve geliştirmek; • Çocuklara inceleme ve seyretme alışkanlıkları kazandırmak suretiyle onların günlük hayatlarında rastladıkları olayları anlayarak yorumlamalarını sağlamak; • Onlara doğa güzelliklerini duyurabilmek; • Canlılar arasındaki farklılaşma ve sıkı dayanışmayı kavratmak; • Çocukları gelenek ve adetlerin etkisiyle edinilmiş yanlış ve asılsız korku ve fikirlerden kurtarmak; • Çocuklarda beden ve çevre sağlık ve temizlik bilincini uyandırmak ve onlara sağlık, temizlik ve düzenlilik alışkanlıklarını kazandırmak; • Bilimin insan yaşayışına, sağlığına ve mutluluğuna kazandırdığı faydaları belirtmek; • Öğrencilere yurdun doğal güzelliklerini, kuvvet kaynaklarını, toprak verimini, orman ve ürünlerini tanıtmak ve bunları yurt ve dünya ekonomisi bakımından inceleyerek tutum, bakım ve koruma bilgisi ve alışkanlıkları kazandırmak; • Öğrencilere günlük hayatlarında rastladıkları problemleri bilimsel bir görüş ve yöntemle çözüme gücü kazandırmak; • Öğrencileri, eleştirel düşünme alışkanlığını kazanmış, beden ve ruh sağlıkları yerinde, toplumsal yaşamının gereklerini kavramış, içinde yaşadıkları çevre ile yakından ilgili ve bunu daha iyi hale getirmeyi amaç edinmiş yapıcı birer insan olarak topluma kazandırmak.
Aritmetik	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa sayı ve işlem kavramlarını kazandırmak, • Onda aritmetik bilgisini hayattaki gerçek şartlara uygulama kabiliyetini geliştirmek, • Çocuğa aritmetik dilini kullanma alışkanlığını kazandırmak, • İşlemlerde doğruluk ve çabukluk sağlamak, • Hayatın her alanında rastlanan problem ve durumları nicelik bakımından çözümlene alışkanlığını çocukta geliştirmek, • Emek ve zamanda tutum, düşünme ve uslamamada doğruluk sağlamak, • Matematiği çocuğun günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözebilmesini sağlayacak bir düşünme metodu haline getirmek.
Geometri	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların çevrelerinde bulunan varlıkları ve eşyayı şekil ve büyüklük bakımından doğru olarak kavramalarına ve bunların şekilleriyle fonksiyonları arasındaki ilişkiyi sezmelerine yol açmak, • Öğrencilere belli başlı geometri şekillerini tanıtmak, bunların nasıl ölçülüp hesaplanacağını kavratmak,

	<ul style="list-style-type: none"> • Geometri şekillerinde ve çevrelerindeki eşya ve varlıklarda rastlanan güzelliklere öğrencilerin dikkatini çekerek onların estetik eğitimine hizmet etmek, • Çocuklara inceledikleri geometri şekillerini basit araç ve gereçlerle ifade ettirmek, • Çocukların bu yolda gelişen kabiliyetlerini ve kazandıkları bilgi ve becerileri hayata uygulayabilmelerini sağlamak.
Aile Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerde yuvaya bağlılık duygusunu kuvvetlendirmek ve onların evde, okul içinde ve dışında büyüklerle, küçüklerle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde sevgi, saygı ve anlayışla hareket etme ve yardımlaşma alışkanlığını kazanmalarını sağlamak, • Çeşitli ev işlerinde en iyi çalışma yollarını, öğrencilerin kendi çevrelerinde uygulayabilecekleri pratik bir şekilde göstererek onlara içinde buldukları yaşama şartlarını daima iyileştirme gayret ve isteğini duyurmak, • Öğrencilerde işe karşı sevgi ve saygı uyandırarak bunun için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları onlara kazandırmak, • Besin maddelerini satın alırken, yemekleri hazırlarken göz önünde bulundurulacak sağlık ve tutum bilgileri vermek ve onlara ev ekonomisinin esaslarını kavratmak, • Sağlıklı bir aile yuvasının nasıl olması gerektiğini incelerken öğrencilere kendi sağlık ve temizliklerine olduğu kadar çevrenin sağlık ve temizliğiyle yakından ilgilenme alışkanlığını kazandırmak, • Öğrencilerin çocuk bakımı hakkında en gerekli bilgileri edinmelerine yardım etmek, • Öğrencilerde ev ve çevre düzen ve güzelliği duygusunu geliştirmek.
Resim İş	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin çevreden aldıkları intibalarını, bilerek yaptıkları gözlemlerini, duygularını, tasavvur ve hayallerini basit araç ve gereçlerle ve elleriyle ifade ve canlandırma güçlerini geliştirmek, • Eşya ve doğadaki güzelliği görmeye, bulmaya ve betimlemeye ve yaratmaya sevk ederek çocukların estetik duygularını geliştirmek, • Öğrencilere iyi çalışarak yapılmış kullanışlı ve sanat değeri olan eşyayı, kusurlu ve değersiz eşyadan ayırabilme gücünü kazandırmak, • Öğrencilere işi sevdirmek, işin değer ve kutsallığını duyurmak, türlü işlerde çalışan insanların çevrelerinin refah ve saadetine nasıl hizmet etmekte olduklarını belirterek onlara karşı öğrencilerin sevgi ve saygı duygularını arttırmak • Rastladıkları zorlukları kendi irade ve güçleriyle yenmenin verdiği nefse güven duygusuyla, öğrencilerin kişiliklerinin bağımsızlığını kazanmalarına, yapıcı ve yaratıcı karakterde yetişmelerine yardım etmek, • Öğrencilere küçük yaştan metotla ve planla çalışma, sorumluluk yüklenme ve birbirleriyle iş birliği yaparak yardımlaşma ve dayanışma alışkanlıkları kazandırmak, • Çocukların kendi kendilerini tanımalarına, gizli güç ve kabiliyetlerini keşfetmelerine yardım etmek, • Çocuklarda içinde yaşadıkları çevreyi iyileştirmek, bu çevrenin ihtiyaç ve imkânlarını inceleyerek burasını daha rahat ve daha güzel bir hale getirme isteğini uyandırmak, • Çocuklarda topluluğa, yurda ve millete hizmet ülküsünü aşılama.
Tarım İş	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciye içinde bulunduğu hayattan daha üstün bir yaşama seviyesine ulaşmak ihtiyacını duyurmak ve ona ileride kendi ev ve iş hayatını daha iyi bir şekilde düzenleme istek ve alışkanlığını kazandırmak, • Onun bugünkünden daha iyi bir hayatı kendi gücü ve emeği ile sağlayabilmesi için ihtiyaçlarını giderecek becerileri edinmesine yardım etmek, • Öğrenciye çevrede bulunmayan fakat yetiştirilmesi mümkün olan ürün çeşitleriyle bunların üretim yollarını tanıtmak, • Öğrencide aynı amaç etrafında başkalarıyla karşılıklı yardım, beraber çalışma ve elbirliği duygusunu uyandırmak ve ona yardımlaşarak çalışmak alışkanlığını kazandırmak.
Yazı	<ul style="list-style-type: none"> • Her öğrencide işlek ve güzel yazı yazma isteğini uyandırmak,

	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğa okunaklı, hızlı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak için onun göz ve el gücünü arttırmak, • Yazı yazarken doğru durmanın ve ellerini iyi kullanmanın önemini çocuğa kavratmak, • Çocuğa kendi el yazısındaki bozuklukları görmek üzere yazısını incelemeye alıştırmak ve bu bozuklukları düzeltmesine yardım etmek, • Çocuğa yazı çalışmalarında temizlik ve düzen alışkanlığı kazandırmak ve ondaki güzellik duygusunu geliştirmek, • Sanat yazılarına geçme imkânını hazırlamak.
Müzik	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukta müzik sevgisini ve ritim duygusunu geliştirmek, • Her çocuğu ilgi ve yeteneğine göre şarkı söylemeye, bir müzik aleti çalmaya, bir müzik parçasını dinlemeye, ritmik çalışmalara ve yaratıcı faaliyetlere katılmaya teşvik etmek, • Çocuğun toplum içinde etkin yaşayabilmesi için gerekli müzik beceri ve bilgilerini elde etmesine yardım etmek, • Okulda, evde ve çevredeki müzik faaliyetlerine çocuğun katılmasını teşvik ederek müziği, çocuğun toplumsallaşmasında ve heyecanları bakımından gelişmesinde bir araç haline getirmek, • Müzik çalışmaları yoluyla milli birliğin gelişmesine yardım etmek.
Beden Eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocukların bedence gelişmelerine, okul hayatının sebep olduğu beden bozukluklarından korunmalarına, yorgunluklara ve sağlık durumları için zararlı olan etkilere karşı dayanıklı bulunmalarına yardım etmek, • Toplumsal hayata uyabilmeleri için gerekli alışkanlıkları kazanmalarına ve özellikle liderlik, kendini kontrol, kendine güvenme, yiğitlik, arkadaşça işbirliği, çabuk karar verme, itaat ve hoşgörülük gibi yetilerinin gelişmesine yardım etmek.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Çiğdem BUDAK
Doğum Yeri ve Tarihi : AYDIN - 08.07.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Çanakkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
OÖSAE-Tarih Öğretmenliği (Tezsiz Yüksek Lisans)
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Ulusal Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler:

— 28–30 Eylül 2005, Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, *Millet Mektepleri'nin Türk Halk Eğitimindeki Rolü* (Sözel Bildiri).

— 22 Nisan 2006, İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları, Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar III: Yapılandırmacılık ve Eğitimimize Yansımaları Sempozyumu, *Yapılandırmacılık ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (Sözel Bildiri) (Bildiri kitabında yayımlandı).

Basılan Makaleler :

— “Harf Devrimi”, *Atatürk ve Cumhuriyete Armağan*, Cilt I, Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.

İş Deneyimi

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Aydın Özel Konaklı Dershanesi
Aydın Özel Karacan Dershanesi
Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli, Sultanhisar,
Yenipazar, Kuyucak ve Didim Meslek Yüksekokulları,
Kuşadası Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu,
Nazilli Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

İletişim

e-posta Adresi : cigdem.budak@adu.edu.tr

Tarih : 01.02.2010.