

Kanada (Ontario) ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi*

Ali Mert TAŞKIN** Fisun BOZKURT***

Atf için:

Taşkın, M. A. ve Bozkurt, F. (2022). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 34, 65-88. <https://doi.org/10.14689/enad.34.899>

Öz: Bu çalışmada, Kanada Ontario Eyaleti ve Türkiye 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışmada her iki programın ne tür bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflediği tartışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler belirlenen alt amaçlar çerçevesinde betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Ontario’da Türkiye’de olduğu gibi sosyal bilgiler dersi ilk ve orta öğretim seviyelerini kapsamaktadır. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programının hedefi öğrencilerin ait oldukları çeşitli (yerel, ulusal ve küresel) topluluklar bağlamında kimliklerini keşfederek sorumlu, aktif vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında temelde kültürel çeşitliliği ve eşitliği yansıtan bir ulusal kimliğin inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise öğrencilerin millî ve manevî değerleri benimseyen iyi ve sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirilmesi hedeflenmekte ve ulusal bir aidiyet duygusuna vurgu yapılmaktadır. Çalışmada Türkiye’de kişisel olarak sorumlu vatandaşlık vizyonunun, Ontario’da ise katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık vizyonunun benimsendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Kanada, Türkiye.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.02.2022

Düzeltilme Tarihi: 29.09.2022

Kabul Tarihi: 29.11.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Bu çalışmanın bir bölümü III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (20/21.12.2021).

** Pamukkale Üniversitesi, ataşkin14@pau.edu.tr, 0000-0001-7419-9292

*** Sorumlu Yazar: Pamukkale Üniversitesi, fisunbozkurt@pau.edu.tr, 0000-0001-9101-8422

Giriş

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimleri kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi beşerî bilimlerin yanı sıra, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinde koordine ve sistematik bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve gerekçeli kararlar alma yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi [NCSS], 2010, 3). Bu bağlamda, NCSS'nin (2010, 3) tanımı, sosyal bilgilerin iki farklı özelliğine vurgu yapmaktadır. Bu özellikler: (1) vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek için tasarlanmış olması ve (2) birçok disiplini bütünleştirmesidir.

Sosyal bilgiler, birçok disipline ait bilgi ve becerileri bütünleştirir. Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimlerin yanı sıra fen, matematik, sanat ve doğa bilimlerinden alınan uygun ve ilgili içeriklerin disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır (NCSS, 2010, 3). Bu bütünleştirme, öğrencilerin olayları çoklu bakış açılarıyla incelemesini ve farklı toplumlar, kültürler ve olgular arasındaki ilişkileri algılamasını mümkün kılar. Bütünleştirme yaklaşımı ayrıca öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine ve olayları daha geniş bir açıdan değerlendirmelerine yardımcı olur.

Vatandaşlık yeterliliğini geliştirmek, kişinin demokratik bir topluma ve küresel toplumun ortak yararına hizmet edecek şekilde katkıda bulunmaya istekli olması ve katkıda bulunabileceği anlamına gelir. Bu hedef öğrencilerin hükümetin temelleri, demokrasi ve demokratik süreçler hakkında bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Ayrıca, öğrencilerin insan ilişkilerini etkileyen çeşitli güçleri anlama bağlamında, tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyal bilimlerin diğer alanlarıyla ilgili bilgiye de sahip olmaları gerekir. Vatandaşlık yeterliliği aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, sorgulama, kanıtı değerlendirme, dinleme, çatışmaları çözme, iş birliği, ahlaki akıl yürütme ve kişisel iyiliği ortak iyilikten ayırt etme becerisi gibi belli becerileri gerektirir (NCSS, 2010, 3). Ancak doğru yeterliklerin ne olduğu zamana ve mekâna göre değişir. Siyasi anayasanın türü, ekonomik zenginlik düzeyi, sosyo-politik istikrar derecesi, ulusal uyum ve barışçıl uluslararası ilişkiler gibi faktörlerin tümünün, hangi yeterliklerin bir vatandaş için en uygun ve yararlı olduğuna dair kamuoyu anlayışı üzerinde büyük ölçüde etkisi vardır. Bununla birlikte, tüm bu faktörler ülkeler arasında farklılık gösterdiği gibi zaman içinde de değişir, bu da vatandaşlık eğitiminin değişken bir kavram olmasının temel nedenidir (European Commission [EC], 2017). Bu konuyla ilgili olarak, Westheimer ve Kahne (2004) okullarda desteklenen üç "iyi" vatandaş vizyonu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar: "kişisel olarak sorumlu vatandaş", "katılımcı vatandaş" ve "adalet odaklı vatandaş"tır. Aşağıda Westheimer ve Kahne (2004) tarafından sınıflandırılan üç iyi vatandaş vizyonu kısaca açıklanmıştır:

Kişisel olarak sorumlu vatandaşlar; istendiğinde yiyecek veya giyecek yardımlarına katkıda bulunur, hayır kurumlarında gönüllü olarak çalışır. Hayır kurumlarına zaman, para veya her ikisini de harcayarak katkıda bulunabilirler. Bu vizyondaki temel varsayım, toplumsal problemleri çözmek ve toplumun gelişimi için vatandaşların dürüst, öz disiplinli, yasalara saygılı ve iyi bir karaktere sahip olması gerektiğidir. Bu nedenle bu vizyonda karakter eğitimi ve topluma hizmet savunulur. Ayrıca öğrencileri gönüllü toplum hizmetine dahil ederek şefkati beslerler. *Katılımcı vatandaşlar;* yerel ve ulusal düzeylerde toplumun sivil işlerine ve sosyal yaşamına aktif olarak katılırlar. Katılımcı vatandaşların gelişimini desteklemek için tasarlanan eğitim programları, öğrencilere devletin ve diğer kurumların nasıl çalıştığını ve bunların çalışmalarına katılmanın önemini öğretmeye odaklanır. *Adalet odaklı vatandaşlar ise;* çoklu bakış açılarını eleştirel olarak nasıl değerlendireceğini bilen bireylerdir. Sosyal, politik ve ekonomik yapıları inceler ve sorunların temel nedenlerini ele alan değişim stratejilerini araştırırlar. Bu vatandaşlık vizyonunu teşvik eden programlar, adalet, fırsat eşitliği ve demokratik katılım konuları hakkında düşünme yeteneğine vurgu yapar. Katılımcı vatandaş vizyonu ile toplumun yaşamı ve sorunlarıyla ilgili kolektif çalışmaya yapılan vurguyu paylaşırlar ancak eleştirel katılımı bir öncelik haline getirirler. Bu vizyon öğrencileri karmaşık sosyal konular hakkında bilgi sahibi olmaya ve toplumu iyileştirmenin yollarını aramaya teşvik eder. Bu vizyona sahip programların hayırseverlik ve gönüllülük ihtiyacını kendi içlerinde amaç olarak vurgulamalarından ziyade sistemde değişim yaratmanın yollarını öğretmeleri daha olasıdır. Örneğin; kişisel olarak sorumlu vatandaş, evsizlere gıda yardımı yapmayı seçerken, katılımcı vatandaş bunun için bir protesto yürüyüşü organize edebilir. Adalet odaklı vatandaş ise insanların neden aç olduğunu sorgulamaya ve açlığın temel nedenleriyle (örneğin; yoksulluk, eşitsizlik veya kendi kendine yeterliliğin önündeki yapısal engellerle) mücadele etmeye ve olası çözümler tasarlamaya odaklanır.

Kahne ve Westheimer (2014) demokrasinin her üç tür vatandaş vizyonunu gerektirdiğini ancak katılımcı ve adalet odaklı vatandaşların demokratik toplumlara daha çok katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca adalet odaklı vatandaşlık vizyonunun okullarda en az uygulanan vizyon olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Ross da (2014, 376) sosyal bilgiler öğretim programının ve öğretmen eğitiminin geleneksel kalıplarının geleceğin yeniden yapılandırma vizyonunu çok az yansıttığını ve bu alandaki uygulamaların sosyal olarak adil bir dünya vizyonunu geliştirmekten, eleştirel, aktif ve demokratik vatandaşlığı teşvik etmekten uzaklaştığını belirtmiştir.

Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi hakkındaki görüşlerine odaklanan bazı araştırmalar öğrencilerin yukarıda belirtilen kişisel olarak sorumlu vatandaş vizyonuna benzer şekilde genellikle "zayıf" bir vatandaşlık kavramını desteklediğini göstermiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin oy vermeleri muhtemel görünürken, para toplama, bir dilekçeyle imza toplama, bir protestoya ya da bir siyasi partiye katılma, yerel siyasete girme veya gazetelerde fikir beyan etmek gibi eylemde bulunma konusunda daha az istekli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Castro & Knowles, 2015). Castro ve Knowles (2015) demokratik değerleri desteklemek için eylem eksikliğinin daha katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık vizyonu eğitimi zorunlu kıldığını belirtmiştir.

Literatürde vatandaşlık eğitiminin nasıl teşvik edileceğine dair farklı görüşlerden bir diğerini savunan Barr, Barth ve Shermis'e (1977) göre sosyal bilgilerle ilgili üç vatandaşlık eğitimi geleneği belirlenmiştir. Birincisi, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimidir. Bu gelenek öğrencilerin temel bilgi ve becerileri öğrenmesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle eğitim pasif vatandaşlık davranışlarına ve tutumlarına yol açarak toplumun var olduğu şekliyle devamlılığını sağlamaya hizmet eder. Bu gelenekte çok kültürlülük küçümsenmekte, görmezden gelinmekte veya buna aktif olarak meydan okunmaktadır. Bu gelenekte kültürel ve sosyal birlik ilan edilir ve övülür. İkinci gelenek, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğidir. Bu gelenekte öğrencilere antropoloji, siyaset bilimi, tarih yazımı ve coğrafyaya özgü bilimsel yöntemleri kullanarak insan davranışını anlamak için gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılır. Burada amaç, öğrencilere önyargılardan veya önyargılara dayalı öznel görüşlerden uzak durarak dünyayı değerlendirme becerisi kazandırmaktır. Genel olarak, öğretim yöntemleri sosyal bilimlerin özelliklerini ve stratejik sorgulama yöntemlerini içerir. Üçüncü gelenek ise yansıtıcı sorgulama olarak sosyal bilgiler öğretimi geleneğidir. Bu gelenek öğrencilerin problemleri kendilerinin seçmelerine ve çözmelerine yönelik çalışmalara odaklanır. Böylece öğrenciler kendileriyle ilgili konuları keşfetme ve nihayetinde gerçek sosyal sorunları ele alma becerisi kazanır (Barr, Barth & Shermis, 1977). Literatürde bu üç vatandaşlık eğitimine yönelik eleştiriler iki temel konuya odaklanmaktadır: Birincisi, tartışılan çerçevelerin yapısal eşitsizlik, cinsiyet eşitsizliği ve LGBTQ (lezbiyen, gey, biseksüel, transeksüel, intersex) sorunları gibi grup üyeliği ve kimliği konularını ele almamasıdır. İkincisi, geleneksel vatandaşlık eğitiminde ulus-devlete yapılan vurgunun fazla olması ve giderek daha önemli hale gelen küresel perspektifleri ihmal etmesidir (Castro & Knowles, 2015). Benzer şekilde Ross'da (2014, 377-378) ABD'de okullarda uygulanan baskın yaklaşımın vatandaşlık aktarımı veya muhafazakâr kültürel süreklilik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, geleneksel vatandaşlık eğitiminde gerçeklerin aktarılmasına odaklanıldığını, milliyetçilik ve tek kültürlülük lehine çoğulculuğun reddedildiğini vurgulamıştır.

Tek bir ideal vatandaş türü olmadığı göz önüne alındığında, tek bir vatandaşlık eğitimi türü de yoktur. Bu çalışmada Türkiye ve Kanada (Ontario) sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına odaklanılmış ve bu programların nasıl bir vatandaş hedeflediği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. Kanada gibi özellikle demografik yapısı hızla değişen çok uluslu devletlerde ulusal bir kimlik yaratma görevi oldukça güçtür. Çalışmada Kanada'nın seçilme nedeni bu çokkültürlü yapının vatandaşlık eğitimini nasıl şekillendirdiğini de ortaya koymaktır. Kanada'nın Ontario Eyaleti ülkenin nüfus olarak en kalabalık, yüz ölçümü olarak da ikinci büyük eyaleti durumundadır. Ontario Eyaleti'nde 51 şehir bulunmaktadır ve en kalabalık şehir olan Toronto ile başkent Ottawa'yı içeriyor olması eyaletin önemini daha da arttırmaktadır. Ayrıca literatürde Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar şunlardır: İnci (2009), Öztürk-Zayımoğlu ve Öztürk (2013) çalışmalarında 2004 yılı Kanada (Ontario) sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2005 yılı Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının karşılaştırmasına odaklanılmışlardır. Özkaral ve

Karauğuz (2015) Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Avustralya’da yer alan ilkököl ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarını incelemiştir. Özkartal ve Karauğuz’un bu çalışmalarında 2013 yılı Kanada (Ontario) ile 2005 yılı Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programları karşılaştırılmıştır. Bursa ve Çengelci-Köse (2017) ise çalışmalarında Türkiye ve Kanada Alberta Eyaleti’nin 2005 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını değerler eğitimi bakımından karşılaştırmıştır. Dere ve Akdeniz (2021) ise çalışmalarında 2018 Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılmasına odaklanmışlardır. İncelenen literatür ışığında 2018 yılı Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının bütüncül bir yaklaşımla karşılaştırılmasına yönelik bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu çalışmada literatürden farklı olarak, her iki ülkenin en son güncellenen 2018 yılına ait sosyal bilgiler dersi öğretim programı hem programın öğeleri açısından karşılaştırılmış hem de her iki programın nasıl bir vatandaşlık vizyonunu desteklediği teori temelli (Westheimer & Kahne, 2004) olarak tartışılmıştır.

Literatürde farklı ülkelerdeki vatandaşlık/sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile Türkiye’yi karşılaştıran diğer çalışmalar ise şunlardır: Bektaş ve Zabun (2019) Türkiye ve Fransa’nın vatandaşlık eğitimini, Alkın (2007) ise İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitimini karşılaştırmıştır. Gün (2007) Türkiye ve İngiltere, Yılmaz-Önkür (2004) Fransa ve Türkiye, Şeker (2014) Singapur ve Türkiye, Yazıcı (2009) ve Yeşilyurt (2020) ise Yeni Zelanda ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir.

Literatürde sosyal bilgilerin amacının “vatandaşlık eğitimi” ya da gençlerin topluma aktif katılım için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları için hazırlanması olduğuna dair yaygın bir anlaşma olmasına rağmen, “vatandaşlığın” ne anlama geldiği veya “vatandaşlığın” öğretim programı ve öğretim üzerindeki etkileri konusunda bir fikir birliği yoktur. Sosyal bilgilerin geleneksel amacının demokratik vatandaşlığın artırılmasına bağlı olması ve “sabit bir son” olarak değil, yaşandıkça sürekli olarak inşa edilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerekir (Ross, 2006, 20). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar sosyal bilgilerin doğası, amacı ve organizasyonu hakkındaki görüş farklılıklarını ortaya koyması ve bu alana enerji vermeye hizmet etmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu tür karşılaştırmalı çalışmaların programların mevcut durumunu görme fırsatı sunacağına ve gelecekteki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Her iki programın öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutu) açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. Her iki program ne tür bir vatandaş yetiştirmeyi hedeflemektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, çeşitli veri kaynakları aracılığıyla belirli bağlamda bir olgunun araştırılmasına yardımcı olan bir araştırma metodolojisidir ve olgunun birçok yönünü ortaya çıkarmak için araştırmayı çeşitli mercekler aracılığıyla inceler (Baxter ve Jack, 2008). Durum çalışmasında, ortamın bir fark yaratacağı göz önünde bulundurularak, doğal olarak oluşan ortamda gerçek zamanlı bir fenomen araştırılmaktadır (Kaarbo ve Beasley, 1999). Burada amaç, genel sonuçlara ulaşmak değil, fenomeni kendi özgün ortamı içerisinde ayrıntılı olarak betimlemek ve yorumlamaktır (Paker, 2015).

Merriam (2013) durum çalışmasını bir program, kurum, kişi, süreç veya sosyal birim gibi sınırlı bir olgunun yoğun, bütünsel bir tanımı ve analizi olarak tanımlamıştır. Durum çalışmasının tanımlayıcı özellikleri: Özel (belirli bir duruma, olaya, programa veya olguya odaklanması); tanımlayıcı (incelenen olgunun zengin ve detaylı bir tanımını vermesi); ve sezgisel olmasıdır (okuyucunun incelenen fenomeni anlamasını sağlamasıdır). Durum çalışmasında araştırmacının etkili görüşmeler, dikkatli gözlemler ve belgelerden veri madenciliği yapmak için gerekli becerileri edinmesi ve belirli prosedürleri izlemesi gerekir. Durum çalışmasında, görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere üç veri toplama tekniği kullanılır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmıştır. Dokümanlar, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin (kelimeler) ve resimler içerir. Atkinson ve Coffey (1997, 47) dokümanlara üretilen, paylaşılan ve sosyal olarak organize edilmiş şekillerde kullanılan "sosyal gerçekler" olarak atıfta bulunur. Nitel araştırmalarda dokümanları kullanmak, zengin (Patton, 2014) ve hazır bir veri kaynağı sağlamaktadır (Merriam, 2013). Ayrıca dokümanlar araştırmacıların gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan ihtiyacı olan veriyi elde etmelerini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın veri kaynaklarını; Türkiye'deki 2018 yılı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıf) sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile Kanada (Ontario) 2018 yılı (ilkokul 1-6. sınıf) sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde, bir nitel araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmada veriler özellikle programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarında alt problemler çerçevesinde benzerlik ve farklılıklarına göre analiz edilerek incelenmiştir. Ayrıca her iki programdaki vatandaşlık vizyonu Westheimer ve Kahne (2004, 2014) tarafından belirlenen üç vatandaşlık vizyonu

çerçevesi dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analizler sonunda elde edilen bulgular sistematik bir biçimde betimlenmiştir. Daha sonra bu betimlemelerin yardımıyla benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Programların Hedefler Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ontario’da sosyal bilgiler dersi ilköğretimde 1. sınıftan 6. sınıfa kadar kesintisiz olarak ve disiplinlerarası bir yaklaşımla işlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi, 7. ve 8. sınıflarda Tarih ve Coğrafya dersleri, 9-12. sınıflarda ise Kanada ve Dünya Çalışmaları dersi olarak devam etmekte ve bu derslerin öğretim programları ortak bir vizyonu ve ortak hedefleri paylaşmaktadır. Bu vizyon ve programların hedefleri aşağıdaki gibidir:

Programın Vizyonu: Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Kanada ve Dünya çalışmaları programları, öğrencilerin ait oldukları çeşitli topluluklar içinde sorumlu, aktif vatandaşlar olmalarını sağlayacaktır. Öğrenciler kapsayıcı bir topluma değer veren eleştirel düşünen ve bilgili vatandaşlar olmanın yanı sıra, sorunları çözmek ve önemli gelişmeler, olaylar ve konular hakkında karar vermek için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olacaklardır (Ministry of Education Ontario [MOEEO], 2018, 6).

Programın Hedefleri: Sosyal bilgiler, Tarih, Coğrafya, Kanada ve Dünya Çalışmaları dersi öğretim programlarının hedefleri şunlardır:

- Öğrencilerde sorunları, olayları ve gelişmeleri araştırmak için *disipline özgü düşünme kavramlarını* kullanabilme becerisini geliştirmek,
- Öğrencilerde bilgi ve kanıtları değerlendirmek, karar vermek için uygun ölçüleri belirleyebilme ve uygulama becerisini geliştirmek,
- Öğrencilerde disipline özgü sorgulama için gerekli olan ve hayatın diğer alanlarına aktarılabilen beceri ve kişisel özellikler geliştirmek,
- Öğrencilerin işbirliğine dayalı çalışma becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin bilgi toplamalarına, analiz etmelerine, sorunları çözmelerine ve iletişim kurmalarına yardımcı olmak için uygun teknolojiyi bir araç olarak kullanmalarını sağlamak.

Tablo 1. öğrencilerin ilköğretim programının her bir dersteki (sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya) hedeflerine nasıl ulaşacaklarını ve bu konuların onları programın vizyonunu gerçekleştirmeye nasıl hazırlayacağını özetlemektedir (MOEEO, 2018, 6-7).

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Hedefleri

Sosyal Bilgilerin Hedefleri <i>Kim olduğum ve kim olduğumuz hakkında bir fikir geliştirmek.</i>	Tarihin Hedefleri <i>Zaman duygusu geliştirmek.</i>	Coğrafyanın Hedefleri <i>Mekân duygusu geliştirmek.</i>
<i>Nereden geldim? Beni ait yapan ne? Şimdi neredeyiz? Topluma nasıl katkıda bulunabilirim?</i>	<i>Biz Kimiz? Bizden önce kim geldi? Nasıl değiştik?</i>	<i>Ne? Nerede? Neden orada? Neden ilgimi çekiyor?</i>
<p>Öğrenciler şu doğrultuda çalışacaktır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorumlu vatandaşlık anlayışının geliştirilmesi, • Hem geçmiş hem de şimdiki yerel, ulusal ve küresel iletişim bağları içindeki çeşitlilik anlayışının geliştirilmesi, • Doğal çevre ve insan toplulukları arasındaki karşılıklı ilişkinin anlaşılmasının geliştirilmesi, • Coğrafya, tarih, ekonomi, hukuk ve siyaset alanında gelecekteki çalışmaların temelini oluşturan bilgi, anlayış ve becerilerin geliştirilmesi, • Merakı besleyen kişisel nitelikleri ve gelişmeleri, olayları ve sorunları araştırmalarını sağlayan becerilerin geliştirilmesi. 	<p>Öğrenciler şu doğrultuda çalışacaktır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geçmişteki toplumlari, gelişmeleri ve olayları tarihsel ve güncel meseleleri yorumlama ve analiz etmelerine imkân sağlayan bir anlayış geliştirilmesi, • Farklı gruplardan insanların nasıl etkileşim kurduğunu ve bunun zaman içinde nasıl değiştiğinin analiz edilmesi, • Geçmiş toplumlardaki insanların deneyimlerini anlama ve onlarla empati kurulması, • Birincil ve ikincil kaynaklardan gelen kanıtları analiz edip yorumlayarak tarihsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi. 	<p>Öğrenciler şu doğrultuda çalışacaktır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doğal ve beşerî çevrelerin ve toplulukların özellikleri ve mekânsal çeşitliliği hakkında yerelden küresel ölçeğe doğru bir anlayışın geliştirilmesi, • Doğal ve beşerî çevreler ve topluluklar içindeki ve arasındaki bağlantıların analiz edilmesi, • Uzamsal teknolojilerin kullanımı ve çeşitli harita, küre ve grafik türlerinin yorumlanması, analizi ve inşası yoluyla uzamsal becerilerin geliştirilmesi, • Hem doğal hem de beşerî çevre ve topluluklar için bir takdir ve saygı geliştirerek Dünya'nın sorumlu hizmetkarları olmalarının sağlanması.

Eşitlik ve kapsayıcılığa değer verme ilkesi, Ontario sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve Kanada ve dünya çalışmaları dersi öğretim programlarının ortak vizyonunu oluşturmaktadır. Öğrencileri farklılıkları anlamaya ve değer vermeye teşvik etmek bu programların odak noktasıdır. Ontario programında eşitlik ve kapsayıcı eğitim stratejisi, çeşitliliğe saygı duymaya, kapsayıcı eğitimi teşvik etmeye ve öğrencilerin öğrenme ve topluma katkıda bulunma yeteneklerini sınırlayan ayrımcı önyargıları, sistematik engelleri ve güç dinamiklerini belirlemeye ve ortadan kaldırmaya odaklanmaktadır. Ayrımcılıkla mücadele eğitimi, eşitlik ve kapsayıcı eğitim stratejisinin önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ontario programında kapsayıcı eğitim ilkelerine dayalı bir ortam şu şekilde açıklanmıştır:

"Tüm öğrenciler ebeveynler, öğretmenler ve okul topluluğunun diğer üyeleri tarafından soy, kültür, etnik köken, fiziksel veya entelektüel yetenek, ırk, din, inanç, cinsiyet, cinsiyet kimliği/ ifade, cinsel

yönelim, sosyo-ekonomik durum veya diğer faktörler açısından fark gözetmeksizin memnuniyetle karşılanır, öğrencilere adil davranılır ve saygı duyulur. Okul topluluğunun tüm üyeleri kendilerini güvende, hoş karşılanmış ve kabul edilmiş hissettiklerinde farklılıklara değer verilir.” (MOEO, 2018, 47).

Ontario programında sosyal bilgiler öğretmenlerine tüm öğrencilerin dahil olduğu ve takdir edildiğini hissettikleri bir topluluk duygusunu geliştirecek bir ortam yaratmaları önerilmektedir. Kendilerine saygı duyulduğunu gören öğrencilerin böylece sınıflarında ve daha büyük topluluklarda var olan farklılıklara saygı göstereceği kabul edilir. Ontario programında temelde kültürel çeşitliliği ve eşitliği yansıtan bir ulusal kimliğin inşası dikkat çekmektedir. Bu bulgu, sosyal bilgiler programının içeriğinin toplumun ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırıldığı dikkate alındığında Kanada'nın çokkültürlü toplumsal yapısının programa yansımaları olarak yorumlanabilir.

Ontario'da ilkökul öğrencileri, aileler ve topluluklar içinde farklılıklar olduğunu öğrenirler. Daha sonraki sınıflarda öğrenciler güç ve dışlanma kavramlarını keşfederek kadınlar, İlk Milletler ve gelişmekte olan ülkelerdeki insanlar dahil olmak üzere geçmişte ve günümüzde farklı toplumların yaşam koşullarını öğrenirler. Ayrıca program öğrencilere hayatın her kesiminden insanların topluma nasıl katkıda bulunduğunu öğrenme fırsatları sunar. Stereo tipleri kırmak ve İlk Milletler, Métis ve Inuit insanları ve onların farklı gelenekleri dahil olmak üzere çeşitli dini, sosyal ve etno-kültürel gruplar hakkında bilgi edinmek için sayısız fırsatlar sağlar. Öğrenciler adaletsizlikler ve eşitsizliklerle ilgili örnek olayları/kişileri mağduriyet merceğinden ziyade aktif vatandaşlık için değişim araçları ve rol modelleri olarak incelerler (MOEO, 2018, 48).

Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında da bireysel farklılıkların dikkate alındığı görülmektedir. Örneğin: *“Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyo-ekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur”* kazanımı farklılıklara saygı duyulmasını vurgulamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, 20). Ancak Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi programında *“kapsayıcılık”* kavramına Ontario programındaki gibi bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür.

Ontario sosyal bilgiler programında tüm öğrencilerin sağlıklı gelişimini desteklemek ve tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak, eğitimciler için bir öncelik olarak görülmektedir. Programda bir eğitimcinin öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimleri ile benlik ve ruh algılarına ilişkin farkındalığının ve bunlara yanıt verebilirliğinin, öğrencilerinin okuldaki başarıları için kritik öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Örneğin: öğretmenlerin sosyal gelişim kapsamında öğrencilerin kişisel gelişim (benlik kavramı, öz yeterlik, öz saygı); kimlik oluşumu (cinsiyet kimliği, sosyal grup kimliği, manevi kimlik); ilişkileri (akran, aile, romantik) ile ilgili farkındalığı ve bu konulardaki sorunlara yanıt verebilir olması programın öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. Eğitimcilerin, öğrencilerin güçlü yönlerini ve varlıklarını besleyerek ve destekleyerek sınıfta pozitif ruh sağlığını geliştirmeye yardımcı olmaları ve ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirleyip, onları uygun hizmetlere yönlendirmeleri beklenir (MOEO, 2018). Buna göre sağlıklı bir toplum için, sağlıklı vatandaş yetiştirmek Ontario

vatandaşlık eğitiminin öncelikleri içinde yer almaktadır. Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında bireyin iyi hissetmesi yada bir bütün olarak sağlıklı olma durumuna vurgu yapılmadığı görülmektedir. Bu konudaki tek açıklamanın öğretim programlarının genel amaçları başlığı altında yer aldığı ve sadece okulöncesi eğitimi kapsadığı görülmektedir (“Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek” [MEB, 2018, 3]). Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilerin bir bütün olarak sağlıklı olması ve iyi hissetmesinin programın önceliklerinden biri olduğu görülmektedir. Bu açıdan Ontario sosyal bilgiler programının kapsamının geniş bir şekilde tanımlandığını, dolayısıyla vatandaşlık eğitiminin değişken bir kavram olduğunu ve yalnızca politik bir boyutunun olmadığını söyleyebiliriz.

Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında Ebeveyn, Müdür ve Topluluk Ortaklarına düşen sorumluluklara yer verilmiştir (MOEO, 2018, 15-18). Programda ebeveynlerin veli-öğretmen mülakatlarına, veli atölyelerine ve okul konseyi etkinliklerine katılarak ve çocuklarını ödevlerini tamamlamaya ve yeni beceriler edinmeye veya evde yeni öğrenmeler uygulamaya teşvik ederek destekleyebileceği belirtilmiştir. Programda müdür, her öğrencinin mümkün olan en iyi eğitim deneyimine erişmesini sağlamak için öğretmenler ve ebeveynlerle birlikte çalışan, herkese kucak açan bir ortam yaratan ve okul topluluğunun tüm üyelerinin iyi bilgilendirilmesini sağlayan bir topluluk oluşturucusu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca müdür öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını kolaylaştırmakla yükümlüdür. Topluluk ortakları ise; il ve milli parklar, itfaiye ve sosyal hizmet kuruluşları gibi hizmet sağlayıcılar; sivil toplum örgütleri, müzeler ve tarihi topluluklar; İlk Milletler, Métis ve Inuit dostluk merkezleri; gazi grupları, kültür merkezleri ve diğer toplum kuruluşları ve işletmelerdir. Topluluk ortakları beceri yarışmaları, törenler, bilgilendirme etkinlikleri, kariyer günleri, miras fuarları ve çevre günleri gibi okulda düzenlenen etkinliklere dahil edilebilirler. Yerel müzeler, miras alanları, koruma alanları, parklar ve mahalleler, yerel halkın ve kaynaklarının keşfedilmesi için zengin ortamlar sağlayabilir (MOEO, 2018,18). Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında da okul dışı ortamlardan faydalanılması önerilmektedir (MEB, 2018, 10) ancak programda bu tür etkinlikler ebeveyn, müdür ve topluluk ortaklarının bir sorumluluğu olarak ayrıntılı bir şekilde belirtilmemektedir.

Programların İçerik Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ontario sosyal bilgiler (Sınıf 1-6) dersi öğretim programı iki öğrenme alanından oluşmaktadır. Programın hazırlanmasında sarmal ve genişleyen çevre yaklaşımı birlikte kullanılmıştır. Programdaki öğrenme alanları aşağıdaki gibidir (MOEO, 2018, 24):

A. Miras ve Kimlik: Bu bağlamda, öğrencilere geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki bağlantıları anlamalarını sağlayacak çeşitli konuları keşfetme fırsatı verilir; İlk Milletler, Métis ve Inuit toplulukları, öğrencilerin kendi toplulukları da dahil olmak üzere çeşitli topluluklar içinde ve aralarındaki etkileşimler, sömürgeciliğin etkisi ve vatandaşlık ile ilgili hak ve sorumluluklar. Öğrencilerin hem geçmiş hem de şimdiki kişisel, kültürel ve

ulusal kimlikler ve Kanada'daki mirasa çeşitli katkılar hakkında bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir.

B. İnsanlar ve Çevreler: Bu öğrenme alanında öğrencilerin yerel, bölgesel, ulusal ve küresel topluluklar bağlamında coğrafi, sosyal, politik, ekonomik ve çevresel sorunları keşfetmeleri, vatandaşların ve çeşitli kamu kurumlarının sosyal ve çevresel sorumlulukları hakkında bir anlayış geliştirmeleri hedeflenir.

1'den 6. sınıfa kadar öğrenme alanları ve konu başlıkları sınıf seviyelerine göre aşağıda listelenmiştir (MOEO, 2018, 22):

1. Sınıf A. Değişen Rol ve Sorumluluklarımız
B. Yerel Topluluklar
2. Sınıf A. Değişen Aile ve Toplum Gelenekleri
B. Küresel Topluluklar
3. Sınıf A. Kanada'daki Topluluklar, 1780–1850
B. Ontario'da Yaşamak ve Çalışmak
4. Sınıf A. M.S.1500'e Kadar Erken Uygarlıklar
B. Kanada'nın Siyasi ve Fiziksel Bölgeleri
5. Sınıf A. 1713'ten Önce Yerli Halkların ve Avrupalıların Etkileşimleri, Sonunda Kanada
B. Hükümetin Rolü ve Sorumlu Vatandaşlık
6. Sınıf A. Kanada'daki Topluluklar, Geçmiş ve Günümüz
B. Kanada'nın Küresel Toplulukla Etkileşimleri

1'den 6'ya kadar olan sınıflardaki sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin kim olduklarını, nereden geldiklerini, nereye ait olduklarını ve yaşadıkları topluma nasıl katkıda bulduklarını anlamalarını hedefler. Öğrenciler, katıldıkları çeşitli yerel, ulusal ve küresel topluluklar bağlamında kimliklerini keşfederek kim olduklarına dair bir fikir geliştirirler. Öğrenciler geçmiş toplumları inceleyerek, geçmiş ve şimdiki zaman arasındaki bağlantıları analiz ederek, geçmiş toplumların Kanada'nın mirasına olan katkılarını araştırarak nereden geldiklerine dair anlayış geliştirirler. Öğrenciler, Avrupa'daki temastan önce ve sonra, sonunda Kanada'ya dönüşecek olan çeşitli Yerli topluluklar hakkında anlayış geliştirirler. Öğrenciler ayrıca sömürgeciliğin Kanada'da oynadığı rolü ve bunun çeşitli topluluklar ve bireyler üzerindeki etkisini de incelerler. Ait oldukları yeri keşfederler ve içinde yaşadıkları fiziksel, sosyal, kültürel çeşitli alanları araştırarak bir mekân duygusu geliştirirler. Son olarak, öğrenciler yaşadıkları topluma nasıl katkıda bulunabileceklerini, toplumlarına olumlu katkılarda bulunan sorumlu vatandaşlar olmak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve nitelikleri geliştirirler (MOEO, 2018, 22).

Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programı, "Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar" olmak üzere toplam yedi öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018, 11-12). Her iki ülkedeki programlarda içerik hem genişleyen

çevre programı hem de sarmal program yaklaşımları esas alınarak hazırlanmıştır. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programının iki öğrenme alanından oluşması öğrencilerin araştırma projeleri yapmalarına ve içeriği yüzeysel, ezbere öğrenmeleri yerine daha derinlemesine öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan Türkiye programındaki öğrenme alanı sayısı tekrar değerlendirilmelidir.

Programların Eğitim Durumları Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğretmenlere ve öğrencilere geniş parametreler içinde araştırma konuları seçmeleri için fırsatlar sunar. Bu esneklik, öğretmenlerin konuları öğrencilerinin ilgi alanlarına ve hazır bulunuşluklarına göre uyarlamalarına ve yerel toplulukları ele almalarına olanak tanır. Ayrıca öğrencilerin içeriği özümsemek yerine tarih, coğrafya veya sosyal bilgiler "yapma" sürecine odaklanmalarına da olanak tanır. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında tüm düşünme ve öğrenmenin temelini altı kavram oluşturur; önem, neden ve sonuç, süreklilik ve değişim, örüntüler ve eğilimler, karşılıklı ilişkiler, perspektif. Bu kavramlar, öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki yaşamlarında önemli olaylar, gelişmeler ve sorunlar hakkında eleştirel düşünme becerisi geliştirmelerini sağlar. Öğrenciler, sorgulama sürecini uygulayarak eleştirel düşünmek, sorunları çözmek, bilinçli yargılarda bulunmak ve fikirlerini iletmek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirirler.

Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında, programın vizyonuna ulaşmaya yardımcı olacak araçlara ve stratejilere de yer verilmiştir. Bu stratejilerden biri de "büyük fikirler"dir. Burada öğrencilerin "*Bunu neden öğreniyorum?*" veya "*Bunun ne anlamı var?*" gibi temel soruları ele alması hedeflenmektedir. Büyük fikirlerin keşfi öğrencileri bilginin pasif alıcıları olmak yerine, anlayışlarının yaratıcıları olmaya teşvik eder. Büyük fikirler ayrıca öğrencilerin disiplinler arası ve bütünlük bir şekilde düşünmelerini sağlar (MOEO, 2018, 14). Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programının üzerinde durduğu diğer öğeler ise şunlardır: güncel olaylarla bağlantıların kurulması, alan çalışmaları sayesinde öğrencilere uygulamalı eğitim fırsatlarının verilmesi, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına göre plan yapılması, öğrencilerin sağlıklı ilişkiler konusunda teşvik edilmesi, programlar arası ve entegre olmuş bütünlük eğitim, çevre eğitimi, eşit ve kapsayıcı eğitim, finansal okuryazarlık, matematiksel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, sorgulama, bilgi ve iletişim teknolojisinin önemi, kariyer planlama, sağlık ve güvenlik konusunda olanaklar sağlamak (MOEO, 2018, 49-56).

Türkiye'de de sosyal bilgiler dersi öğretim programında etkinlik temelli, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir. Ontario programına benzer şekilde şu becerilere yer verilmiştir;

"Değişim ve sürekliliği algılama, iletişim, empati, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, girişimcilik, gözlem, hukuk okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı, yenilikçi düşünme, mekan algılama, dijital vatandaşlık, zaman ve kronolojiyi algılama, özdenetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, kalıp yargı"

ve önyargıyı fark etme, finansal okuryazarlık, araştırma, işbirliği, harita okuryazarlığı ve konum analizi" (MEB, 2018, 9)

Her iki programda eğitim durumlarında öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmektedir. Ayrıca iki programda da aktif öğrenme, işbirlikli öğrenmeye vurgu yapıldığı ve farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasına önem verildiği görülmektedir.

Programların Değerlendirme Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirmenin temel amacı öğrenmeyi geliştirmektir. Programda öğretmenlere değerlendirme ve raporlamanın geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak için açıklamalar sunulmuştur. Ayrıca değerlendirmenin tüm öğrenciler için eşit, şeffaf, adaletli olmasına, öğrencilerin öğrenme ve başarısını desteklemek için açık, özel, anlamlı ve zamanında açıklayıcı geri bildirim sağlayacak şekilde planlamasına vurgu yapılmıştır. Ontario programında öğrenme becerilerinin ve çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, öğrencinin öğrenmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Öğretim programı beklentilerinin karşılanması, öğrenme becerilerinin ve çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi ile ilgili değerlendirme ve raporlama, öğrencinin notlarının belirlenmesinde dikkate alınmaz. Ancak bu değerlendirmeler öğretmenlerin velilere ve öğrencilere bu iki başarı alanının her birine özgü bilgi vermelerini sağlar. Programda yer alan altı öğrenme becerisi ve çalışma alışkanlığı ise şunlardır: *sorumluluk, organizasyon, bağımsız çalışma, iş birliği, inisiyatif ve öz denetim* (MOEO, 2018, 28).

Ontario'da 1'den 12. sınıfa kadar değerlendirme hem içerik standartlarına hem de performans standartlarına dayalı olarak yapılır. İçerik standartları, her konu ve disiplin için programda tanımlanan genel ve özel hedeflerdir. Performans standartları, eyalet çapında belirlenen standart bir kılavuzdur ve tüm öğretmenler tarafından, öğrencinin belirli bir konu veya disiplindeki beklentilerin değerlendirilmesini sağlayacak bir çerçeve olarak kullanılır. İçerik ve performans standartları öğretmenlerin, öğrenci öğreniminin kalitesi hakkında tutarlı kararlar vermelerini sağlar. Ayrıca bu standartlar öğretmenlere, öğrenciler ve velilere açık ve spesifik geri bildirim verebilmeleri için bir temel oluşturur. Ontario'da öğretmenlerin, tüm öğrencilerin bireysel hedefler belirleyebilen, kendi ilerlemelerini izleyebilen, sonraki adımlarını belirleyebilen ve öğrenmeleri üzerine düşünebilen, bağımsız, özerk öğrenciler olma kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için değerlendirme yapmalarına vurgu yapılır (MOEO, 2018, 28).

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında da değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alınması, azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi önerilmektedir. Programda bilişsel alanın yanısıra duyuşsal ve psikomotor alana yönelik ölçme ve değerlendirmenin yapılması önerilmektedir. Ayrıca programda öğrencilerin akademik gelişiminin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ölçülüp değerlendirilmesi önerilmekte, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018).

Her iki programda da değerlendirmenin hedefi öğrenmeyi desteklemektir. Her iki programda farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Ancak Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirme hem içerik standartlarına hem de eyalet çapında belirlenen performans standartları kılavuzuna dayalı olarak yapılmaktadır. Böyle değerlendirme süreci öğretmenlerin öğrenciler hakkında daha gerçekçi ve tutarlı kararlar vermelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca Ontario'da değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme becerileri (sorumluluk, organizasyon, bağımsız çalışma, işbirliği, inisiyatif ve öz denetim) ve çalışma alışkanlıklarına odaklanıldığı görülmektedir. En önemlisi de Ontario programında öğretmenlerin öğrencilerine açıklayıcı geri bildirimler vererek onların bireysel hedefler belirleyebilen, öğrenmeleri üzerine düşünebilen, özerk öğrenciler olma kapasitelerini geliştirmeye çalışmalarıdır.

Programların Hedeflediği Vatandaş Vizyonu Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ontario'da vatandaşlık eğitimi, genel eğitimin önemli bir bileşenidir. Ontario'da 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya dersi öğretim programlarındaki her sınıf düzeyinde ve derste öğrencilere okulda ve okul dışında ait oldukları çeşitli topluluklarda sorumlu, aktif bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğini öğrenme fırsatları verilir. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrencilerde farklı (yerel, ulusal ve küresel) topluluklara ait olmak anlamına gelen "aidiyet duygusu" geliştirme eğilimindedir. Ontario'da 1'den 6'ya kadar olan sınıflardaki sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise öğrencilerin kim olduklarını, nereden geldiklerini, nereye ait olduklarını ve yaşadıkları topluma nasıl katkıda bulduklarını anlamalarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca programda öğrencilerin birçok topluluğa ait olduklarını ve nihayetinde hepsinin küresel vatandaşlar olduğunu anlamalarına da odaklanılır (MOEO, 2018, 3).

Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında eşitlik, kapsayıcılık, ayrımcılıkla mücadele, çokkültürlülüğe saygı ve kültürel eşitliğin teşvik edildiği görülmektedir. Örneğin; İlk Milletler, Métis ve Inuit Eğitim Politikası Çerçevesi, Ontario eyaleti genelinde yerli öğrencilerin başarı ve refahını destekleyen Yerli Eğitim Stratejisi'nin bir parçasıdır. Strateji ayrıca tüm öğrencilerde İlk Milletler, Métis ve Inuit kültürleri hakkında farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Programda okulların ve öğretmenlere bu yerlilerin tarihlerinin, ülkelerine katkılarının ve dünya görüşlerinin eşsizliğini özgün ve saygılı bir şekilde tasvir eden kaynakları seçmeleri önerilir. Ayrıca öğretmenlere öğrencilerinin fikirlerini, ihtiyaçlarını ifade edebileceği ve kültürel açıdan hassas konularda kendilerini rahat hissedebilecekleri güvenli bir sınıf ortamı yaratmaları önerilir. Başka bir deyişle Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilerin sadece fiziksel, sosyal ve duygusal olarak değil, kültürel mirasları açısından da kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini sağlayan saygılı bir öğrenme ortamı yaratmanın önemine vurgu yapılmaktadır (MOEO, 2018, 14-15). Ontario'da eğitimde ayrımcılıkla mücadele ilkelerinin uygulanmasının tüm öğrencileri yüksek düzeyde başarı için çabalamaya teşvik edeceği, tüm öğrencilerin değerinin kabul edileceği ve öğrencilerin kimlik duygularını güçlendirmelerine ve olumlu bir benlik imajı geliştirmelerine yardımcı

olacağı kabul edilir. Programda böyle bir eğitimin eşitliği, sağlıklı ilişkileri, aktif ve sorumlu vatandaşlığı teşvik edeceği belirtilmektedir (MOEO, 2018, 47). Bu açıdan Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programı daha demokratik ve sosyal olarak adil bir toplum yaratmayı hedeflemektedir.

Ontario sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya dersi öğretim programlarında (1'den 8. sınıfa kadar kesintisiz olarak) vatandaşlık eğitimi için ortak bir çerçeve sunulmuştur. Buna göre vatandaşlık eğitiminin dört ana unsurunu; aktif katılım, kimlik, öznitelikler ve yapılar oluşturmaktadır. *Aktif katılım* kapsamında, öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel topluluklarda ortak yarar için çalışmaları, kendi toplumlarında liderlik rollerini benimsemeleri, tartışmalı konuları araştırmaları, farklı bireylerle ve gruplarla olumlu ilişkiler kurmaları hedeflenmektedir. *Kimlik* kapsamında, öğrencilerin çeşitli (yerel, ulusal ve küresel) toplulukların bir üyesi olarak kişisel kimlik duygusu geliştirmeleri, benlik imajı geliştirmeleri, olayların ve sorunların ahlaki ve etik boyutlarını araştırmaları hedeflenmektedir. *Öznitelik* kapsamında, öğrencilerin kişisel ve toplumsal hak ve sorumluluklarla ilgili konuları incelenmeleri, başkalarına saygı ve empati göstermenin yanı sıra, özsaygı geliştirmeleri, sivil katılımı teşvik eden tutumlar geliştirmeleri, işbirlikli ve eleştirel düşünme becerilerinin kullanıldığı çalışmalara odaklanmaları hedeflenir. *Yapılar* kapsamında ise, öğrencilerin kural ve yasaların önemini anlamaları, politik, ekonomik ve sosyal kurumların yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamaları, toplumdaki güç dinamiklerini anlamaları, sistemler içinde ve arasındaki dinamik ve karmaşık ilişkileri anlamaları hedeflenmektedir (MOEO, 2018, 201-202). Yukarıdaki paragraflarda açıklanan tüm bu nedenlerden dolayı Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında Westheimer ve Kahne'nin (2004) iyi vatandaş vizyonu sınıflandırmasına göre "katılımcı vatandaş" ve "adalet odaklı vatandaş" vizyonunun benimsendiği söylenebilir.

Türkiye'deki program kapsamında ise, öğrencilerin "*Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişmesi amaçlanmaktadır.*" (MEB, 2018, 8). Türkiye'de ulusal kimliğe ait aidiyet duygusuna vurgu yapıldığı ve daha geleneksel bir vatandaşlık eğitiminin hedeflendiği görülmektedir. Türkiye'deki program kapsamında yerel, bölgesel ve küresel bir topluluğa ait olmak anlamına gelen daha geniş bir aidiyet duygusuna vurgu yapılmadığı görülmektedir. Ancak Küresel Bağlantılar öğrenme alanında "*Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir*" (MEB; 2018, 25) kazanımı, öğrencilerde ortak insanlığa ait olma duygusu ve küresel problemlere çözüm bulmak için ortak sorumluluk alma duygusunu geliştirebilir.

Türkiye'de sosyal bilgiler dersi öğretim programında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin açıklamasında, öğrencileri "*toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmak*" (MEB; 2018, 5) hedefinin yer aldığı görülmektedir. Programda "etkin vatandaşlık" öğrenme alanı kapsamında sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanıldığı vurgulanmaktadır. Ancak

etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımlara baktığımızda sosyal katılım, politik okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin öğrenciler tarafından edinilmesinin sağlanması ifade edilmesine rağmen kazanımların genellikle (toplam 18 kazanımın 11 tanesinin) bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar (ilkve orta öğretimi) kapsayan bir vatandaşlık vizyonu yada çerçevesi bulunmamaktadır.

Tartışma

Sosyal bilgiler her iki ülkede de disiplinler arası bir ders olarak ilk ve orta öğretim programlarına entegre edilmiştir. Ancak Ontario’da bu ders ilköğretim 1. sınıftan 6. sınıfa kadar kesintisiz olarak devam etmektedir. Ayrıca 1-6. sınıflarda Sosyal Bilgiler ile 7-8. sınıflarda “Tarih” ve “Coğrafya”, 9- 12. sınıflarda “Kanada ve Dünya Çalışmaları” dersi öğretim programları ortak bir vizyonu ve ortak hedefleri içermektedir. Bu açıdan sorumlu ve aktif vatandaşlık vizyonunun 1’den 12. sınıfa kadar devam ettiği görülmektedir. Türkiye’de ise sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıfları kapsamaktadır. Bu açıdan Ontario sosyal bilgiler dersinin 1. sınıftan başlayıp ilköğretim 6. sınıfa kadar kesintisiz olarak devam etmesi (Zayımoğlu-Öztürk ve Öztürk, 2013), ve sorumlu ve aktif vatandaşlık vizyonunun ise 1’den 12. sınıfa kadar devam etmesi Türkiye sosyal bilgiler öğretim programları için bir örnek niteliğinde değerlendirilebilir. Ayrıca Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında, programın vizyonu, amacı, genel hedefleri, özel hedefleri, beklenen öğrenme çıktıları, eğitim durumları, değerlendirme olmak üzere tüm boyutları detaylı bir şekilde yer alırken, Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu başlıklar tüm öğretim programları hakkındaki genel bilgileri içermektedir. Türkiye’deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında, sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak sadece özel hedeflere ve uygulamada dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Öztürk ve Kafadar’ın (2020) da belirttiği gibi sosyal bilgiler dersi öğretim programı derse ait ayrı bir perspektife sahip değildir. Bu açıdan Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğretmenlere ders kapsamında kendisinden ve öğrencilerden beklenenler hakkında daha ayrıntılı ve somut bir rehberlik sunmaktadır.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programının yerelden daha geniş (yerel, bölgesel, ulusal ve küresel) bir topluluğa doğru ait olmak anlamına gelen “aidiyet duygusu” geliştirme eğiliminde olduğudur. Ontario programında öğrencilerin birçok topluluğa ait olduklarını ve nihayetinde hepsinin küresel vatandaşlar olduğunu anlamalarına vurgu yapılmaktadır. Eşitlik ve kapsayıcılığa değer verme ilkesi, Ontario “sosyal bilgiler”, “tarih”, “coğrafya” ve “Kanada ve dünya çalışmaları” programlarının ortak vizyonunu oluşturmaktadır. Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise ulusal bir kimlik ya da aidiyet duygusu yaratmaya vurgu yapıldığı ancak programda kapsayıcılık kavramına yer verilmediği görülmüştür. Bu bulgu Kanada’nın çokkültürlü toplumsal yapısının herkesi kucaklayan bir ulus devlet yaratma ihtiyacını ortaya çıkardığı ve bu ihtiyacın sosyal bilgiler programının yapılandırılmasında belirgin olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde

literatürde Ontario ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalarda da Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha çok Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını ön plana çıkardığı (Dere & Akdeniz, 2021) ve milli menfaatleri merkeze alan bir yapıda olduğu (Yazıcı, 2009; Öztürk & Zayimoğlu-Öztürk, 2013) vurgulanmıştır. Bu açıdan Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında Westheimer ve Kahne (2004) tarafından oluşturulan üç iyi vatandaş vizyonundan daha çok *kişisel olarak sorumlu vatandaş* vizyonuna, Ontario programında ise daha çok *katılımcı vatandaş* ve *adalet odaklı vatandaş* vizyonuna vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Şen'in (2019) Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngördüğüne ilişkin analizi, öğretim programının bilgi-düzeyi öğrenmeyi vurgulayan, vatandaşlık becerilerine odaklanmayan, de-politize bir vatandaşlık kavramını esas alan, homojen toplum imajı ve tekçi bir milli kimlik tanımına vurgu yaptığını orta koymuştur. Benzer şekilde Dere ve Akdeniz (2021) Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında daha çok *bireysel sorumlu vatandaşın* niteliklerine vurgu yapıldığını belirtmiştir. Akhan ve Çiçek'in (2019) Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaş algılarıyla ilgili çalışmasında da Türk öğrencilerin iyi vatandaş daha ulusal, Rus öğrencilerin ise daha evrensel, özgürlükçü, ülke ve dünya için iyi işler yapan kişiler biçiminde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Papastephanou (2008), Şen (2019), Akhan ve Çiçek (2019) geleneksel vatandaşlık eğitiminin halihazırda var olandan farklı toplum görüşleri sağlamada başarısız olduğunu vurgulamış ve geleneksel vatandaşlık eğitiminin mevcut siyasi ve sosyal gerçekliklerin sürdürülmesini teşvik etmeye hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Yüceer'de (2011) Danimarka ve Türkiye eğitim sisteminin genel amaçlarının etkin bir vatandaş yetiştirme işlevini gerçekleştirmeye yönelik olduğunu ancak Danimarka'nın eğitim sisteminin genel amaçlarında demokrasi kavramına ve çokkültürlülüğe önemli ölçüde vurgu yapıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da Kanada'nın çokkültürlü yapısı nedeniyle öğretim programında kültürel çeşitliliği yansıtan bir ulusal kimliğe vurgu yapıldığı görülmüştür. Castro ve Knowles (2015) sosyal bilgiler dersi öğretim programının geleneksel vatandaşlık davranışlarının gençlere aktarılmasının ötesine geçmesi gerektiğini ve vatandaşlık eğitiminin toplumların çokkültürlü yapısını ve küresel gerçekleri göz önünde bulunduran daha aktif, katılımcı vatandaşlığa odaklanması gerektiğini vurgulamıştır.

Küresel vatandaşlık, ulusal vatandaşlığın aksine, yasal bir statü değildir. Bunun yerine, küresel vatandaşlık, kişinin dünya ve dünyadaki yeri hakkında bir düşünme biçimidir. Küresel vatandaşlığı benimseyen bireyler, ortak insanlığa ait olma duygusu ve küresel zorluklara çözüm bulmak için ortak sorumluluk hissederler. Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin daha kapsayıcı, adil ve barışçıl bir dünyaya katkıda bulunabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer ve tutumları inşa ederek dönüştürücü olmayı amaçlar (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], 2015). Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında da daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya için öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeyde etkin ve sorumlu vatandaşlar olarak kimliklerini keşfetmelerine odaklanılmalıdır.

Bu çalışmanın başka bir bulgusu da her iki ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programının hazırlanmasında sarmal ve genişleyen çevre yaklaşımının birlikte kullanılmış olmasıdır. Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programı iki öğrenme alanından oluşurken, Türkiye programı yedi öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu açıdan Türkiye'deki programın kapsamının daha geniş olduğu, böyle bir yoğun içeriğin yüzeysel ve ezbere öğrenmeyi teşvik edebileceği söylenebilir. Ayrıca Ontario programında, öğrencilerin, **ne öğretildiğini, nasıl öğretildiğini** ve genel olarak **dünyaya nasıl uygulandığını** sorgulamalarına vurgu yapılırken, Türkiye'deki program içeriğinde sadece ne öğretileceğine dair bilgiler bulunmaktadır. Öztürk ve Kafadar'ın (2020) da belirttiği gibi öğrencilerin neyi, neden öğrendiğine dair bilinçli olarak yetişmeleri için içerik kısmına bu tür bölümlerin eklenmesi önemli olabilir. Ayrıca öğrenme alanı sayısının azaltılması öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmesine ve aktif katılımına fırsat yaratabilir.

Ontario programında dikkat çeken başka bir özellikte tüm öğrencilerin sağlıklı gelişimini desteklemek ve tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamanın eğitimciler için bir öncelik olmasıdır. Programda bir eğitimcinin öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimleri ve ruh sağlığına ilişkin farkındalığı ve bunlara yanıt verebilirliğinin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi öğretim programında bireyin iyi hissetmesi ya da bir bütün olarak sağlıklı olma durumuna vurgu yapılmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Özkara (2015) çalışmasında farklı ülkelerdeki sosyal bilgiler öğretim programlarının bir kısmında (Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti ve Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi) sağlık ve sağlık eğitimiyle ilgili konuların yer aldığını saptamıştır.

Her iki programın eğitim durumlarında ise öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapıldığı görülmüştür. İki programda öğrencilerin araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, mekân algılama, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı ve konum analizi gibi ortak becerilere vurgu yapıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Yüceer (2011) ve Özkara (2015) çalışmalarında Türkiye ve karşılaştırılan ülkelerin (Danimarka, Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti ve Avustralya'da) öğrenme-öğretme süreci bakımından benzer özelliklerinin ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu her iki programda değerlendirmenin öğrenmeyi desteklemesi ve öğrencilerin kendi gelişimlerini görmelerini hedeflemesidir. Ancak Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirme hem içerik standartlarına (programda tanımlanan genel ve özel hedeflere) hem de eyalet çapında belirlenen performans standartları kılavuzuna dayalı olarak yapılmaktadır. Ayrıca Ontario programında öğretmenler öğrencilere açıklayıcı geri bildirimler vererek öğrencilerin bireysel hedefler belirleyebilen, öğrenmeleri üzerine düşünebilen, özerk öğrenciler olma kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için koçluk sağlamakla sorumludurlar. Türkiye'deki programda ise öğretmenlerin farklı değerlendirme yöntemleri kullanması önerilmekte ancak değerlendirmede kullanılacak içerik standartları ya da performans standartları bulunmamaktadır. Benzer bir çalışmada

Özkaral (2015) Türkiye programından farklı olarak Finlandiya'nın sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programında değerlendirme ölçütlerinin, Avustralya'daki programda ise başarı standartlarının mevcut olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Şeker (2014), Zabun ve Öztaşkın (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda da Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirmenin, eğitim-öğretim programının etkililiğini ölçmek ve öğrencilerin gelişim düzeylerini takip etmek için yapıldığı belirtilmiştir. Yüceer (2011) tarafında yürütülen çalışmada da Danimarka ve Türkiye eğitim sisteminin öğrenci merkezli olduğu ve her iki ülke programının yöntem, teknik, ölçme ve değerlendirme araçları bakımından benzerlikler taşıdığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada ayrıca, Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programında "katılımcı vatandaş" ve "adalet odaklı vatandaş" vizyonunun, Türkiye programında ise "bireysel olarak sorumlu vatandaş" vizyonunun benimsendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bazıları için iyi vatandaşlar gönüllüler olurken, diğerleri için ise oy vererek, komiteler kurarak, protesto gösterileri yaparak ve kampanyalarda çalışarak siyasi süreçlerde aktif rol alanlardır (Westheimer & Kahne, 2014). Bu nedenle "iyi" vatandaşları yetiştirerek demokrasiyi geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının çok çeşitli amaç ve uygulamaları içermesi şaşırtıcı değildir. Westheimer ve Kahne (2014) okullarda en yaygın olan vizyonun siyasetten yoksun bir vatandaşlık vizyonu olan "kişisel olarak sorumlu vatandaşlık" vizyonu olduğunu belirtmiştir. Bu vizyonda programların demokrasiden ziyade, topluma hizmeti ve karakter eğitimini teşvik etmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Bu vizyon karakter eğitiminde (dürüstlük, öz disiplin, sıkı çalışma), gönüllülük ve hayırseverlik geliştirmeye yönelik bir yönelimi paylaşır, sosyal dönüşüm ve sistematik değişim hakkında öğretimden uzak durur. Westheimer ve Kahne (2014) bu vizyonu demokratik bir vatandaş yetiştirmek için yetersiz görür. Bireysel karaktere ve davranışa yapılan vurgunun, toplum ve genellikle kamu sektörü girişimlerine duyulan ihtiyacı gizlediğini belirtir. Bu vurgunun dikkatleri toplumsal sorunların nedenlerinin analizinden ve sistemli çözümlerden uzaklaştırdığını, gönüllülük ve nezaketin, politikadan kaçınmanın yolları olarak öne sürüldüğünü ifade eder. Bu özelliklerin, demokratik katılımı ve değişimi mümkün kılmaktan çok engellediğini savunur. Adalet odaklı vatandaşlık vizyonunu destekleyen eğitimcilere göre ise vatandaşlar yalnızca katılımı ilgili becerilere değil, aynı zamanda toplumsal sorunların ve eşitsizliklerin temel nedenlerini eleştirel bir şekilde analiz etmek ve bunlara göre hareket etmek için gerekli becerilere de ihtiyaç duyar. Bu eylemler, mevcut güç yapılarına meydan okuyan ve sosyal değişime odaklanan katılım biçimlerini içerir (Westheimer & Kahne, 2014)

Bu çalışmada Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında ulusal kimliğe ait aidiyet duygusuna vurgu yapıldığı ve daha geleneksel bir vatandaşlık eğitiminin hedeflendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, öğrencileri ulus, ortak kültür ve paylaşılan değerlere odaklanarak hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde belirli bir değerler ve bilgi kümesine sosyalleştirmeyi amaçlar. Bununla birlikte, aktarım süreci, yoğun bir şekilde küresel ekonominin gerektirdiği bir karşı-sosyalleşme süreci olan öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kalır (Boon & Sim, 2005). Geleneksel vatandaşlık eğitimi, öğrencilere ülkenin kurumsal çerçevesi hakkında

gerçekleri ve bilgileri vermeye odaklanmıştır. İçerikler sistematik olarak öğretilip test edilebilir. Böyle bir öğretim yaklaşımı, vatandaşları demokratik, insan haklarına dayalı topluluklarda eğitmeye çok az katkıda bulunur. Öğrenciler, vatandaşlar olarak yalnızca resmi sorumluluklarını bilmek ve anlamanın yanı sıra aktif olmalıdırlar, topluluklarının, ülkelerinin ve daha geniş dünyanın yaşamına katkıda bulunmak için istekli olmalı ve sorunların çözülmesine aktif olarak katılmalıdırlar (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010).

Gollob, Krapf ve Weidinger'ın (2010) vurguladığı gibi modern toplumlar tipik olarak laik ve çoğulcu toplumlardır. Avrupa genelinde özellikle göç hareketleri bu gelişmeye katkıda bulunmuştur. Çoğulcu toplumlar daha dinamik ve üretkendir, aynı zamanda da farklı inançlara, değerlere, ilgilere, sosyal ve etnik kökenlere sahip insanları bütünleştirmek için sosyal uyum açısından daha talepkârdır. Demokrasi, bu zorlukların üstesinden gelmek için en iyi fırsatı sunar ancak demokrasi ve insan hakları güvencesiz projelerdir ve hayatta kalmaları, miraslarının genç nesle aktarılıp aktarılamayacağına bağlıdır. Bu da okullarda öğretilen vatandaşlık vizyonunun katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlığa doğru değişimi ile desteklenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde bu vizyonların uygulanması sosyal, ekonomik ve politik eşitsizlikleri ele almak için fırsatlar yaratmaya ve böylece demokratik bir toplumu teşvik etmeye hizmet edebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çokkültürlü toplumlar, vatandaşlarının çeşitliliğini tanıyan, onları birleştiren ve tüm vatandaşların bağlı olduğu bir kapsayıcı değerler, idealler ve hedefler kümesini kucaklayan ulus devletler yaratma sorunuyla karşı karşıyadır. Bir ulus devlet ancak insan hakları, adalet ve eşitlik gibi bir dizi demokratik değer etrafında birleştiğinde kültürel, etnik, dil ve dini grupların özgürlüklerini güvence altına alabilir ve onların özgürlüğü, adaleti ve barışı deneyimlemelerini sağlayabilir. Bu da ancak çok kültürlülüğü anlayan ve farklılıklara saygı duyan vatandaşların eğitimi ile mümkündür. Bu nedenle, eşitlik ve kapsayıcılığa değer verme ilkesi Ontario sosyal bilgiler dersi öğretim programının vizyonunu oluşturmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi sadece siyasi hayatın kurumları ve prosedürleri hakkındaki temel gerçekleri öğrenme meselesi değildir; aynı zamanda öğrencileri vatandaş olarak rollerine hazırlamak için tasarlanmış okuldaki ve daha geniş toplumdaki (yerel, ulusal, bölgesel ve küresel) etkinliklerle edinilen pratik deneyimleri de içermelidir. Öğrencileri sosyal ve politik hayata katılmaya teşvik etmek amacıyla sosyal projeler geliştirmeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Siyasi okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, eleştirel bir demokrasi anlayışı, demokratik siyasi kurumlar ve sistemler vatandaşlık eğitiminin temel bileşenleridir. Siyasal sistemler hakkındaki bilgiyi güçlendirmenin yanı sıra, vatandaşlık eğitimi hukuka, adalete, demokrasiye saygıyı teşvik etmeli ve düşünce özgürlüğünü teşvik ederken aynı zamanda ortak iyiliği de beslemelidir. Düşünme, sorgulama ve tartışma becerilerini geliştirmeli, cinsiyet eşitliğini, toplumlar içinde ve arasında olumlu ilişkileri desteklemelidir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin düşünmelerine, sorumlu ve aktif vatandaş olmalarına değer verecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencileri aktif vatandaşlığa hazırlamak için, sosyal bilgiler dersi öğretim programına katılım beceri ve değerlerini teşvik eden uygun eğitim uygulamalarına yer verilmelidir. Program, sosyal bilgiler dersine özgü vizyonu, amacı, genel hedefleri, özel hedefleri, beklenen öğrenme çıktıları, eğitim durumları, değerlendirme olmak üzere tüm boyutlarıyla detaylı bir şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca program öğretmenlere sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin kılavuzlar sunmalıdır.

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmanın yöntemi insan unsuru içermediğinden etik kurul onayı gerekmemiştir.

Bilgilendirilmiş Onam: Yazarlardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır

Hakem Değerlendirmesi: Dışarıdan hakem değerlendirmesi yapılmıştır.

Yazarların Katkısı: 1. Yazar: 30%, 2. Yazar: 70%

Çıkar Çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Finansal Açıklama: Yazarlar bu çalışmada herhangi bir finansal destek alınmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Akhan, N. E. ve Çiçek, S. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin iyi vatandaşlık algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (27), 177-195.
- Alkın, S. (2007). İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Atkinson, P.A. & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, London: Sage, 45–62.
- Barr, R.D., Barth, J.L. & Shermis, S.S., (1977). *Denin the social studies*. Bulletin No. 51 of the National Council for the Social Studies. National Council for the Social Studies, Arlington, VA.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544–559.
- Bektaş, Ö. ve Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması: Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 247-289.
- Boon, J. & Sim, Y. (2005). Citizenship education and social studies in Singapore: A national agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 58-73.
- Bursa, S. ve Çengelci-Köse, T. (2017). Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması, *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 338-372.
- Castro, A.J. & Knowles, R.T. (2015). Social studies education. In: James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences*, (2nd edition), V 22. (pp. 727–734). Oxford: Elsevier. ISBN: 9780080970868.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dere, İ. ve Akdeniz, Ş. N. (2021). Kanada (Ontario) ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 203-232.
- European Commission [EC], European education and culture executive agency, Avrupa'daki okullarda vatandaşlık eğitimi: (2017). Publications Office. [Çevrim-içi: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/921276>], Erişim tarihi: .15.11.2021.
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Eds.). (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. EDC/HRE. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [Çevrim-içi: <https://rm.coe.int/16802f727b>], Erişim tarihi: 09.10.2021.
- Gün, E.S. (2007). Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- İnci, S. (2009). Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada (Ontario), İrlanda, ABD (New York Kaliforniya), Finlandiya, Yeni Zelanda). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kahne, J. & Westheimer J. (2014). Teaching democracy: What schools need to do. Ross, E. W. (Ed.) The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities. (4th edition) içinde (s. 353-371). State University of New York Press, Albany, NY.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), [Çevrim-içi: <https://mufredat.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 10.08.2021.
- Ministry of Education Ontario [MOEEO] (2018). The Ontario curriculum social studies grades 1 to 6 history and geography grades 7 and 8, Ontario. [Çevrim-içi: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>], Erişim tarihi: 09.10.2021.
- National Council for the Social Studies [NCSS] (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teachers, learning, and assessment. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- Özkaral, C., T. (2015). İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Öztürk- Zayımoğlu, F. ve Öztürk, T. (2013). Kanada (Ontario) sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14): 485-514.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. Seggie, F. N., Bayyurt Y. (Ed.). Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları (s.119-135). Ankara: Anı yayıncılık.
- Papastephanou, M., (2008). Philosophical presuppositions of citizenship education and political liberalism. In: Arthur, J., Davies, I., Hahn, C. (Eds.), *The sage handbook of education for citizenship and democracy*. (pp. 40–56). Sage Publications Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir, (Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pike, G. (2008). Global education. In: Arthur, J., Davies, I., Hahn, C. (Eds.), *The sage handbook of education for citizenship and democracy*. (pp. 468–480). Sage Publications Inc,
- Ross, E. W. (2006). The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities. (3rd ed). State University of New York Press, Albany, NY.
- Ross, E. W. (2014). The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities. (4th ed). State University of New York Press, Albany, NY.
- Şeker, M. (2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 9(2), 1417-1439.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.

- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*, ISBN 978-92-3-100102-4.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.
- Yazıcı, K. (2009). Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 22, 424-435.
- Yeşilyurt, Y. (2020). Sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerlerin Yeni Zelanda sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerler ile karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (2), 450-464.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-Önkür, G. (2004). Fransız eğitim sisteminin ilköğretim ikinci kademesinde uygulanan sosyal bilgiler programının analizi ve Türkiye’deki programlarla karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Yüceer, D. (2011). Danimarka ve Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Yazarlar

Ali Mert TAŞKIN

Ali Mert Taşkın Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD’da yüksek lisans yapmaktadır.

Fisun BOZKURT (Sorumlu Yazar)

Fisun Bozkurt, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD’da doçent olarak görev yapmaktadır

İletişim

Ali Mert TAŞKIN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Kınıklı Kampüsü, 20700 / DENİZLİ
E-mail: ataskin14@posta.pau.edu.tr

Fisun BOZKURT

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Kınıklı Kampüsü, 20700 / DENİZLİ
E-mail: fisunbozkurt@pau.edu.tr