

## Bir Öğretim Alanı'nın Doğuşu: ABD'de Sosyal Bilgilerin Gelişimi (1893-1916)<sup>1</sup>

### *The Birth of An Instructional Field: The Development of Social Studies in USA (1893-1916)*

Sümer AKTAN<sup>2</sup> ve Nevin SAYLAN<sup>3</sup>

**Özet:** Yurttaşlık eğitimi bireylerin yurttaşlık bilincine sahip olması, vatanseverlik duygularının gelişmesi ve bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel mirası ile normlarını benimsemesine yönelik eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Bu eğitim sürecinin odak noktasını yurttaşlık bilinci oluşturmaktadır. 1789 devriminin ardından Fransız okullarında önemli tartışmalara konu olan yurttaşlık bilincinin nasıl kazandırılacağı ve yurttaşlık eğitiminin nasıl yapılacağı 19. yy. boyunca Kıta Avrupa'sında ve Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli bir tartışma konusu olmuştur. Sanayileşme, göç ve beraberinde gelen şehirleşme süreci yurttaşlık eğitiminin nasıl verileceğine ilişkin tartışmaları yoğunlaştırmış ve bu tartışmalar sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimine zemin hazırlamıştır. ABD'de 1865 sonrası dönemde hızlanan sanayileşme, iç ve dış göç gibi etkenler sayesinde büyük bir nüfus artışı ortaya çıkmış ve bu artışa paralel olarak şehirler büyümeye başlamıştır. İç savaş sonrası kölelikten kurtulan Afro-Amerikalıların yeni toplum yaşamına uyumları çok farklı sosyo kültürel ortamlardan gelen göçmenlerin Amerikan toplumuna entegrasyonu ve üretken bir yurttaş olmaları ciddi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Okul bu sorunu çözebilecek etkili bir aktör olarak görülmüştür. Bununla beraber okul programlarında verilen sosyal eğitim anlayışının ya da daha özel bir ifade ile yurttaşlık eğitiminin sorgulanmasının gerekliliği de bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Yeni gelişen sosyal bilimlerin ışığı altında okullarda verilen tarih eğitimi sorgulayan James H. Robinson "Yeni Tarih" yaklaşımı ile disiplinler arası ve yakın çevre odaklı bir tarih öğretimine dikkat çekmiştir. Bununla beraber John Dewey'in çocuğun ilgileri doğrultusunda ve öğrenme sürecinde aktif metotların kullanılmasına yönelik önerileri ile öğretmenin ve ders kitabının egemenliğine yönelik eleştirileri ve Hampton Ziraat Okulu'nda yaptığı çalışmalarla Thomas J. Jones'un yurttaşlık eğitimine getirdiği yeni bakış açısı sosyal bilgilerin gelişim sürecini derinden etkilemiştir. Yurttaşlık bilincinin kazandırılmasına yönelik farklı yaklaşımların birbirleri ile mücadelelerinin sonucunda yurttaşlık eğitiminin sosyal bilgiler şemsiyesi altında verilmesi kabul edilmiştir. Bu bağlam içinde çalışmanın amacı 1893-1916 yılları arasında tarih merkezli yurttaşlık eğitiminin sosyal bilgilere doğru nasıl geliştiğini ve ortaöğretim de sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişim sürecini ABD bağlamında irdelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, sosyal bilgilerin gelişimi, vatandaşlık eğitimi

<sup>1</sup> Bu çalışma Sümer AKTAN tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgilerin Bir Öğretim Alanı Olarak Gelişimi ve Türkiye'deki Program Tasarılarına Yansımalar 1923- 2004" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden alınmıştır.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, [sumeraktan@balikesir.edu.tr](mailto:sumeraktan@balikesir.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof.Dr., Balıkesir Üniversitesi, [nsaylan@balikesir.edu.tr](mailto:nsaylan@balikesir.edu.tr)

**Extended Abstract**

The emergence of culture depends on the mutual interaction of the individuals in the society, cooperation of the occupational groups and their coordination. Such kinds of interactions brought about a number of regulations and certain rules governing the communal living were introduced. In order to make progress and develop the society conformably, it is of great importance that individuals follow these established rules and raise the new generations within the scope of these rules to maintain the sustainability of the society. The major instrument for the new generations to internalize these rules, to comply with the culture and to be the bearers of the culture is the education system.

Whereas the family and the social environment were influential in cultural transmission before the Industrial Revolution, the role of the family gradually decreased after the Industrial Revolution. Following the schools becoming widespread and the fact that the education was undertaken by the government as a public liability, the school began to come into play in the cultural transmission and the socialization of the new generations. In order to achieve this function, the school resorted to the curriculum being devised and thus the school curriculum became a road map for a socialization process. This course of education for the purposes of providing the individuals with such attributes as the development of patriotism through cultural transmission and culture, becoming an efficient individual in the society and loyalty to the government's ideology or in other words, ensuring the consciousness of citizenship can be defined as social education. Earlier attempts for modern civics in Europe began after the French Revolution (1789). A government order issued on January 27<sup>th</sup>, 1794 in French declared that Republic laws and Declaration of the Rights of Man and Citizen shall be instructed to the students. Whereas these developments occurred in the Continental Europe, Thomas Jefferson, the president of the United States in the same period, reminded that each and every citizen living under the republican regime was required to become aware of its responsibilities, indicating the target of social education. Development of the consciousness of citizenship in the Continental Europe and the United States was considered as one of the major duties of the schools. On the other hand, the primary concern was to figure out how this education should be provided. This concern has led to quite deep discussions and coming up with many ideas from a number of intellectual movements in competition with one another especially in the United States of America (USA). The consciousness of citizenship considered as the basis of the social education and attempted to be developed through history lessons was subject to criticism due to the problems arising from the modernization occurred in the USA and the changes in the social structure as a result of heavy immigration and this sense of education was claimed to be unsuitable for training efficient citizens. Whereas The Committee of Ten, assembled in 1893 for the objective of ensuring the schools to address the needs of changing social structure, adopted a traditional approach in social education for the consciousness of citizenship in secondary schools, the Committee on Social Studies assembled in 1916 approached the civics that was instructed in secondary schools and essentially carried out based on history lessons from a different perspective and restructured the civics by defining social education within the scope of social studies. Although there is a significant intellectual accumulation abroad about the development process of social studies, the researches about the development process of social studies in our country appear to address the problem within a shorter period. The majority of these researches analyze social studies isolated from their historical basis and focus on the second hand sources rather than the first hand sources and the development process is provided as the statement of chronological basic information. However, social studies have a considerably rich intellectual development process and a careful analysis of this development process will contribute substantially to understand the nature of social studies. Within this perspective, the objective of this study is to analyze the development process of social studies within the context of the USA and in accordance with the developments occurred during the period between 1893 and 1916. This study can be qualified as a descriptive-historical research carried out with an aim to describe the development process of social studies as a field of education and to understand the contribution of this process to the nature of social studies. Descriptive researches are essentially those analyzing a phenomenon the way it exists whether it has occurred in the past or currently exists in the present. Since this study predominantly refers to historical data to observe the emergence of a certain phenomenon or event in a defined period of time and to understand the role of the factors influential during the development process of this phenomenon or

event, the main data source of the study consists of historical documents as well as printed and published studies about the research problems. The study intends to address three basic as the following: What kind of process does the development of teaching history as a traditional approach in social education undergo? What is the role of the Social Studies in the Hampton Curriculum, New History approach and Progressive approach in the development process of social studies? What is the significance of the 1916 Report for the development process of social studies? As the results of the research suggest, in addition to such factors as socioeconomic status and industrialization followed by immigration and emigration during the period after 1865 in the USA, the social problems emerging particularly subsequent to the abolition of slavery gave rise to the criticism of the civics taught in schools and alternative approaches were put forward. There was a perpetual intellectual struggle between the group in favor of history-oriented civics and those in favor of progressive approach during that period and social studies emerged as a field of education by the publication of 1916 Report at the end of this struggle.

**Key Words:** Social studies, the development of social studies, civic education.

## Giriş

Tarih boyunca yaşamış her insan grubu toplumsal yaşam içinde ve toplumsal ilişkiler bağlamında bir değerler sistemi ortaya koymuştur. Bu değerler sistemi aynı zamanda o toplumun kültürünü de meydana getirmiştir. Tylor,(1887, 3) kültürü medeniyet kavramı ile eşanlamlı olarak “toplumun bir üyesi olarak bireyin kazandığı bilgi, inanç, ahlak, hukuk, sanat, örf ve adet gibi alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütün” olarak tanımlarken, Turhan (1994, 45) kültürün çok daha geniş ve kapsamlı bir tanımını şu şekilde vermektedir.

Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül[oluşan] eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde, mevcut her nevi[çeşit] bilgiyi, alâkaları, itiyatları [alışkanlıkları], kıymet ölçülerini, umumi atitud[tutum], görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek[ortak] olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder.

Toplumların kendilerine ait hayat tarzı olan kültür aynı zamanda yeni yetişen kuşaklara da aktarılır. Böylece toplumlar yarattıkları kültürel birikimi bir sonraki kuşağa devrederek kültürel zenginliğin gelişimine katkıda bulunurlar. Bu kültürel aktarım süreci sosyalizasyon yolu ile gerçekleşir. Sosyalizasyon süreci ile yeni yetişen kuşaklar kültürü özümser ve toplumun bir parçası haline gelirler. Sosyalizasyon sürecinde en etkili olan faktör ise eğitim sistemidir (Baker, 2011; Bugental ve Grusec, 2006; Dewey, 1916; Egemen, 1965; Grusec ve Goodnow, 1994; Turhan, 1994; Ülken, 1967; Ward, 1898).

Eğitim sistemlerinin sosyalizasyon açısından önemi özellikle Sanayi Devrimi sonrasında giderek artmıştır. Sanayi Devriminden önce kültürün aktarımında aile ve toplumsal çevre etkili olurken, Sanayi Devrimi sonrasında ailenin rolü giderek azalmış ve bu rolü okul üstlenmiştir (Berns, 2010; Tanner ve Tanner, 1975). Okulun bu rolü oynayabilmesi hazırlanan programlar aracılığı ile olmuş ve okul programları ile programlarda yer alan dersler sosyalizasyon sürecinin yol haritası haline gelmiştir (Apple,

2000; 2004). Kültürün aktarımı ve kültür aracılığı ile vatanseverlik duygularının gelişimi, toplumsal yaşam içinde etkili bir birey olma, devlet ideolojisine bağlılık gibi niteliklerin bireylere kazandırılması ya da diğer bir ifade ile yurttaşlık bilincinin kazandırılmasına yönelik bu eğitim süreci sosyal eğitim olarak tanımlanabilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 19.yüzyıl ile 20. yüzyılın başlarına kadar olan süreçte sosyal eğitimin temelini tarih dersi oluşturmuştur (Evans, 2004; Lybarger, 1981; Hertzberg, 1981). Tarih odaklı bir sosyal eğitim düşüncesi özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru önemli eleştirilere uğramıştır. Bu eleştirilerin temel nedeni ABD'de ortaya çıkan modernleşmeye bağlı sorunlar, şehirleşme ve yoğun dış g  ile toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve d n şumd r (Blumin,1976; Chudacoff, 1975; Ward, 1975). Özellikle sanayi, ticaret ve ulaşım alanındaki gelişmeler ve beraberinde gelen yoğun iç-dış g  ülkenin çehresini değişirmiştir (Cochran, 1981; Laurie, 1997; Sellers, 1991). Bu değişimin sonuçlarını ABD'nin 1860-1900 arasındaki sanayi üretiminde görmek mümkündür. Sanayi  retiminde en önemli kısmı oluşturan demir-elik üretimine bakıldığında ABD'de 1860'da yıllık elik üretimi 13000 ton iken bu miktarın 1900'de 11.412.000 tona yükseldiği görülmektedir (Hogan,1971; Misa, 1995; Temin, 1964).

Yaşanan bu sosyo-ekonomik değişim doğal olarak eğitimin işlevinin yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. Özellikle artan dış g le sanayide çalışan göçmenlerin çoğalması ve beraberinde gelen şehirleşme yurttaşlık eğitimi ile ilgili bir kısım itirazların temel nedeni olmuştur. Göçmenlerin endüstri ve şehir hayatına uyum sağlaması ve Amerikan toplumunun bir parçası haline gelmesinde eğitim kritik bir rol oynayan bir faktör olarak görülmüştür. Eğitim aracılığı ile yeni bir toplum inşa edilebileceğine yönelik kuvvetli bir inanç dönemin ruhunu -Zeitgeist- oluşturmaktaydı (Curti, 1959; Lannie, 1974; Soltow ve Stewens, 1981). Bu aşamada yurttaşlık eğitiminin yeniden sorgulanması gerekmiştir. Okulların değişen toplumsal yapıya cevap verebilmeleri amacıyla 1893 yılında toplanan Onlu Komite ortaoğretimde yurttaşlık bilinci için sosyal eğitimde tarih merkezli gelenekçi bir çizgiyi benimserken, 1916 yılında toplanan Sosyal Bilgiler Komitesi ortaoğretimde verilen ve temelde tarih dersi merkezli yürütülen yurttaşlık eğitimini çok daha farklı bir perspektiften ele almış ve sosyal eğitimi sosyal bilgiler bağlamında tanımlayarak yurttaşlık eğitimini yeniden yapılandırmıştır.

Sosyal bilgilerin bir oğretim alanı olarak gelişim süreci ve 1916 Raporu  zerine ABD'de zengin bir entelektüel birikim olduğu görülmektedir. ABD'de yapılan çalışmaların sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi (Davis, 1981; Lybarger, 1991; Woysner, 2006), sosyal bilgilerin gelişiminde rol oynayan önemli bilim insanları (Keels, 1994;

McAninch, 1990; Osborne, 2003) ve sosyal eğitimin farklı boyutlarını inceleyen (Karier, 1973; Spring, 1970, Woysner, 2004) çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar sosyal bilgilerin bir öğretim alanı, bir ders olarak gelişim sürecine ışık tutmakta ve sosyal bilgilerin iç tarihine önemli katkı sunmaktadır. Bununla beraber aynı zengin entelektüel birikim Türkiye’de görülmemektedir. Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde alanın tarihsel gelişimi 1916 Raporu’ndan sonraki süreç ile birlikte ele alınmaktadır (Güngördü, 2002; Kan, 2010; Öztürk, 2006; Öztürk ve Dilek, 2002; Safran, 2008; Sönmez, 2005). Bu çalışmalarda 1916 Raporunun yayınlanmasından sonraki gelişmeler tarihsel süreç açısından verilmiştir. Bununla beraber bu çalışmalarda sosyal bilgilerin 1916 Raporuna gelinceye kadar geçirdiği evrimsel süreçten söz edilmemektedir. Bu durum 1916 Raporunun sonuç değil de bir neden olarak ele alınmasına neden olmaktadır. Oysa 1916 Raporu farklı sosyo ekonomik nedenlerin yanı sıra farklı felsefi ve pedagojik yönelimlerin mücadelesi sonucunda ortaya çıkan bir belgedir. Dolayısıyla sosyal bilgilerin doğasını anlamak, günümüzde sosyal bilgiler ile ilgili yaşanan epistemolojik ve ontolojik sorunların aşılmasında bu gelişim sürecinin bilinmesi önemli katkılar sağlayabilir. Bu perspektif içerisinde bu çalışmanın amacı ABD’de sosyal bilgilerin -yurttaşlık bilinci kazandırmak amacıyla- ortaöğretim düzeyinde bir öğretim alanı olarak gelişim sürecini ve bu bağlam içinde sosyal eğitimin önemli bir parçası olan yurttaşlık eğitiminde 1893-1916 arası dönemde ortaya çıkan pedagojik yaklaşım ve içerik problemlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekilde verilebilir:

- Sosyal eğitimde gelenekçi yaklaşım olarak tarih öğretiminin gelişimi nasıl bir süreç izlemiştir?
- Sosyal bilgilerin gelişim sürecinde Hampton Sosyal Bilgiler Programı, Yeni Tarih yaklaşımı ve İlerlemeci (Progressivist) düşünce nasıl bir rol oynamıştır?
- 1916 Raporu’nun sosyal bilgilerin gelişim sürecindeki yeri nedir?

Literatüre dayalı olarak yapılan bu tarihsel çalışma iki bölüm olarak kurgulanmıştır. Birinci bölümde sosyal eğitimin temel odak noktası olarak tarih disiplini ve tarih öğretimine dayalı sosyal eğitim düşüncesi irdelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde sosyal bilgilerin bir öğretim alanı ve sosyal eğitimin temel noktası olarak 1900-1916 arası dönemdeki gelişim çizgisi betimlenmiştir. Bu bölümde sosyal bilgilerin gelişiminde önemli

rol oynayan düşünüler ve konu ile ilgili görüşleri, dönemin sosyo- ekonomik gelişim çizgisi bağlamında ele alınmıştır. Buna ilave olarak bu gelişim sürecindeki birbirine rakip yaklaşımların sosyal eğitime ilişkin bakış açıları da irdelenmiştir. Çalışmanın son kısmı ise sonuçları içeren bir değerlendirmeden oluşmaktadır.

### **Sosyal Eğitimde Gelenekçi Çizgi: Tarih Odaklı Sosyal Eğitim**

Tarih, Thomas Carlyle'in ifadesi ile ilkel kabilelerden itibaren insanların dikkatini çeken bir alan olmuştur (Carlyle, 1969' dan Akt Breisach, 2007). Eski Yunan medeniyeti ise tarih yazımının ve tarihe yönelik bakış açılarının filizlendiği bir dönem olarak görülebilir. Hikâyeler ya da efsaneler insanların dikkatini uzun süre çekmekte başarısız olmuş, insanlar böyle gerçeküstü hikâyeleri dinlemektense kendi hayatları ile olgusal bilgileri öğrenmek için kuvvetli bir arzu duymaya başlamıştır. Bunun temel nedenleri arasında insanın geçmişten geleceğe doğru giden yaşantısına belirli bir anlam katmak ihtiyacının önemli bir yer tuttuğu ileri sürülebilir. Böylece belirli kültürel değerler ışığında siyasi kimlik kazandırma ve vatanseverlik duygularının gelişimi açısından tarih dikkatleri çeken bir disiplin olmuştur.

Siyasi kimlik kazandırma ve vatanseverlik duygularına dayalı bir sosyal eğitim düşüncesi Amerika'da bağımsızlığın hemen ardından üçüncü başkan olarak görev yapan Thomas Jefferson'ın da gündemindeki önemli konular arasında yer almıştır. "Cumhuriyet idaresi altında her yurttaş yurttaşlık görevlerini tam olarak yerine getirmelidir" diyen Jefferson için cumhuriyetçi eğitim yurttaşlara kendi kendini yönetmenin temellerini vermelidir (Winterer, 2000). Jefferson'na göre cumhuriyetçi eğitimin temel amacı "bilgiyi halk katmanlarına olabildiğince yaymaktır" (Lasch, 2006, 209). Böylece cumhuriyetçi eğitim on sekizinci yüzyılda yararlı olarak görülen bilgilerle ve Jefferson'ın ifadesi ile "insan edimlerini ve tasarımlarını [yargılamayı], girebileceği her kılıkta ihtirası tanımayı ve ihtirası tanıyarak ona dayalı düşünceleri bozguna uğratmayı" öğreteceğini umduğu antik çağ tarihine büyük önem vermiştir (Akt Lash, 2006). Jefferson'a göre tarihsel olguların öğrencilere öğretilmesi geçmiş çağların ve ülkelerin tecrübelerinin anlaşılmasını sağlayacak ve aynı zamanda bu geçmiş uygarlıkları biçimlendiren unsurları öğrenmelerini temin edecektir Jefferson'ın bu görüşleri ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde tarihin sosyal eğitimin temeli olarak görülmesinde önemli rol oynadığı ve aynı zamanda antik çağ uygarlıkları ile ilgili konuların tarih programlarında daha fazla yer almasında etkili olduğu düşünülebilir.

19. yy. boyunca ders kitabı, ezber ve öğretmen odaklı olarak devam eden tarih merkezli sosyal eğitim aslında kendi içinde bir takım çelişkileri de beraberinde getirmiştir. Bu çelişkilerin ilki programın doğasından kaynaklanırken diğer çelişki öğretim metodolojisinden kaynaklanmaktadır. Özellikle orta dereceli okulların programlarında yer alan derslerin öğrencilerin yaşamları ile ilişkisi problemlidir. Antik çağ uygarlıkları tarihi, Avrupa tarihi, Latin ve Yunan edebiyatına ilişkin derslerin yurttaşlık becerilerini edinme boyutunda işe yararlılığı tartışmalı bir konuydu. Öğretim metodolojisi ise bir başka problemlidir. Ders kitabına ve ezbere dayalı öğretim anlayışı öğrencilere pasif bir rol veriyor, öğretmen bir nevi kürsü kralı konumuna yükseliyordu. Anlatıma dayalı ders işleme yaklaşımının verimliliği ise ayrı bir sıkıntı kaynağı olarak görülmüştür. Bu sıkıntıların temel nedeni ise 17.yy'dan itibaren pedagojik düşünce üzerinde egemenlik kuran zihni disiplin teorisidir (Tanner ve Tanner, 1975).

17.yy ile birlikte bir eğitim teorisi olarak olgunlaşmaya başlayan zihni disiplin teorisi, 19. yüzyılın başlarından itibaren yetenek psikolojisi olarak anılmaya başlanmıştır. Alman filozof Christian Wolf'un 18.yy'da katkıda bulunduğu bu yaklaşım zihni disiplin veya formal disiplin teorisini bir adım daha ileriye götürmüştür. Özellikle 19.yy başlarında Franz Gall tarafından yapılan katkılar zihni disiplinden yetenek psikolojisine geçişi kolaylaştırmıştır. Bu yaklaşıma göre, tıpkı zihni disiplin teorisinde olduğu gibi, bireyin bedensel ve zihinsel olarak gelişimi esastır. Gall, ortaya attığı teori ile bu yaklaşımı bilimsel bir boyuta taşımıştır. Bu yaklaşımda insanın zihni bedenden ayrı bir yapı olarak ele alınıyor ve zihnin irade, duygu ve zekâdan ibaret olduğu kabul ediliyordu. Bu üçlü yapıdan hareketle, zekâ bir kas olarak ele alınıyordu ve eğitimin görevi zekâyı egzersizlerle geliştirip duygu ve iradeyi kontrol edebilecek bir olgunluğa erdirmektir. İlkokul düzeyindeki çocuklar için alıştırma ve ezber önemli yer tutarken, ortaöğretim de okuyan öğrenciler Latince, Yunan edebiyatı, antikçağ tarihi ve ileri matematik gibi dersler olarak zihinlerini keskin bir hale getireceklerdi. Böyle bir eğitim alan bireyin artık hayata hazır ve her türlü zorluğu yenebilecek bir olgunluğa sahip olduğuna inanılıyordu (Bennett, 1907; Ripa, 1996).

Bu görüşlerin yanı sıra 1880'lerden başlayarak Amerikan tarih düşüncesinde de bir değişim göze çarpmaktadır. 1884 yılında Amerikan Tarih Derneği'nin kurulması bu değişimin somut örneğidir. Dolayısı ile tarih öğretiminin değerine ilişkin olarak öne sürülen düşüncelerin bu gelişmelerden bağımsız olarak ele alınması mümkün değildir. Öyle ki, 1890'ların başlarında Ulusal Eğitim Derneği tarafından ortaöğretim programlarında yapılacak reform için toplanan komitenin tarih dersi ile ilgili kısmında bu

derneğin üyelerinin önemli rolleri olmuştur. Tarih dersinin sosyal eğitimin odak noktasını oluşturmasına yönelik düşünce yapısının bu komite çalışmalarıyla daha güçlü bir destek kazandığı söylenebilir.

### **Onlu ve Yedili Komite Çalışmaları**

Onlu Komite, Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (NEA) tarafından özellikle ortaöğretim kademesindeki okul programları üzerinde yoğunlaşan bir çalışma grubu olarak kurulmuştur. Lise programlarında yer alacak olan sosyal eğitim programının parçaları üzerine ilk sistemli tartışmaların yapıldığı Onlu Komite, dönemin önde gelen entelektüellerini bir araya toplamıştır. Komitenin hâkim bakış açısını yetenek psikolojisi ve esasici düşünceler tayin etmiştir. 19.yy sonunda Amerikan ortaöğretiminde reform yapmak amacını taşıyan bu komite içinde taşıdığı düşüncelerle aslında 1828 Yale Raporu'ndaki klasik düşünceleri 20.yüzyıla taşımıştır (Kliebard, 1995).

Onlu Komitenin sosyal eğitim bağlamında aldığı en önemli kararlardan biri de bu derslerin niçin programda yer alması gerektiğine ilişkin gerekçeler ortaya koymasıdır. Buna göre tarih dersi ortaöğretim kurumları programlarında resmi bir disiplin olarak kabul edilmiştir. Tarih, artık, modern tarzda öğretilecek bir disiplin haline gelme noktasında çok önemli bir kazanım sağlamıştır. Rapor, tarihin bu şekilde öğretilmesi için bir çerçeve taslak olarak hazırlanmıştır. Bu taslak çerçevede tarih dersinin yararları ve amaçları betimlenmiş ve okullar için yol gösterici öneriler sıralanmıştır Komisyonun önerilerine göre, tarih dersi 5. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar sekiz yıllık bir aşamalılık göstermelidir. 7. ve 11. sınıflarda Amerikan tarihi, Yunan ve Roma tarihi, Fransız ve İngiliz tarihi ağırlıklı olarak yer almalıdır (Report of The Committee of Ten, 1894).

Ulusal Eğitim Derneği tarafından organize edilen Onlu Komite çalışmasının ulaştığı temel sonuç, lise eğitiminden sonra üniversiteye devam edecek öğrenciler ve eğitimlerini lise ile sonlandırmak isteyen öğrencilerin aynı eğitimi almasının gerekli olduğu ve bu bağlam içerisinde tarih dersinin de her iki öğrenci grubu için aynı kalması gerektiği iddiasıdır. Onlu Komite raporunun onaylanmasından bir süre sonra Amerikan Tarih Derneği 1896 yılında Amerika'nın önemli üniversitelerinde görev yapan yedi profesörden oluşan bir komite kurarak büyük ve küçük ölçekli yerleşim birimlerinde bulunan liselerde yapılan tarih öğretimi uygulamalarını araştırmıştır. Yedili Komite olarak adlandırılan bu kurul okullarda tarih öğretimi için "Dörtlü Blok" adı verilen bir yaklaşım öne sürmüştür. Buna göre tarih dört temel kısma ayrılmıştır: ilk çağ tarihi, orta çağ, modern tarih ve Amerikan tarihi. Komite öğrencilerin özellikle tarihsel bir biçimde



düşünmesinin öğretimi üzerinde ısrarla durmuştur. Onlu Komite raporu ile mukayese edildiğinde Yedili Komitenin raporu daha ayrıntılı ve kapsamlı olarak hazırlanmıştır ama temel olarak bakıldığında her iki raporun özü aynı noktayı vurgulamaktadır. Bu ortak nokta tarih biliminin doğasının anlaşılmasını sağlamaktır (Evans, 2004; Lybarger,1981; Nelson, 1992).

Yedili komitenin yaptığı çalışmanın önemli bir özelliği de ilk defa tarihin sosyal eğitimde, özellikle yurttaşlık eğitimindeki rolüne dikkat çekmesidir. Kendinden önceki uygulamalardan farklı olarak sadakat ve vatanseverlik temasından modern zamanların yurttaşına geçiş sürecinde tarihin kilit rolüne vurgu yapılmıştır.

Tecrübeli her öğretmenin temel amacı, öğrencilerine tam anlamıyla doğru bir biçimde düşünmesini öğretmektir. Bu sadece bilgilerin aktarılması ve biriktirilmesi ile değil fakat doğru düşünme alışkanlıkları ile mümkün olur. Okulda politik konular üzerinde düşünmeyi öğrenen, sorunlara tarihsel olarak bakabilen öğrenci, günlük yaşamında karşılaşacağı politik ve sosyal problemleri kavrayacak yeterli zihni donanımına sahip olacaktır ve yurttaşlık ile alakalı etkinliklerde güçlü bir katılım ortaya koyacak, sosyal uyum sahasında da pratik bir hazırlık almış olacaktır (AHA, 1899, 18).

Raporda, tarih dersinin, öğrencinin doğru ve mantıklı bir biçimde düşünmesinde etkili olacak özenle hazırlanmış kaynakları ve kitapları vererek onun faydalı bir vatandaş olmasına katkıda bulunacağı vurgulanmıştır. Tarih –aynı zamanda- öğrencinin neden-sonuç ilişkisini görmesini sağlayacak yargılarının gelişimini temin edecektir. Tarihin irdelenmesi ve incelenmesi sadece öğrencinin bir kısım olguları kazanmasını değil, onları sistematize etmesi ve düzenlemesi açısından da öğrenciye çok önemli kazanımlar temin edecektir. Tarih aynı zamanda bilimsel düşünme alışkanlıkları olarak bilinen alışkanlıkların kazanılmasında da etkili olacak bir disiplin olarak betimlenmiştir (AHA, 1899, 21).

Öğretmenlere dönük olarak hazırlanmış somut ve belirli öneriler de raporda yer almıştır. Öğrencilerin derste verilen konuyu tam olarak kavramaları için ders kitabı kullanmanın önemi vurgulanmış, sadece okuma faaliyetleri değil aynı zamanda yardımcı etkinliklerin sınıflarda kullanılması gerektiği de önerilmiştir. Rapor biçiminde hazırlanmış yazılı ödevlerin öğretmenler tarafından sıkça kullanılması tavsiye edilmiştir. Derste temel kaynakların kullanımı noktasında, öğretmenin ders kitabı ile bağlantılı bir biçimde hareket etmesi önerilmiştir. Komite aynı zamanda belge tarzındaki kaynakların daha sınırlı fakat edebiyatın daha ağırlıklı bir biçimde kullanılmasını tavsiye ederken, incelenen döneme ait eşyaların ve fotoğraflarında kullanılmasını önermiştir. Bütün bunlar ise temelde ders kitabının bulunduğu bir öğretim faaliyetine ek olarak düşünülmüştür (AHA, 1899, 94).

Yedili Komite raporunun yayımlanmasından sonra pek çok farklı çevreden değişik tepkiler gelmiştir. Bu tepkilerin bir bölümü, programda ilk çağ tarihi konularına daha fazla yer verildiği buna karşılık olarak modern çağ döneminin incelenmesine yetersiz zaman ayrıldığı noktasında birleşmektedir. Bazı itirazlarda komitenin yaptığı önerilerin çok fazla somut olmadığı vurgulanmış ve daha somut öneriler için çağrıda bulunulmuştur. Bazı itirazlar ise derslerin kaynaşık yapısına dönük olarak gelmiş ve Amerikan tarihi ile yurttaşlık bilgisi dersinin ayrılmasını isteyen gruplar olmuştur. Birtakım eleştiriler ise tarih dersinin temel amacını ülkeye gelen göçmenlerin Amerikanlaştırılması gibi sosyal bir amaca bağlamışlardır. Bu eleştiriler bağlamında ortaya çıkan bir diğer soru da şu olmuştur: Liseler için bu program kabul edildi fakat mesleki teknik eğitim veren okullarda okutulacak tarih dersinin programı nasıl olmalıdır? (Evans, 2004).

Bu soru tarihçiler ve tarih öğretmenleri arasında bir anlaşmazlığa ve çatışma sürecinin başlamasına neden olmuştur. Daha önce Onlu Komite’de görev yapan ve tarih öğretiminde gelenekselci çizgide yer alan James H. Robinson tarih öğretimi ile ilgili görüşlerini yeniden kavramsallaştırmış ve alternatif bir görüş ileri sürmüştür. Kronoloji üzerinde aşırı derecede duran tarih öğretimine karşı çıkan Robinson’un görüşleri daha sonraları sosyal eğitimin tarihten sosyal bilgilere doğru evrilmesinde önemli bir teorik perspektif sağlamıştır (Singleton, 1980).

### **Sosyal Bilgilere Giden Yolda Önemli Bir Dönüm Noktası: Yeni Tarih ve James H. Robinson**

Robinson tarafından ortaya atılan bu yeni bakış açısının temelinde aslında tarih biliminin doğasına ilişkin tartışmalar büyük bir yer tutmaktadır. Tarihin sadece kronolojiye dayalı ve siyasi olayları anlatmaya dayalı yapısını eleştiren Robinson, tarihi, bir akademik disiplin olarak, sosyal bilimlerin bir parçası olarak yeniden anlamlandırmıştır. Tarih ile ilgili yazılan kitaplarda ve okullarda öğretilen tarih dersinin içeriklerinin bir sürü anlamsız isimle ve gereksiz olaylarla dolu olması, okullarda tarih öğretiminde gereksiz pek çok şeyin öğrenciye yüklenmesi ve bunların işe yaramaz olgusal bilgiler olmasına karşı çıkan Robinson, tarihin hem araştırma metodolojisi ve hem de okullarda öğretimi üzerinde yeniden durulması gerektiğini vurgulamıştır (Robinson, 1912).

Robinson için tarih sosyal bilimler ailesinin bir üyesidir. Ele aldığı sosyal konuları farklı sosyal bilimlerin bulguları doğrultusunda disiplinler arası bir bakış açısıyla irdeleyen bir bilim olarak tarihin amacı insanlık âleminin ortaya koyduğu büyük gelişim ve ilerlemeyi irdeleyerek bugünün toplumunun kendi mahiyetini ve sosyal gelişim düzeyini

anlamlandırmasıdır (Whelan, 1991). Tarihi kendisi ile müttefik bilimlerin eşliğinde - özellikle antropoloji, sosyoloji ve psikoloji-toplumun içinde bulunduğu zamanla ilgili sorunlarına ışık tutabilecek bir disiplin olarak ele almanın gereğine vurgu yapmaktadır:

Eğer tarih en yüksek bir gelişim çizgisine ulaşmak istiyorsa, kendine has tutkularından vazgeçmeli ve insanlığın tetkik edilmesinde kullanılan pek çok yoldan biri olduğunu kabul etmek zorundadır. Jeoloji, biyoloji ve diğer pek çok bilim dalı gibi tarihin de kardeş bilimler üzerinde inşa edilmesi gerektiğini itiraf etmek gereklidir. Ancak bu şekilde tarih bilimi ilerleyebilir (Robinson, 1912, 74).

Robinson'un tarih biliminin doğasına ilişkin düşünceleri doğal olarak tarih öğretimine ilişkin düşüncelerini de etkilemiştir. Tarihin özellikle sanayi devrimi ile başlayan büyük sosyal değişimi ve bu sosyal değişimin toplumsal hayat üzerindeki farklı yansımalarının irdelenmesi yeni tarihin odak noktası olmaktadır. Böylece, okullarda öğretilen tarih dersinin ilk olarak kapsamının değiştirilmesi gerekmektedir. Robinson, gereksiz biyografiler ve kronolojiden ibaret tarih programı yerine içinde yaşanan çağın sıkıntı ve problemlerine ışık tutacak konuların tarih programının temel parçaları olması gerektiğini ileri sürmüştür.

Yeni Tarih her ne kadar tarih biliminin doğasına ilişkin bir bakış açısını yansıtırsa da, ortaya koyduğu perspektif ile ilk defa geleneksel tarih öğretimine yönelik bir itirazı gündeme getirmesi ile dikkat çekmektedir. Tarih programının içerik olarak yeniden düzenlenmesi, öğrencinin hayatı ile ilgili konuların programda yer elde etmesi, yaşadığı toplumun sorunlarının bilincinde yurttaş yetiştirilmesi bağlamında tarih öğretimini yeniden ele alması açısından Robinson'un görüşleri geleneksel çizgide bir kırılmayı beraberinde getirmiştir. Bu kırılma daha sonra sosyal bilgilerin inşa edileceği bir temel olarak kullanılacaktır.

### **Sosyal Bilgilerin Prototipi Olarak Hampton Enstitüsü Sosyal Bilgiler Programı**

Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişim çizgisi incelendiğinde toplumsal alanda meydana gelen değişimlerin bu gelişim çizgisinde etkili olduğu görülebilir. Amerika da 19. yy'ın ortalarında meydana gelen en önemli toplumsal olay ise 1861-1865 arasında gerçekleşen Amerikan İç Savaşıdır. İç Savaşın bir sonucu olarak köleliğin resmen kaldırılması beraberinde pek çok sorunu da gündeme getirmiştir. Bu sorunların ilki bu kadar büyük bir insan topluluğunun yerleşimi ve istihdamı meselesiydi. Bir diğer ve belki de en önemli sıkıntı bu kadar büyük bir kitlenin toplumsal hayatta etkili birer yurttaş olmasının nasıl sağlanacağıydı. Bu sorunlara yönelik ilk çözüm önerisi İç Savaş sırasında

general olarak hizmet veren Benjamin F. Butler (1818-1893) tarafından sunulmuştur. Butler programında matematik, okuma, yazma, coğrafya, dilbilgisi, matematik ve ev işleri gibi derslerin bulunduğu bir okul açılmasını sağlamıştır. Bu okulda Afrika kökenli Amerikan çocuklarının temel bir eğitim alması hedeflenmişti. 1868 yılında bir başka generalin öncülüğünde ve Butler'ın okuluna yakın bir yerde Hampton Ziraat Enstitüsü açılır. Okulun amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

Burada yapmamız gereken şey açıktır: seçilmiş yetenekli Afro-Amerikan [Afrika kökenli Amerikalı] gençleri eğiterek Afro-Amerikan [Afrika kökenli Amerikalı] toplumu için bu insanların birer örnek olmasını sağlamak ve kendi ırkdaşlarının eğitiminde görev alarak onların kendileri için para kazanmalarını, emeğe saygı duymalarını, bilinçsizce çalışmanın yerini becerikli ellerin almasıyla sadece kendi ihtiyaçları için ya da zeki bir işçi olmak için değil tam tersine karakter gelişimine dayalı bir endüstri sistemi inşa edilmesi için çalışılacaktır (<http://www.hamptonu.edu/about/history.cfm>).

Hampton Ziraat Okulu aynı zamanda sosyal bilgilerin gelişim çizgisinde önemli bir yer işgal etmektedir. Günümüzde anladığımız şekilde yurttaşlık eğitimi ve üretken etkili vatandaşlık düşüncesinin sosyal bilgilerin temel hedefi olması ve tarih odaklı sosyal eğitimden sosyal bilgilere geçiş sürecinde Hampton Ziraat Okulunun bir laboratuvar işlevi gördüğü ileri sürülebilir. Hampton okulunu böyle bir laboratuvar haline getiren kişi ise sosyal bilgilerin isim babası olan Thomas Jesse Jones'tur.

Doktora eğitimini bitirmesini takiben Hampton Ziraat Enstitüsünde ekonomi öğretmenliğine başlayan Jones'un dini ve kültürel altyapısı ile Columbia'da almış olduğu sosyoloji eğitimi ve göçmenler üzerinde yaptığı doktora araştırmasının bulgularının bir araya getirilmesi açısından Hampton ideal bir ortam sunmuştur (Johnson, 2000). Burada yaptığı gözlemlerin ardından tarih programı ile ilgili bir kısım düşünceleri olgunlaşmaya başlayan Jones, tarih programının bütünüyle terk edilmesi gerektiğini savunuyordu. Bu okullarda okutulan tarih dersinin hayatla hiçbir ilgisi yoktu, öğrencinin yaşam becerilerine katkısı ise hiç derecesindeydi. Tarih dersinin sosyalizasyon açısından katkısı ise tartışmalı bir konuydu. Jones için sosyalizasyon yurttaşlık görev ve sorumlulukları açısından oldukça önemli bir süreçti. Tarih dersinin yapamadığı bu işi yeni bir ders ve yeni bir program yapabilirdi. Bu düşünceden hareketle yaşam için hazırlık, toplumsal ve yurttaşlık bilinci ve toplumun yararı için eğitim ülküsü amaçlarına hizmet edecek bir dersin içeriğini hazırlamıştır. Bu yeni ders sosyal bilgiler adını taşıyacaktı.

Hampton Ziraat Enstitüsünde uygulanacak sosyal bilgiler programının ilk taslağı 1905-1906 arasında Güneyli İşçi (*Southern Workman*) dergisinde yayınlanan beş makale ile açıklanmıştır. Bu makaleler daha sonra 1906 yılında kitap olarak basılmıştır (Jones,

1906). Hampton Programında Sosyal Bilgiler başlığı altında basılan bu eser sırasıyla (a) Niçin bunlara ihtiyacımız var? (b) Yurttaşlık ve Sosyal Refah, (c) Ekonomi ve Maddi Refah, (d) Birleşik Devletlerde Nüfus Sayımı ve Gerçek Durum, (e) Afrika Kökenli Amerikalılar Arasında Tüberküloz, (f) Sosyoloji ve Toplum, (g) Yerlilerin İlerlemesi gibi yedi başlıktan oluşmuştur (Jones, 1906). Jones bu kısımları tasarlarlarken Hampton'da yaptığı gözlemler, doktora danışmanı sosyolog Franklin H. Giddings'in çalışmaları ve yayınlarından büyük ölçüde yararlanmıştı (Jorgensen, 2010).

Niçin bunlara ihtiyacımız var? başlığı altında sosyal bilgiler için sağlam gerekçeler öne sürmekte ve sosyal eğitime yönelik pek çok dersin sosyal bilgiler şemsiyesi altında bir araya getirildiğini vurgulamaktadır.

Afro-Amerikalılar [Afrika kökenli Amerikalılar] ve yerliler ev, okul, kilise, devlet ve diğer sosyal kurumlara ait düşüncelerden ve bunlara ait bilgiden yoksun bulduklarından dolayı General Armstrong ve yardımcıları ekonomi politik, sivil yönetim, zihin ve ahlak ile ilgili bilimler, genel tarih ve kitab-ı mukaddesin tarihsel tetkiki gibi derslere önemli yer ayırmışlardı. Bu durum, okulun diğer çalışmalarının tamamında olduğu gibi, herhangi bir teorik yada geleneksel eğitim düşüncesine dayanmaktan ziyade öğrencinin gerçek ihtiyaçlarını karşılamının bir sonucuydu. Şurası muhakkak ki, bu düşünceleri yukarıda anılan derslerle öğretmek, düzenli bir orta öğretim veya kolej eğitimi alanların aksine, daha üç sene öncesine kadar temel okuma yazma becerisinden yoksun bu öğrenciler için mümkün değildir. Atılan bu radikal adımın temel nedeni ise yerlilerin ve Afrika kökenli Amerikalıların gelişmemiş bir sosyal hayattan ani ve hızlı bir şekilde daha ileri bir sosyal hayata geçiş yapmalarından dolayı hazırlık için yeterli zamanın olmayışıdır. Zira, bir sosyal aşamadan diğerine doğal bir evrim ile geçebilmek için zamana ihtiyaç vardır. Bireylere ve bireylerden oluşan ırkların bir ileri adım atabilmeleri için gerekli alışkanlıkları ve idealleri benimsemelerine yetecek zamanın verilmesi lazımdır. Böyle bir zamanın yokluğunda ise, bu ideal ve alışkanlıkların bilgisinin verilebilmesi için bir takım önlemler alınmalıdır. Bu yapay önlemler doğal gelişim ile eşit olamaz ama bu ırkların içinde yaşayacakları yeni sosyal aşamanın ideal ve düşünceleri mümkün olduğu kadar sunma noktasında, yapılan bu çalışmalar büyük önem taşımaktadır (Jones, 1906, 4).

Yurttaşlık ve sosyal refah başlığı Hampton okulunda uygulanan yurttaşlık eğitimine ilişkin temel bir çerçeve çizmektedir. Jones bu çerçeveyi şöyle izah etmiştir.

Hampton Enstitüsünde yurttaşlık dersleri bu dersin geleneksel anlamdaki içeriği ile sınırlı değildir. Dersin kapsamı ve karakterini şekillendiren temel etken dersin mantıksal analizi olduğu kadar öğrencinin ihtiyaçlarıdır. Bu noktada yapılacak incelememizde zirai ıslah metotları, iyi yollar, okulların daha etkin bir hale konulması, organize olmuş hayır cemiyetleri, hapisane reformu ve hükümet tarafından uygulamaya konulan diğer yararlı hareketlerdir. Ders üç ana bölüme ayrılmıştır: (1) hükümetin gelişimi, (2) hükümet ve toplumsal refah, (3) hükümet düzeneği (Jones, 1906, 6).

Hampton Enstitüsünde derslerin kapsamını belirleyen temel etken dersin mantıksal analizi ve öğrenci ihtiyaçlarıdır. Bu bağlam içinde özellikle öğrenci ihtiyaçlarına sürekli

olarak atıf yapılması dönemin ilerlemeci anlayışını göstermesi açısından önemlidir. Dersin temel amacı ise öğrencinin demokrasinin değerini kavraması, hükümetin önemi ve demokratik bir toplumdaki işlevinin anlaşılmasıdır (Jorgansen, 2010).

Ekonomik ve maddi refah başlığı altında sosyal bilgilerin ikinci temel konu alanı irdelenmektedir. Sosyal bilgilere yönelik çalışmalar içinde ekonomi önemli bir yer tutmaktadır. Kar, zarar, işletme vb gibi temel kavramların bilgisinden yoksun kitlelerin ekonomik açıdan üretken yurttaşlar haline gelmesi de sosyal bilgilerin gerçekleştirmesi gereken önemli amaçlar arasında yer almaktadır. Ekonomi ve sosyal refaha ilişkin konuların programdaki amacı şu şekilde ifade edilmiştir.

Ekonomi ile ilgili konuların amacı zenginliğin kullanımı ve elde edilmesinin altında yatan nedenler ile ilgili basit ilkelerin kazandırılmasıdır. İncelenecek başlıklar arasında yönetim, tasarruf kurumları, borç veren kurumlar ve sigorta şirketleri, yardım ve hayır kuruluşları, iş yerinde farklı ırklarla verimli çalışma, işbirliği, gelişmenin temel faktörleri olarak toprak ve emek gücü yer almaktadır. Konular içinde en çok zaman ayrılması gerekenler ise mal üretimi ve tüketim ile ilgili mevzulardır. Kambiyo ve zenginliğin dağılımı ile ilgili konular öğrencinin hayatı ile daha ilişkili olduğundan pratik değeri yüksek konulardır (Jones, 1906, 12).

Ekonomi dersindeki temel amaç zenginliğin nasıl oluştuğunun anlaşılması ile ilgili basit ilkelerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Toplumsal yaşam içinde bireylerin üretken birer yurttaş olmaları, tasarruf, işbirliği içinde çalışma alışkanlıklarının edinilmesi çiftliklerde ya da fabrikalarda çalışacaklar için kapitalizmin ruhunu anlamaları açısından oldukça önemlidir. Diğer taraftan böyle bir ders yardımıyla Amerika'nın resmi ekonomi rejimi olan kapitalizmin öğrenciler tarafından benimsenmesi de sağlanacaktır. Dersin öğretiminde dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise öğrencinin yaşamı ile konular arasındaki bağlantının ekonomi dersinde de vurgulanmasıdır. Böylelikle ekonomi dersi olguların ezberlenmesinden daha çok hayat ile doğrudan ilgili bir konu olarak ele alınmaktadır. Bu bakış açısı özellikle Amerika'da İç Savaş sonrası dönemin ekonomik atılımının ruhunu yansıtması açısından önem taşımaktadır.

Birleşik Devletlerin Nüfusu ve Gerçek Koşullar başlığı sosyal bilgilerin üçüncü konu alanını oluşturmaktadır. Bu başlık aslında Jones'un ekonomi konusundaki duyarlılığını yansıtması açısından önem taşımaktadır (Correia, 1993). Nüfusun dağılımı ve oranları ile ilgili verilerden hareketle öğrencilerin Afrika kökenli Amerikalı nüfusunun niceliksel yapısını kavraması, bu nicel veriler doğrultusunda çalışmaların yönlendirilmesi, öğrencilerin istatistiksel verileri yorumlaması bu dersin amaçları içinde yer almıştır. Ders dört ana konu başlığından oluşmuştur: Afrika kökenli Amerikan toplumunun dağılımı, eğitim ve okumaz- yazmazlık, ekonomik koşullar ve önemli istatistikler (Jones, 1906).

Jones'un tasarladığı sosyal bilgiler programı bu üç önemli konu alanını ve bu konular üzerinde yapılan incelemeleri içermektedir. Bu konu alanları dışında programda yer alan bazı başlıklar ve bu başlıkları sosyal bilgiler çatısı altında incelenmesi de dikkat çekicidir. Bu başlıklardan biri de “Afrika kökenli Amerikalılarda Tüberkülozun Yayılması”dır. Bu başlık altında Jones, o dönem için Afrika kökenli Amerikalılar arasında oldukça yaygın olan tüberkülozun yayılması ve nedenleri üzerine istatistiksel veriler üzerinden yorumlar getirmektedir. Özellikle ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi ile tüberkülozun yayılması arasında bağ kurması, Afrika kökenli Amerikan toplumunun iktisadi açıdan gelişmesinin önemine dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır. İlerleyen yıllarda öğretmen olacak Afrika kökenli Amerikalı gençlerin böyle hayati bir konuda incelemelerde bulunması ve bu konu üzerinde bilgilendirilmesi sosyal bilgilerin ne anlama geldiğinin anlaşılması açısından dikkat çekicidir.

Thomas J. Jones için en önemli konu etkili ve üretken yurttaş yetiştirme işidir. Bir yurttaş toplumsal hayatı anlayabildiği ve yorumlayabildiği kadar üretkendir. Böyle üretken bir yurttaş hem devletin koyduğu yasalara uyan, hem de ekonomik kalkınmaya hizmet edebilen bir yurttaş tipini oluşturmaktadır. Nüfusun büyük bir kısmını oluşturan Afrika kökenli Amerikalıların ve Kızılderililerin yeni yaşam tarzına alışmaları, toplumsal yapıyı öğrenmeleri ve toplumun etkili bir parçası olmaları açısından eğitime büyük bir rol veren Jones için Hampton çalışmaları laboratuvar işlevi görmüştür denilebilir. Jones'un ortaya koyduğu program anlayışı ise sosyal bilgilerin gerçek ruhunu yansıtmaları açısından oldukça önemlidir. Dönemin Zeitgeist'i doğrultusunda tasarlanan bu program içerdiği konular ve pedagojik perspektifle günümüzdeki sosyal bilgilerin bir prototipi olarak görülebilir. Yurttaş yetiştirme, ekonomik bilinç, devlet mekanizması, sosyal refah gibi konular, verilerin yorumlanması, analiz gibi bilişsel becerilerin yer aldığı Hampton sosyal bilgiler programının sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişim sürecinde önemli bir kilometre taşı olduğu ileri sürülebilir.

Diğer taraftan sosyal bilgilerin burada bir şemsiye kavram olarak kullanıldığını belirtmek gerekiyor. Dolayısıyla sosyal bilgilerin belirli dersler aracılığı ile kazandırılan yurttaşlık becerilerini içeren dersler dizisi olarak tanımlamak daha uygun olabilir. Jones'un almış olduğu akademik eğitimin ve özellikle sosyoloji alanında yaptığı doktora çalışması sosyal bilgiler programının şekillenmesinde önemli rol oynadığı düşünülebilir. Göçmenlerin sosyalizasyon sürecinde yaşadıkları sıkıntıları inceleyen Jones için önemli olan yaşamın olduğu gibi okulda hayat bulmasını sağlamaktır. İçinde yaşanılan zamanın ruhu ders içeriğinde yansıtılmalıydı. Bu düşüncenin gelişiminde sosyoloji biliminin büyük

bir rolü olduğu söylenebilir. Sosyoloji toplumu bir bütün olarak içinde bulunduğu zaman dilimi içinde inceleyen, nicel verileri doğrultusunda hareket eden ve bu nicel verilere dayalı olarak problemleri kavrayan bir yapısı vardı. Tarih ise bu yaklaşımdan uzaktı. Dolayısıyla yurttaşlık etkili bir sosyalizasyon süreci ise bu süreç içinde toplumsal yaşamın ve bu yaşamı oluşturan kurumların aktif bir şekilde incelenmesi gerekliydi. İşte bu anlayışı verecek olan şey sosyal bilgiler ya da sosyal incelemelerdi. Daha sonraki yıllarda yapılacak olan sosyal bilgiler komitesinde Jones'un Hampton uygulaması tartışmalarda önemli yer işgal edecektir.

### **Sosyal Bilgilerin Gelişim Sürecinde İlerlemeci Düşüncenin Etkisi**

Francis Parker ve daha sonraki yıllarda Dewey'in düşünceleri bağlamında gelişen ilerlemecilik kendi içinde farklı kliklere ayrılmış olsa bile ortaya konulan perspektifin temel esasları hemen hemen aynı kalmıştır. Buna göre öğretmenin rehberlik rolü, çocuğun tüm faaliyetlerde merkez olması, okul, ev ve ailenin işbirliği ve okulun yeni uygulamalar için bir laboratuvar olarak kullanılması gibi fikirler ilerlemeci düşüncenin ortak kabulleridir (Dewey, 1897, 1899, 1902; Gutek, 1997).

Bu ortak kabullerden hareket eden ilerlemecilerin eleştiri getirdikleri alanlardan biri de sosyal eğitim uygulamalarıydı. Tarih odaklı sosyal eğitime, öğrencinin yaşamı ile ilgisi olmayan olguların öğretimine, ezberciliğe karşı olan ilerlemeciler için sosyal eğitimin temel amacı etkili ve üretken yurttaş yetiştirmektir (Anderson, 1973; Egan, 1980). Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencinin yaşamı ile doğrudan ilgili konuların öğretilmesi ve öğretim sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesine dikkat çekiliyordu. Okul hayat için bir hazırlık değil hayatın kendisidir yaklaşımı doğrultusunda etkili bir vatandaşın ancak belirli deneyimlerle yurttaşlık becerilerini içselleştirebileceği vurgulanıyordu. Öğretimde yeni metotların kullanılması, ders kitabı yerine gerçek yaşam deneyimlerine önem verilmesi, öğretimin gerçek yaşam problemleri etrafında yapılandırılması gibi öneriler ilerlemeci düşünürlerin önem verdikleri konular arasında yer almaktadır. Bu anlayış doğrultusunda verilecek sosyal eğitim öğrencilerin sosyalleşmesine katkı yapacak, onların üretime katkıda bulunmasını ve demokratik yaşamı benimsemelerini sağlayacaktı. Bu durum aynı zamanda ekonomik açıdan bilinçli kuşakların yetişmesini temin ederken, Amerika'nın ulusal ekonomi düşüncesi olan kapitalizmde benimsenmesine yardım edecektir.

İlerlemeci düşüncenin sosyal eğitime bakış açısını biçimlendiren temel etkenler içinde sosyal değişim olgusu önemli bir yer tutmaktadır (Cremin, 1961). On dokuzuncu



yüzyılın sonlarına doğru sürekli göç alan Amerika için yeni göçmenlerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorunun çözümünde okul sosyal değişim sürecini etkili bir biçimde yöneten sosyal bir ajan olarak hizmet edecek, böylece birbiri ile uyumlu, birbirini seven bir toplum ortaya çıkacaktır. Dewey ve diğer ilerlemeci eğitimcilerin görüşleri 1916 raporunda kendi açık bir şekilde hissettirmiştir. Demokrasi kavramına yapılan vurgu ve eğitimde demokrasi gibi kavramların raporda yer alması bu durumun en açık örneğidir. 1916 raporunu hazırlayan komitede Dewey olmamasına rağmen Dewey’ci perspektif raporu biçimlendiren temel etkenlerden bir olmuştur (Fallace, 2009).

### **Sosyal Bilgilerin Doğum Belgesi Olarak 1916 Raporu**

Sosyal eğitimin temeli olarak sosyal bilgilerin kabul edilmesinde 1916 Raporu önemli bir dönüm noktasıdır. Sosyal bilgilerin gelişim süreci üzerine çalışan tarihçiler genelde sosyal bilgilerin gelişim süreci ile Ulusal Eğitim Derneği’nin (National Education Association) Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından 1916 yayınlanan raporu ile sosyal bilgilerin gelişim sürecini beraber ele almaktadırlar. Ravitch bu raporu sosyal bilgilerin doğum sertifikası olarak nitelendirmektedir (Ravitch, 1987’den Akt Fallace, 2009).

Ulusal Eğitim Derneği 1913 yılında sosyal bilgiler üzerinde bir rapor hazırlanması ve yurttaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara bir çözüm olması için bir komite oluşturur. Bu komite yayınlamış olduğu Hazırlık Raporu’nda sosyal bilgileri bir öğretim alanı olarak tanımlamış ve sosyal bilgilerin konu alanlarını tarih, yurttaşlık ve ekonomi olarak belirlemiş ve iyi vatandaş yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin temel hedefi olarak kabul edilmiştir (U.S. Bureau of Education, 1913, 16 akt Jorgansen, 2010). 1913 Raporu sosyal bilgiler konularının öğretiminde sadece basit ezbere dayalı olguların öğretiminden kaçınılması, bunun yerine öğrencinin yaşadığı toplumsal çevreden hareketle konuların seçilmesi ve etkili öğretim yöntemlerinin kullanılmasına dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin toplumun sosyal refahına katkıda bulunacağı, kız ve erkek çocuklarını içinde buldukları sosyal grubun etkili bir üyesi yapacağını belirten rapor bu şekilde dersin önemine dikkat çekmektedir (Jorgansen, 2010).

1913 raporunun yayınlanmasından iki yıl sonra 1915 yılında Toplumsal Yurttaşlık Raporu yayınlanmıştır. 1913 raporunun devamı olarak nitelenebilecek bu çalışma temelde yurttaşlık eğitiminde yapılacak çalışmalar, yurttaşlık için belirlenen konulara yer verilmiştir. 1915 raporunda dikkat çeken noktalardan biri de öğrenen merkezli öğretime, yakın çevreden hareket etme gibi ilerlemeci uygulamalardır. Bu açıdan bakıldığında 1913

ve 1915 raporlarının ilerlemeci nitelikleri göze çarpmaktadır. Bu yaklaşım kendisini 1916 Raporunda da hissettirmiştir.

1916 yılında Ulusal Eğitim Derneğinin girişimi ile oluşturulan Sosyal Bilgiler Komitesi Thomas J. Jones başkanlığında toplanır ve bir rapor yayınlanır. 1916 raporu temelde dört bölüm olarak planlanmıştır. İlk bölümde, sosyal bilgilerin tanımı, sosyal bilgilerin amaçları, komitenin bu çalışmadaki bakış açısı ve sosyal bilgilerin genel bir çerçevesi verilmiştir. İkinci bölümde, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflar için sosyal bilgilerin amaçları verilmiştir. Üçüncü bölüm ise, on, on bir ve on ikinci sınıflar için sosyal bilgiler dersinin hedeflerini içermektedir. Dördüncü ve son bölüm ise, öğretmenlerin yetiştirilmesi, standartların belirlenmesi ve ders materyallerinin kullanılması ile ilgili sorunlara ayrılmıştır (Dunn, 1916).

1916 raporu ilk olarak sosyal bilgilerin anlamı üzerinde durmuştur. Bunun temel nedeni, uzun bir dönem akademik ağırlıklı ve tarih merkezli bir sosyal eğitim programı uygulanması yüzünden, Yedili Komite ve Onlu Komite'nin direktifleri doğrultusunda gelişen tarih merkezli eski anlayışa alışkın olan eğitimcilerin ve akademisyenlerin zihninde net bir bakış açısı oluşturmaktır. Sosyal bilgilerin tanımı raporda şu şekilde verilmiştir: "Sosyal grubun bir üyesi olarak insanı ve insan toplumunun gelişimini ve nasıl düzenlendiğini anlamak maksadı ile doğrudan ilişkili olan konu alanıdır"(Dunn, 1916, 9). Sosyal bilgilerin amacı ise raporda, toplumsal verimlilik bağlamı içerisinde bireyin toplum ve iş hayatında olabildiğince etkili ve üretken olmasını sağlamak olarak verilmiştir. Böylece sosyal verimlilik resmi olarak bir dersin temel hedefi olmuştur. Ders konularının seçiminde dikkate alınması gereken ilk nokta, konuların olabildiğince öğrencinin ihtiyaçlarına göre ele alınması ve içinde bulunulan toplumsal yapının geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Saxe 1991). Bu şekilde rapor açık bir biçimde Dewey'in ve J.H. Robinson'un ileri sürdüğü düşüncelerin yansıdığı bir metin olmuştur (Hertzberg, 1981). Raporda bireyin ilgi ve ihtiyaçları ön planda vurgulanırken, asıl önemli olanın toplumun gelişimi olduğu önemle vurgulanmıştır. Böyle bir anlayış ile toplumun bütün kesimlerinde etkili bir sosyalizasyonun gerçekleşmesinin mümkün olacağı ileri sürülmüştür (Saxe, 1991).

1916 Raporu'nun getirdiği öneriler içerisinde iki kademeli bir sosyal bilgiler eğitimi öngörülmüştür. İlk kademe başlangıç aşaması olarak belirlenmiştir. Bu aşamada temel bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. İkinci kademe ise coğrafya, Avrupa tarihi, Amerikan tarihi ve toplumsal yurttaşlık bilgisi alanındaki derslerden alınan içerikle oluşturulmuştur. İkinci kademe için komitenin önerdiği tasarım içinde; Avrupa

tarihi, Amerikan tarihi, sosyal, politik ve ekonomik açıdan demokrasinin sorunlarını içeren konulardan oluşan bir tasarım önerilmiştir (Evans, 2004, 25). Amerikan Tarih Derneği'nin Yedili Komite raporundaki önerileriyle karşılaştırıldığında, 1916 raporunun önerdiği yurttaşlık bilgisi ve demokrasinin problemlerini içeren bir sosyal eğitim programı gerçek anlamda bir devrim olmuştur (Evans, 2004).

### **Sonuç ve Değerlendirme**

19. yüzyıl boyunca tarih odaklı ve zihni disiplin yaklaşımı doğrultusunda şekillenen sosyal eğitim uygulamaları, yüzyılın sonlarına doğru eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştirilerin dayandığı temel düşünce Amerikan toplumunda İç Savaşı takip eden yıllarda meydana gelen sosyo ekonomik ve demografik değişim olgusudur. Büyük sanayi tesislerinin kurulması, üretim artışı, şehirleşme, iç-dış göç olgusu, ülkenin batıya doğru gelişimi, artan ihracat ve yeni gelişen meslek alanlarının ortaya çıkması, sermaye birikimindeki artış gibi ekonomik olguların yanında gelişen entelektüel ortamında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle 1880- 1910 arası dönemde ekonomi, tarih, coğrafya, sosyoloji, siyasal bilimler gibi pek çok bilim dalındaki kurumsallaşma çabaları bu entelektüel gelişim sürecine örnek olarak verilebilir. Kurumsallaşan bu bilim dalları doğal olarak sosyal nüfuz sağlayıp meşruiyetlerini sağlamlaştırmak amacıyla bir kısım girişimlerde bulunmuşlardır. Okul programları ve programların yapısı da bu kurumların ilgi sahasına girmiştir.

Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişim olgusunun yoğun bir biçimde kendini hissettirmesi ve bu hızlı değişim sürecinin yönetilebilmesi önemli bir sorun olarak ortaya çıkınca, başta Amerikan Tarih Derneği olmak üzere yurttaşlık eğitimi üzerinde durmaya başlamıştır. Tarih odaklı yurttaşlık eğitiminin iyileştirilmesi amacıyla yapılan komite çalışmalarına paralel yurttaşlık eğitiminde farklı arayışlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

Öğretimde öğrenen merkezli yaklaşımları savunan ilerlemeci düşünce öğretim sürecine ilişkin eleştirileri sistemleştirirken, Thomas J. Jones ilk defa yurttaşlığın odak noktasını oluşturan bir sosyal bilgiler programını Hampton Ziraat Enstitüsünde uygulamaya koymuştur. 1913 yılında J.H. Robinson'un Yeni Tarih yaklaşımı tarihin disiplinler arası bir yaklaşımla incelenmesi gerektiğini öne çıkarmıştı. Bu üç yaklaşım sosyal bilgilerin doğasını biçimlendiren temel unsurlar olmuştur denilebilir. Bu bağlam içinde Hertzberg'in 1916 raporunu biçimlendiren etkenler içinde Dewey ve Robinson'un görüşlerinin ön planda yer aldığı ileri sürmesi önemli bir tespittir(Hertzberg, 1981). Böylece sosyal bilgiler ortaöğretim düzeyinde resmen bir ders olarak kabul edilmiştir.

Sosyal bilgilerin gelişim sürecinin aynı zamanda tarih eğitiminin de sorgulanmasını beraberinde getirdiği ileri sürülebilir. 1899 yılından başlayarak ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde tarih öğretiminde reformist bir eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu eğilimin öncülüğünü de Amerikan Tarih Derneği yapmıştır. Yine bu reformist eğilimin bir yansıması olarak görülebilecek bir diğer gelişme de tarih öğretimine yönelik kitapların yayınlanmasındaki artıştır.

Sosyal bilgilerin gelişim süreci irdelendiğinde Türkiye'deki gelişim süreci ile bazı benzerlikler dikkat çekicidir. Bu benzerliklerin ilki Türkiye'de uzun yıllar (1924-1968) sosyal eğitim ilk ve ortaöğretimde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ile verilmiştir. Konu merkezli bir program anlayışı 1968 yılında yerini sosyal bilgilere bırakmıştır. 1968 programında sosyal bilgiler tarih, coğrafya ve yurttaşlık bağlamında ele alınmış ve diğer sosyal bilim dalları görmezden gelinmiştir. Oysa 1916 raporu sosyal bilgilerin kendine mahsus doğasını açıklarken, sosyal bilgilerin disiplinler arası bir alan olduğuna dikkat çekmiştir. Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişiminde 1916 raporunun ayrı bir yeri vardır. Bu raporun ortaya koyduğu tanım ve kapsamın çağdaş sosyal bilgilere giden yolda önemli bir kilometre taşı olduğunu söylemek mümkündür.

### **Kaynakça / References**

- American History Association. (1899). *The study of history in schools: A report to the AHA by the committee of seven*, New York: Mcmillan Company.
- Anderson, W. G. (1973). Progressivism: an historiographical essay. *The History Teacher*, 6, 427–542.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Second Edition, New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Third Edition, New York: Routledge Falmer.
- Baker, D. P. (2011). The Future of the Schooled Society: The Transforming Culture of Education in Postindustrial Society. (Editor: Hallinan M. T.). *Frontiers in sociology of education*. Springer
- Bennett, C. J. C. (1907). *Formal discipline*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Berns, R. M. (2010). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

- Blumin, S. M. (1976). *The urban threshold: Growth and change in a nineteenthcentury American community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Breisach, E. (2009). *Tarihyazımı* (H. Kocaoluk, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. F. (2006). Socialization processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3). Hoboken, NJ: Wiley.
- Chudacoff, H. P. (1975). *The evolution of American urban society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cochran, T. C. (1981). *Frontiers of change: Early industrialism in America*. New York: Oxford University Press.
- Correia, T. S.(1993). *For their own good: An historical analysis of the educational thought of Thomas Jesse Jones*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school*. New York: Knopf
- Curti, M. E. (1959). *The social ideas of American educators, with new chapter on the last twenty-five years*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Davis, O. L. (1981). Understanding the history of the social studies. In H. D. Mehlinger & O. L. Davis (Eds.), *Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II. The social studies* (pp. 19–35). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54, 77–80.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NewYork: The McMillan Company.
- Dunn, A.W. (1916). *The social studies in secondary education*. Washington: Government Printing Office.
- Egan, K. (1980). John Dewey and the social studies curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 8(2), 37-55.
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye ilminin problemleri ve terbiye felsefesi*. A.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, A.Ü.Basımevi.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars*. New York: Teachers College Press.
- Fallace, T. (2009). John Dewey's influence on the origins of the social studies: An analysis of the historiography and new interpretation. *Review of Educational Research*, 79(2), 601-624.

- Grusec, J. E. ve Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Gutek, G. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik bakışlar*. (N.Kale, Çev.).Ankara: Pegem Yayınları.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium Inc.
- Hogan, W. T. (1971) *Economic history of the iron and steel industry in the united states*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Johnson, D. (2000). W.E.B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the struggle for social education 1900-1930. *The Journal of Negro History*, 85(3), 71-95.
- Jones, T. J. (1906). *Social studies in the hampton curriculum*. Hampton: Hampton Institute Press.
- Jorgansen, G. C. (2010). *Unraveling conflicting interpretations: A reexamination of the 1916 report on social studies*. Unpublished Doctoral Dissertation. Logan: Utah State University, UMI 3404291.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(2), 663-672.
- Karier, C. J. (1973). Liberal ideology and the quest for orderly change. In C. J. Karier, P. Violas, & J. Spring (Eds.), *Roots of crisis: American education in the twentieth century* (pp. 84–107). Chicago: Rand McNally.
- Keels, O. M. (1994). In the beginning—Albert McKinley and the founding of the Social Studies. *The Social Studies*, 85(5), 198–205.
- Kliebard, H. M. (1995). *The struggle for American curriculum*. [Second Edition]. New York: Routledge.
- Lannie, V. P. (1974). *Henry Barnard, American educator*. New York: Teachers College Press.
- Lasch, C. (2006). *Narsizm kültürü* (S.Öztürk ve H.Ü. Yolsal, Çev.). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Laurie, B. (1997). *Artisans into workers: labor in nineteenth-century America*. Urbana: University of Illinois Press.

- Lybarger, B. M. (1981). *Origins of the social studies curriculum*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, Madison. UMI. 81-12548.
- Lybarger, M. B. (1991). The historiography of the social studies: Retrospect, circumspect and prospect. In J. P. Shaver (Ed.), *The handbook of social studies teaching and learning* (pp. 3–15). New York: Macmillan.
- McAninch, S. A. (1990). The educational theory of Mary Sheldon Barnes: Inquiry learning as indoctrination in history education. *Educational Theory*, 40(1), 45–52.
- Misa, T. J. (1995) *A nation of steel: The making of modern America, 1865–1925*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- National Educational Association. (1894). *Report of the committee of ten on secondary school studies*, New York, Cincinnati, Chicago: American Book Company.
- Nelson, M. (1992). First efforts toward a national curriculum: The committee of ten's report on history, civil government, and political economy. *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 242-262.
- Osborne, K. (2003). Fred Morrow Fling and the source-method of teaching history. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 466–501.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C.Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi / yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss.21-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss 48-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Rippa, S. A. (1996). *Education in a free society: An American history*. [Eight edition]. New York: Longman.
- Robinson, J. H. (1912). *The new history*. New York: The McMillan Company.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A.Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri ile sosyal bilgiler öğretimi* (ss.2-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Saxe, W. D. (1991). *Social studies in schools: a history of the early years*, New York: State University of New York Press, Albany.
- Sellers, C. (1991). *The market revolution: Jacksonian America, 1815–1846*. New York: Oxford University Press.
- Singleton, H. W. (1980). Problems of democracy: The revisionist plan for social studies education, *Theory and Research in Social Education*, 8(3), 89-103.

- Soltow, L. ve Steven, E. (1981). *The rise of literacy and the common school in the United States: A socioeconomic analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenmiş yeni ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spring, J. (1970). Education and progressivism. *History of Education Quarterly*, 10(1), 53–71.
- Tanner, D. ve Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development theory into practice*, New York: MacMillan Publishing Co Inc.
- Temin, P. (1964) *Iron and steel in nineteenth-century America: An economic inquiry*. Cambridge, MA: MIT Press.
- The Hampton Normal School, <http://www.hamptonu.edu/about/history.cfm> adresinden 10.05.2011 tarihinde alındı.
- Turhan, M. (1994). *Kültür değişimleri: Sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, No: 16.
- Tylor, B. E. (1887). *Primitive culture: Researches into development of mytology, philosophy, religion, language, art and custom*. New York: Henry Holt and Company.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ward, D. (1975). *Cities and immigrants; A geography of change in nineteenth-century America*. New York: Oxford University Press.
- Ward, F. (1898). *Outlines of sociology*. New York: The McMillan Company.
- Whelan, M. (1991). James Harvey Robinson, the new history, and the 1916 social studies report, *The History Teacher*, 24(2), 191-202.
- Winterer C. (2000). Review of Gilreath, James, ed, Thomas Jefferson and the education of a citizen. H-SHEAR, H-Net Reviews. May, 2000. <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=4086> adresinden 12 Mart 2011'de alındı.
- Woyshner, C. (2004). Women's associations and the origins of the social studies: Volunteers, professionals, and the community civics curriculum, 1890-1920. *International Journal of Social Education*, 18(2), 15–26. EJ718716.
- Woyshner, C. (2006). Notes toward a historiography of the social studies: Recent scholarship and future directions. In K. Barton (Ed.), *Research studies in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 11–38). Information Age Publishing.