

abece

ISSN 1301-0557 Yıl 40/Sayı 383 (Nisan 2024)

“Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller”den
“aklıselim, kalbiselim, zevkiselim” nesillere...

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Görüş ve Eleştiriler

*Adnan Gümüş / Murat Kaymak / Yasemin Tezgiden Cakcak
Mehmet Toran / Murat Gürkan Gülcan / Ünal Özmen*





abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Üç ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557
Yıl 40 / Sayı 383 (Nisan 2024)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
Azmi Gündođdu

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Hatice Sönmez Kaya

Adres
Tuna Cad. 34/15 Yenişehir
Kızılay - Ankara

İletişim
Tlf.: 5364270306
abecedergisi@gmail.com
egitder@gmail.com
www.egitder.org.tr

Hesap Adı / No:
İş Bankası:
Eđitimciler Derneği
TR44 0006 4000 0014 2141 9912 88

Baskı
Ertem Basın Yayın Dağıtım Sanayi
Ticaret LTŞ - Ankara
Sertifika No: 48083

İçindekiler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Görüş ve eleştiriler

<i>Adnan Gümüş</i>	1
<i>Murat Kaymak</i>	6
<i>Yasemin Tezgiden Cakcak</i>	9
<i>Mehmet Toran</i>	12
<i>Murat Gürkan Gülcan</i>	18
<i>Ünal Özmen</i>	22

PISA 2022'nin Sonuçları

<i>Murat Kaymak</i>	24
---------------------	----

Yozlaşan Bilgi Haydar Uzunyayla 32

Sermaye ve Eğitim Sami Aydoğan 33

Köy Enstitüleri 84 Yaşında

<i>Tahsin Doğan</i>	36
---------------------	----

Bağımsız Tarafsız Yargı Olası mı?

<i>Ömer Öneren</i>	39
--------------------	----

Okul Sistemleri ve

Okulların Kademelendirilmesi

<i>Ayhan Ural</i>	43
-------------------	----

Asistanların Boykotu

<i>İsmail Aydın</i>	47
---------------------	----

Adnan Gümüş:¹

MEB'in/ AKP'nin Dinci, milli görüşçü, telkinci "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" tartışmaya değer asgari bilimsel nitelikleri bile taşımamaktadır.

¹Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi

Taslağın en baştan temel bir eksiği bilimsel bir tarih anlayışına sahip olmaması, tarihi tek bir mezhebe indirgemesi ve bu geçmişte takılıp kalmasıdır.

Taslak çocukları ve onları geleceğe hazırlamayı odak almadığı gibi hazırlık süreci bakımından da ana anlayışı bakımından da asgari nitelikleri taşımaktan çok uzak bulunmaktadır.

HAZIRLIK SÜRECİ BAKIMINDAN;

Hazırlık Süreci Bilim ve Programlama Tekniğe Uygun Yürütülmemiştir

Taslağın nasıl hazırlandığı, komisyonların kimlerden oluştuğu, çalıştayların nasıl yürütüldüğü açık değildir.

Tüm kademelere ve derslere yönelik bir taslak için 9 günlük görüş süresi herhangi bir bilimsel ölçüte veya programa ölçütüne dayanmamaktadır.

Görüş ve revizyon sürecinin birkaç haftada alınması ve tamamlanması herhangi bir bilimsel veya programlama anlayışına dayanmamaktadır.

Programın 2024/2025 eğitim öğretim yılında 1., 5. ve 9.sınıflarda uygulanması dört aylık bir sürece sıkıştırılmış olup bu durum herhangi bir bilimsel veya programlama anlayışına dayanmamaktadır.

Bakanlık Yalan Söylemektedir

Bakanlık raporda uluslararası örnekleri analiz ettiğini ve çeşitli taraflardan görüşler aldığını, uzun bir hazırlıkla taslağı hazırladığını söylemektedir. Ancak taslak hazırlanırken Eğitim Fakültelerine bile resmi bir görüş sorulmamıştır. Kaldı ki, çağdaş başarılı ülke müfredatlarının model alındığına dair, daha haftalık ders

dağılımına bakıldığında bile, bir olumlu alımlama görülmemektedir.

Eksik Bilgilendirme Üzerine Kurulu Bir Taslak Erdem Anlayışıyla Bağdaşmaz

Taslak “erdem-değer-eylem” modeline dayandığını iddia etmektedir ama daha en başından kamuoyunu yanlış bilgilendirme yapılmaktadır, taslağın nerede nasıl hazırlandığı, komisyonlardan kimlerden oluştuğu bile açıklanmamaktadır. Bu durum bile taslağın hangi erdeme dayandığı konusunda açık bir soru işareti oluşturmaktadır.

ANA FİKRİ, AMAÇLARI VE İÇERİĞİ BAKIMINDAN;

Milli Görüşçü Dinci Şeriatçı Telkinci İdeolojik Bir Taslaktır

Taslak “**Köklerden geleceğe**. Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen bu süreçte temeli milletimiz oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir.” diye başlamaktadır.

Taslağın “maarif” anlayışına oturtulması, “kök değerleri” tarihe/geçmişe bağlaması, “tarihi” Sünniliğe indirilmesi, “milli değerleri” dini değerlere indirilmesi “milli görüş”ü, şeriatçılığı, Osmanlıcılığı temsil etmektedir. AKP’nin ideolojik jargonunu oluşturmaktadır.

Taslağın En Baştan Kök ve Tarih Tasavvuru Eksik ve Hatalıdır

Taslak, köklerden geleceğe demekte ise de bu kökleri İslam Tarihi ile sınırlandırmaktadır. Oysa Anadolu insanının Sümerlere kadar geriye giden, daha binli yıllara kadar Şaman, Zerdüştlük, Budizm, Hiris-

tiyan kökleri de bulunmaktadır. Taslakta bunlar hiçbir şekilde ifade bulmamaktadır.

“Milli Değerler” Deyimindeki “Mille” Terimi “Din” Anlamında Kullanılmaktadır

“Millet” teriminin ne anlama geldiğinin en somut örneği din/mezhep temelli Osmanlı milletler sistemidir: Müslüman Milleti, Yahudi Milleti, Rum Milleti vb.

Arapça’da “mille” din anlamına gelmektedir. Elmalı Mealine bakılırsa, Kur’an’da geçen 14 mille sözcüğü “din” olarak çevrilmiştir. AKP ve dini çevreler “millî” derken “dine” gönderme yapmaktadır. “Millî manevi değerler”den kasıt sünni mezhebine dair değerlerdir. AKP hiçbir zaman “ulusal değerler” deyimini kullanmamaktadır, ısrarla “millî değerler” demektedir. Din derslerine dair programlarda da kök değerlerin dine dair olduğu ifade edilmektedir. Haftalık ders dağılımlarında “değerler” terimi sadece “din dersleri” ile eşleştirilmektedir.

“Maarif” Dini Bir Terimdir, “Eğitim” Anlamına Gelmemektedir

“Eğitim” kavramı yerine “maarif” teriminin seçilmesi ideolojik kasıt taşımaktadır. Maarif, arif, irfan, marifetullah aynı kökten gelmektedir. Marifet, İslam Ansiklopedisinde, “Allah ve O’nun sıfatları, fiilleri, isimleri ve tecellileri hakkında mânevî tecrübeyle doğrudan elde edilen bilgi anlamında bir tasavvuf terimi” olarak tanımlanmaktadır.

Maarif Anlayışı Akli ve Bilimsel Anlayışla Örtüşmemektedir

Maarif-irfan anlayışı ile ilim/bilim anlayışı farklı felsefe ve yol yöntemine dayanmaktadır. İslam Ansiklopedisi bile maarifin çok farklı bir anlayışa dayandığını yazmaktadır: “Tasavvufta ise Allah’a dair olan bilgi başta olmak üzere bütün varlık ve olayların mahiyeti hakkındaki bilgiye mârifet denilmiş ve **ârif** (ehl-i ma’rifet) ile **âlim** arasında açık bir ayırım yapılmıştır.

Bu ayırım hem mârifet (veya irfân) ile ilim arasındaki metot farkından, hem de ârif ile âlimin vasıflarının başkalığından ileri gelmektedir. İlimin elde edilmesinde âlimin dinî ve ahlâkî şahsiyetinin önemi olmadığı halde mârifete ulaşmada şahsiyet merkezî rol oynar. Âlim zihnî faaliyetle mutlak surette bilen, ârif ise ahlâkî ve mânevî arınma sayesinde sezgi gücü ve derunî tecrübe ile öğrenen, anlayandır. Âlimin zıddı cahil, ârifin zıddı münkirdir.”

Taslak; Osmanlının Çöküşüne Yol Açan Medreseci, Nakli İlimcidir

İslam medeniyetlerinin oluşumunda nakli ve akli ilimler ayrımı başlangıçta felsefe ve matematiğin ayrı bir anlamı olduğuna dair bir bilinci yansıtsa da giderek nakli ilimler esas sayıldığından felsefe ve bilimlerden kopuşun ana sebeplerinden biri olmuştur.

Gazali'ye göre akıl ve duyum ancak tabii olayları açıklamaya yönelik tabii melekelerdir (insana dair yetkinliklerdir), yeryüzünü anlamaya elverişlidir. Dini anlayacak açıklayacak melekeler ancak nübüvvete dayalıdır, bunun ana bilgi ve bağlanma yolu tasavvufidir, “kalp/gönül”, “ilham”, “keşif”, “hads/sezgi”, “rüya”, “zikir” gibi tasavvufi meleke veya yol yöntemlerdir. Yani dünyevi ve uhrevi olanın idrakleri (algılama, bilgi, öğrenme, bilinçlenme) düzeyleri birbirinden farklı olup bilimlerin veya aklın idraki dünyevi ve akli olana kadardır (İmam Gazâlî, 2011:154-155).

İbn Haldun (1332-1406) dönemin bilimlerin tasnifini şu şekilde aktarmaktadır:

- Felsefi/ akli ilimler (a-mantık; b-talim ilimleri/ riyaziyet/ matematik, hesap/ aritmetik, feraiz, muamelat, hendese/ geometri, heyet, kozmografya, zaciye/ yıldız ilmi, müzik; c-ilahiyyat/metafizik; d-tabiiyyat, insan, hayvan, nebat, maden, tıp, çiftçilik/ziraat),
- Dini/ nakli/ vaz'i ilimler (a-tefsir, b-hadis, c-fıkıh, cedel ve hilâfiyat, d-usulü

fıkıh ve feraiz, e-kelam, f-tasavvuf, g-rüya tabiri ve h-ilişkili lisanîyat/ dil -Arapça, kıraat, lügat, nahiv, beyan, edeb çalışmaları gibi ilimler)

Nakli ilimlerin konusunu oluşturan nas ve hadis, açıkça bildirilmiştir, bunların felsefi/ilmi bir yolla açıklanmaya kalkışılması mukaddemat-ı ilahiye, takdir-i ilahiye, nas'a karışmak olacaktır. Mütakellimîn de (kelamcılar) felsefeciler de din ile felsefeyi karıştırmamalıdır - kelamcılar akli ilimlerden; dini/ nas'ı araştırmak/ değerlendirmek için değil sadece karşıtları çürütmek için yararlanmalıdır (İbn Haldun, Mukaddime C2, 1996: 605-609).

Nakli ilimler anlayışı 15.yy'dan beri modern bilim ve yöntemlerin gelişimi ile aşmıştır. Osmanlı medreseleri ise zamanla tümünden nakli ilimleri esas almaya başlamış, akli ilimleri ihmal etmiş; modern bilimlere uyarlanamadığı için gerilemiş ve çökmüştür.

Açıklanan taslak Türkiye'yi daha da gerilemesine yol açacak nakli ilimlere dönüşü esas almaktadır.

“Erdem-Değer-Eylem” Anlayışı Otoriterden Öte Totaliter Patrimonyal Osmanlı Şeriatçidir

Taslağın ana felsefesi “erdem-değer-eylem” anlayışına, çocukların ve toplumun eğilimlerinden benliklerine kadar belirleme anlayışına oturtulmuş bulunmaktadır.

Böyle bir yaklaşımın herhangi bir bilimsel anlayışla, kişi ve değerlere saygı ile, hak ve özgürlüklerle bağdaşır bulunmamaktadır. Aksine otoriter bile değil -otoriter anlayışta sınırlı bir çoğulculuğa müsaade edilir-, toptan dinci belirleme yapılmaya çalışılmaktadır, yani taslağın oturduğu anlayış otoriterden öte totaliterdir. Meşruiyetini dine dayandıran patrimonyal Osmanlı, şeriatçı bir anlayıştır.

Patriyarkal/ Ataerkil Cinsiyetçidir

Taslakta; çocuk veya insanın temel hak ve özgürlükleri değil “aile” vurgusu üzerinden patriyarkal bir anlayış öne çıkmaktadır. Ayrıca başta din dersleri olmak üzere toplumsal cinsiyet vurguları bulunmaktadır.

Dinci Telkincidir

Telkinin her türü çocuk/insanın temel hak ve özgürlük ihlalidir, eğitimle çelişiktir.

Taslakta hemen tüm ders ve kazanımlarda “değer telkini” temel yaklaşım/yöntem olarak ilk sırada sayılmaktadır.

İslam Ansiklopedisinde “telkin”, “ölüm döşeğindeki kişiye kelime-i tevhidi, definden sonra ölüye iman esaslarını hatırlatma” olarak tanımlanmaktadır.

Taslağın Ontolojisinde Bile Bilgi Yanlılıkları Bulunmaktadır

“Ontolojik Bütünlük: Ruh ve Beden Bütünlüğü. Ontolojik bütünlük; bir öğrencinin bireysel gelişiminin ruh ve beden boyutlarını içeren bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Kalp ve zihnimizi içeren ruh; beden ile birlikte iki ontolojik yanımızı ifade eder. Bir öğrenci sağlıklı bir bedene, ruhun yetenekleri olan ahlaki olgunluk taşıyan bir kalbe ve sonuçlara göre hareket edebilmeyi başarabilen dengeli bir aklın bulunduğu bir zihne sahipse tam anlamıyla kendini gerçekleştirmiş olarak kabul edilebilir. (...) Ruhun merkezî ve aslî yeteneği olan kalp; meyillerimizi, yönelimlerimizi ifade eden iradenin merkezini, dolayısıyla ahlaki değerleri, inancı; vatanseverlik, merhamet, şefkat, iyilikseverlik ve seçicilik gibi insanın içsel dünyasını şekillendiren özellikleri içerir.” denmektedir.

Taslakta geçen “kalp” eğer insanın bir organı veya beceri merkezi ise bunun biyolojide veya tıp bilimlerinde bir karşılığı bulunmamaktadır. Artık domuzdan insana kalp nakli bile yapılmaktadır (<https://tr.euronews.com/2023/09/22/abd-ol->

mek-uzere-olan-bir-kisi-domuz-kalbi-nakliyle-hayata-dondu). Böyle bir durumda o kişinin ahlakına ve inancına ne olduğu sorusunu sormak gerekmektedir.

Taslak Bilimsel Olmadığı Gibi Öğrenciyi ve Toplumunu Çağa ve Geleceğe Hazırlamaya Uygun Değil, Hatta Tartışabilecek Asgari Nitelikleri Bile Taşımıyor

Özetle açıklanan programın ana anlayışının çocukların bilgi, bilim, beceri, duyarlılık gelişimi ile, bilimsel anlayışla, eğitim bilimleriyle, çocukların ve ülkenin geleceğe hazırlanmasıyla hiçbir bağı yok.

Haftalık ders dağılımları ve içerikleri; Suudi Arabistan ve İran müfredatından, dahası Osmanlı dönemi rüştiye ve idadilerinden çok daha geri durumda bulunmaktadır.

Taslak üzerinde tartışılacak asgari bilimsel nitelikleri bile taşımıyor. Bakanlığın bu taslağı tümünden geri çekmesi gerekmektedir.

ÖNERİLER

Hazırlanacak Taslak En Başta Eğitim Fikrine ve Bilim ve Pedagoji İlkelerine Uygun Bir Anlayışa Dayanmalıdır, Geçmiş Değil Geleceği Odak Almalıdır

Program Hazırlığına Haftalık Ders Programı ve Alan Dağılımlarından Başlanmalıdır

Öncelikle haftalık ders çizelgelerinin yeniden çağdaş eğitim ve okul anlayışına uygun olarak oluşturulması gerekmektedir. Mesleki teknik okullar da dahil 4 yıl ve 160 saatlik program dil ve edebiyat, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilimler ve felsefe, sanat, beden eğitimi, seçmeli ve teknik alan dersleri, sosyokültürel etkinlikler ve rehberlik olmak üzere alanların önemine göre uygun ağırlıklar dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Tüm Lise Türleri İçin Geçerli Ortaöğretim Ortak Zorunlu Alan Ağırlıklı Çekirdek Program Modeli

Alanlar	9.Snf.	10. Snf	11.Snf	12.Snf	Alan Toplamı
Dil 1-Türk Dili ve Edebiyatı	6	4	4	2	16
Dil 2-Yabancı Dil, Dünya Kültür ve Edebiyatı	6	4	4	2	16
Matematik Dersleri	4	4	4	4	16
Tabiat (Fen) Bilimleri	6	6	6	6	24
Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji) ve Felsefe	6	6	6	6	24
Bilgi Kuramı ve Mantık	–	2	2	–	4
Sanat, Spor, Teknoloji	4	4	4	4	16
ZORUNLU ORTAK ALAN DERSLERİ TOPLAMI	32	30	30	24	116
Seçmeli					
Sosyokültürel Etkinlikler ve Rehberlik TEKNİK SANAT Programları	8	10	10	16	44
GENEL TOPLAM	40	40	40	40	160

*Felsefeciler Derneği 2019

Derslere Dair Programların Hazırlanması

Her bir ders programının oluşturulması sürecinde;

- Bilim, teknoloji, sanat ve felsefe alanındaki güncel gelişmelerin ve başarılı ülke örneklerinin dikkate alınması,
- Alanında çalışmalarıyla öne çıkmış uluslararası uzmanlar, ilgili bilim uzmanları, eğitimbilimciler, öğretmenlerden oluşan komisyonlarca taslakların hazırlanması,
- Bunun için yeterli zaman tanınması (hazırlık, eleştiri ve revizyon ile birlikte en azından bir yıllık bir süreç)
- Pilot uygulamaları ve izleme değerlendirme çalışmalarının yapılması,
- Öğretmen ve okulların yeni programlara hazırlanması doğru yaklaşım olacaktır.

Murat Kaymak

Değiştirilen öğretim programları ile karşı karşıya geldiğimiz bütüncül eğitim yaklaşımı, aşılmış, yanlış olduğu ortaya konulmuş insanlık tarihinin kadim problemlerinden birinin, beden ve ruh ayırımının, insanı ikiliğin üzerine oturtan anlayışın yeniden canlandırılması, kabul edilmesi üzerine inşa edilmektedir.

Küresel Bütüncül Eğitim Yaklaşımı ve Değiştirilen Öğretim Programları

Açıklanan öğretim programları ortak metni ve programlar birçok açıdan önemli sorunlar içermekte. Belki sorunlar içermekte deyimi hafif kalmakta, geleceğimiz açısından tehlikeler içerdiğinden söz etmemiz gerekir. Bu tehlike ortak metnin dilinin seçtiği terimlerden kaynaklanmıyor. Eğitim yerine maarif sözcüğünün seçilmesi kök ve ek üzerine kurulu Türkçe'nin düşünme, düşünce üretmeye özelliğinin kaybedilmesi sonucunu doğurur. Bu da sorundur, önemlidir ama programların dayanağını oluşturan ve küresel bir gericilik hareketine dönüşmüş olan sözde "bütüncül eğitim yaklaşımı" kadar değildir. Kanımca bu yaklaşım anlaşılmadan, bu yaklaşımın küresel boyutu ortaya konulmadan programlara yönelik eleştiriler, reddetme ve hata bulma arasında gidip gelecektir. Her iki durumda da eğitimde bütüncül yaklaşım diyenler durumdan memnun kalacaklardır.

O halde "eğitimde bütüncül yaklaşım" nedir diye sormamız gerekmektedir. Burada bu akımı bütünüyle anlatma imkânım olmasa da temel özelliklerini, gerici yönünü göstermem gerekir.

Bütüncül Eğitim Yaklaşımının Kökleri

Eğitim felsefesiyle, tarihiyle ilgilenenler bilirler ki eğitim, öğrenmenin bireysel olarak gerçekleşmesi nedeniyle bireysellik, toplum içinde bir dil aracılığı ile gerçekleşmesi nedeniyle toplumsal, amaçlar bakımından da bireysel, yerel ve genel olmak durumundadır. Öğrenmenin basitten karmaşığa, somuttan, soyuta; özelden, genele doğru bir ilerleme içermesi nedeniyle önceki ve sonrakinin arasında ilişkinin sonucu olarak eğitim süreçlerinin (ayrıştırıcı, farklılaştırıcı olmak kadar birleştirici, bütünleştirici olması) bütüncül olmayı zorunlu kılmaktadır. Öğrenmek başlı başına öğrenilene bütünlük kazandırmaktır. Kısacası eğitim süreçlerinin zorunlu kıldığı bütünlük ile "eğitime bütüncül yaklaşım" arasında "bütün ve bütüncül, bütünsel" sözcüklerinden başka bir benzerlik yoktur.

Eğitimde bütüncül yaklaşım, eski Yunana kadar giden köklere sahiptir. Klasik metinlerde öğrenenin, öğretmenin, öğretme biçimlerinin bütünsel olması daima vur-

gulanmıştır. Özellikle 20. yüz yılın başlarında, 1910 itibaren Gestalt psikologları Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Kurt Lewin ve ardıllarının bütünü parçaların birleşiminden daha fazlası olduğu görüşünü ortaya koymuş olmaları (biz ezgiyi duyarız ezgiyi meydana getiren fa, sol gibi notaları değil) eğitimde bütüncül yaklaşıma, öğrenme üzerinden de bir dayanak kazandırmıştır. Ayrıca biyolojiden etkilenen eğitimcilerin geliştirdiği sistem yaklaşımı da bütüncül bakışın dayanakları arasında yer almıştır. Bu yaklaşımın temel argümanı insanı, zihinsel, duygusal, ruhsal gelişimiyle beraber çevrenin de dikkate alınmasına dayanır. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarının sınıfla sınırlı olmaması gerektiği, okul dışının da öğretmen tarafından iyi bilinmesi vurgusu yapılmıştır.

Oysa programlara dayanak haline getirilen “bütüncül eğitim yaklaşımı” kökleri 1960-1970 arasında gelişen entelektüel hareketlere dayanmakta. Ama asıl olarak 1980 sonrasında ABD’de insanın zihinsel, sosyal, doğal çevre bakımından bir bütün olduğu tezinden hareketle ortaya çıkan üç ekoloji hareketine tezlerinin din, maneviyat, yerellik vb kavramlarla yeniden üretilmesine dayanan bir akımdır. Daha eski köklerini ise Heloizm akımı içinde bulmak mümkündür. Heloizmin bütün yaşamın birliği, hakikatin ve mutlakın her yayılmış olması, çok boyutluluğun ise hiyerarşik bir özellik gösterdiği düşüncesi karşımıza çokça çıkmaktadır. Bu akım çevre, iklim değişimi gibi bazı tezlerini benimseyen çevreci eğitim içinde gelişen uzakdoğu inançlarının “ruhsal eğitime/yoga, meditasyon” göndermeler yapan bir akıma dayanmaktadır. **Ron Miller**, bu akımın başlangıç tarihini 1979’da Kaliforniya’da yapılan bir toplantıya dayandırmaktadır. Bütüncül yaklaşım, uluslararası alanda büyük ölçüde Kanadalı eğitimci **John P. Miller**’in eserlerine dayanmaktadır. Ayrıca David Bohm ve Fritjof Capra gibi fizikçiler, Rupert Sheldrake, Humberto Maturana ve Francisco Varela gibi biyologlar ve Ilya Prigogine gibi kimyacılar da pozitif bilim içinde bu akımın referansları arasında yer almaktadır. Bu akım için bir kurucu aranacaksa o isim **John P. Miller**’dir.

Miller, bütüncül eğitim üzerine 20’ye yakın kitap yazmış, bu konuda geliştirilen öğretim programlarına danışmanlık yapmıştır. Ruh üzerine çalışmalarıyla bilinen

Thomas Moore ile birlikte kaleme aldığı kitaplarından birinin başlığı “Eğitim ve ruh: Manevi bir müfredata doğru” biçimindedir. Bu kitabında Miller ruhun okullara nasıl getirilebileceğinin yollarının gösterildiğini yazmaktadır.

Kitaba sunuş yazan Thomas Moore ruh konusunda şunları yazmaktadır: *Eğitimli kişi, doğuştan varlığı ortaya çıkarılmış kişidir. Gerçek eğitim kapalı zarf içinde gerçekleşir. Bu öğrenci için geçerli olduğu kadar öğretmen için de geçerlidir. Onun da ruhu zarf içindedir. Kapalı zarf içindeki ruhun iş yapma biçimi ise sevgidir. Öğrenme kalbin güçlü bağlılığı ve sevgiyle gerçekleşir.*

Miller, beceri eğitime karşı çıkmadan eğitime ruh katmak gerektiğinden söz etmektedir. Miller bu konudaki referansı Budizm, Hinduizm, Taoizm, Antik Yunan, İsa’nın yaşamıdır. Miller kitabının 17 ve 18. sayfalarında İslamda ruhun yeri üzerinde de durmakta ve Tasavvufu kendi referans alanına almaktadır. Eğitimde ruh neden yer almalıdır sorusuna şu şekilde cevap vermektedir:

1. Manevi ve maddi olan (seküler) arasındaki ayrım yanlıştır. Ruhunu inkar etmek, varlığımızın temel bir unsurunu inkar etmek ve dolayısıyla kendimizi ve eğitim yaklaşımımızı küçümsemek demektir. Ruhunu eğitim sürecine daha açık bir şekilde dahil ederek, parçalanmış bir benlik yerine bütün bir kişi için bir eğitim yapılabilir.
2. Eğitime ruh katarak sınıflarımızı daha canlı ve pozitif yerler haline getirebiliriz. Çoğu zaman sınıf sıkıcı ve cansız olabilir. Ruhunu yenileyerek sınıfa temel bir canlılık getirebiliriz.
3. Ruhunu önceleyen duygusal eğitim, içsel faktörler arasında, manevi alanda denge kurmamıza yardımcı olur.
4. “Yaşamın amacı nedir? Gerçekliğin ve hakikatin doğası nedir? Ben kimim ve insanın doğası nedir?” gibi büyük sorularla/sorunlarla baş etmenin yolu ruhu kabul etmektir. Ruhunu kabul ederek yaşamamızdaki bu tür sorularla, sorunlarla yüzleşebiliriz. Bunlar çoğu insanın yaşamları boyunca karşılaştığı ancak eğitim ortamlarında nadiren ele alınan sorulardır.

Belirttiğimiz gibi ruh, içeride olan ve dışarı çıkarılması gerektir. Bu anlayış bizde tasavvuf geleneğinde yer alırken, Miller'in referansları arasında yer alan inançlarda da sıkça belirtilmektedir. Miller, İsa'dan şu sözü aktarmaktadır: “Eğer içinizde olanı ortaya çıkarırsanız, ortaya çıkardığınız şey sizi kurtaracaktır. Eğer içinizde olanı ortaya çıkarmazsanız, ortaya çıkarmadığınız şey sizi yok edecektir.”

Görüldüğü üzere John P. Miller ve onunla birlikte hareket edenlerin bilimsel olma kaygısı yoktur. Tamamen inançlarla bağlantılı bir eğitimi, ruh için eğitimi merkeze almaktadır.

Türkiye'ye ise bu akım 2000'lerin başından itibaren gelmiş görünmektedir. Bu konuda öncülük Ensar Vakfı bünyesinde çalışan Değerler Merkezindedir. Bu merkezin çalışmalarıyla paralel hareket eden akademisyenlerin yayınları Türkiye'de bu konuda bir külliyyatın oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ise 2023 Vizyon Belgesiyle bu akımı Türk Milli Eğitim Sisteminin dayanakları haline getirmiştir. ÇEDES gibi uygulamalar, manevi danışmanlık gibi kavramların üretilmesinde de yine bu akım bulunmaktadır.

Ortak Metinde Ruh ve Beden Ayrımı

Değiştirilen öğretim programları ile karşı karşıya geldiğimiz bütüncül eğitim yaklaşımı, aşılmış, yanlış olduğu ortaya konulmuş insanlık tarihinin kadim problemlerinden birinin beden ve ruh ayrımının, insanı ikiliğin üzerine oturtan anlayışın yeniden canlandırılması, kabul edilmesi üzerine inşa edilmektedir. Örneğin ortak metin insanı “madde ve mana” olarak ikiye ayırmaktadır: “İnsan madde ve manadan oluşur.” (s.5) Bu ikili anlayış, sözde sahip olduğumuz kabulüne dayatılan bir medeniyetin (çünkü sosyolojinin, antropolojinin kabul ettiği medeniyet tanımından bağımsız tamamen dini inanç anlamında kullanılmaktadır) özelliği olarak bize sunulmaktadır: “Medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vidan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetir.” (s.5) Böylece bize sunulan bütüncül yaklaşım, bu ikiliğin bir araya getirilmesi, bölünmesi anlamına gelmektedir.

İster beden-ruh, ister madde-mana ayırı-

mı olsun kaçınılmaz olarak bizi bunların doğasının ne olduğu konusuna götürür. Bir öğretim programı için öğrenen varlık olarak insanın temel özelliklerinin belirlenmesi gerekir. Ortak metin, bize insan tanımını yapmasa da temel özelliklerini vermektedir. İnsan, fiziksel (beden) ve ruhsal olarak iki farklı özelliğe sahiptir. Hâlbuki insan, bu özelliklerinin dışında toplumsal varlıktır. Çünkü insan olan değil, oluşan bir varlıktır. İnsanın toplumsal varlık olması ortak metnin sorun etmediği konulardan biridir. Burada ruh, öğrenme, anlama ve anlamlandırma faaliyetlerini yerine getiren zihin yönelimleri, meyilleri ve duygusal deneyimleri içeren aynı zamanda irade merkezi olan kalpten oluşmaktadır. Ortak metin, bu ayrıma dayalı olarak bize ulaşılması gereken ideal insan tipini de adlandırmaktadır. Buna göre programların nihai amacındaki insan tipi olan “**kendini gerçekleştiren**” yani “**kamil insan**”dır.

Ortak metinde bütüncül eğitim yaklaşımı üzerine yazılanlar dikkatlice okunduğunda önemli çelişkiler barındırdığı hatta metnin farklı insanlar tarafından kaleme alındığını düşündürmekte. Bir taraftan beden-ruh ayrımından söz edip sonra bu ayrımın Psikoloji tarafından aşılmasını sağlayan zihinsel süreçleri maddi varlığın özellikleri olarak gören tanımların, ifadelerin yer alması dikkat çekmektedir. Bir tarafa inancı koyup, diğer tarafa eleştirel düşünme, sorgulama gibi kavramları koymak metinlerin ne kadar özensiz hazırlandığını göstermektedir.

Eğitim elbette bireysel gelişimi esas aldığı kadar bireyin toplumsal yaşam içindeki var oluşunu da dikkate alır. İnsanları toplayıp, onlara beceri kazandırıp değer telkin eden bir eğitim modeli düşünüldüğüne göre toplumsal yaşamın içindeki statülere nasıl ilerleneceğinin de konulması beklendi. Türkiye'nin, nesnel, geçerli bilgiden uzaklaştırılmasına hizmet edecek olan, kademeler arasındaki ilerlemede, ölçme ve değerlendirmeyi sakatlayan, istihdamdaki değişimi dikkate almayan bir model ile şuradan şuraya gidemez. Türkiye'nin fantezi lüksü yoktur.

Ayrıca 20 yılda bu aynı insanların aynı gerekçelerle öğretim programı değiştirmesi, geçmişte nesillerin kaybedilmesini itiraf ettikleri halde hesap vermemeleri orta yerde durmaktadır.

Yasemin Tezgiden-Cakcak:¹

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tüm bu sebeplerle, yeni yüzyılın taleplerine cevap verecek bir eğitim sistemi kurgulamaktan çok uzaktır. Mevcut haliyle bir yandan mevcut değerleri korumayı amaçlamakta, bir yandan da “erdem-değer-eylem” adı altında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu değerlerini yok etmeyi hedeflemektedir. Bilimsel bir anlayışa değil, dinsel bir eğitim anlayışına dayanmakta, uyumlu, ses çıkarmayan, boyun eğen “aklı selim, kalbiselim, zevkiselim” nesiller yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu sebeple bu model tamamıyla reddedilmelidir.

“Fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller”den “aklıselim, kalbiselim, zevki selim” nesillere...

2024 yılı Nisan ayında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, AKP hükümetinin “Yeni Türkiye” vizyonu için geliştirilen eğitim anlayışını net bir biçimde ortaya çıkıyor. AKP’nin “Yeni Türkiye” anlayışının Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu değerlerinden kökten bir kopuşu ortaya koyduğu bilinen bir gerçek. Mustafa Kemal ve arkadaşlarının kurduğu Türkiye Cumhuriyeti’nin temel değerlerinden kendini ayırtmaya çalışan AKP hükümeti, Türkiye’nin ikinci yüzyılını Türkiye Yüzyılı olarak adlandırırken Maarif Modeli Ortak Metninde, Atatürk’ten, Atatürk ilkelelerinden ya da laiklikten söz edilmiyor.

Mustafa Kemal’in eğitimden beklentisini cisimleştiren “fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür” nesil yetiştirme hedefi 100 yıl sonra Ortak Metinde “aklıselim (sağduyulu), kalbiselim (temizkalpli), zevkiselim (zevk sahibi)” (s. 5) nesiller yetiştirme hedefine yönelmiş, hürriyet gibi tehlikeli bir özden arındırılmış, böylece yeni nesillerin pasif ve evcil olması amaçlanmıştır. Her ne kadar Ortak Metin’de özgür-lük’ten 25 kez söz edilmiş olsa ve özgürlük bir erdem olarak tarif edilmiş olsa da özgürlük “cesur, girişimci ve kararlı olmayı; özgürlüklerini kullanırken kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermeyi kapsar” (s. 82) biçiminde daraltılmıştır. Erdem-Değer-Eylem modelinde Özgürlük ile ilgili eylemler

¹Dr., ODTÜ

arasında şunlar görülmektedir: “ D11.1.2. Ülkenin bağımsızlığı için gerektiğinde fedakârlık yapar. D11.1.3. Kendine ve ülke ekonomisine katkıda bulunmak için yeterliklerini geliştirir. D11.1.4. Ülkenin her alanda güçlü olmasına yönelik projeler üretir” (s. 82). Bir başka deyişle, kişinin özgürlüğü ülkesine hizmetiyle bağdaştırılmıştır. Bu erdemle bağlantılı olarak kararlılıktan, bağımsızlıktan söz edilmiş olsa da özgürlük değerinin altındaki eylemler “D11.3.3. Toplumsal düzenin sağlanması için kurallara uyar. D11.3.4. Kendine zarar verecek duygu, düşünce ve davranışların özgürlükle bağdaşmadığını bilir” olarak ifade edilmiştir. Maarif Modelindeki özgürlük anlayışının Orwellyen “özgürlük köleliktir” anlayışından farksız olduğu görülmektedir.

Maarif Modelinin yetiştirmeyi hedeflediği insan modeli aynı zamanda “milli bir şahsiyet” olarak nitelendirilmektedir:

“Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler” (s. 5).

Tüm ideolojilerin üzerinde olduğu iddia edilen metnin tamamen politik-ideolojik bir ürün olduğu gerçeğini bir yana bırakırsak, Model, hedeflediği “bilge” nesilleri de “milli bilinçle” bağdaştırmakta, “ahlak”, “erdem”, “iyi”, “doğru”, “faydalı”, “güzel” gibi kavramları art arda sıralamakta ancak bu kavramları nasıl tanımladığını ifade etmemektedir.

Maarif Modeli, “tek millet, tek bayrak, tek vatan, tek devlet, tek din” ifadesinin bir yansıması olarak Türkiye toplumunun ortaklaşa sahip olduğu hayal edilen “milli ve manevi değerlerimiz”i temel almaktadır. Bu milli ve manevi değerlerin ortak olduğu

varsayıldığı için neler olduğunun tanımlanmasına gerek duyulmamış, tek tip bir insan, çalışan ve vatandaş kurgusu esas alınmıştır. Eğitimin temel amacı özgür ve bilimsel düşünen, bağımsız karar alabilen bireyler yetiştirmek değil “vatansever”, “milli bir şahsiyet” ortaya çıkarmak, yukarıda sözü edilen D11.3.3. maddesinde vurgulandığı üzere toplumsal düzeni, yani statükoyu muhafaza etmektir.

Bu düzenin inşası için metinde vurgulan “yetkin ve erdemli” (s. 6) insanlara ihtiyaç vardır. “Kararlıkla çalışan, sürekli çaba gösteren, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, azimli ve sabırlı, yaratıcı, yiğit ve mert, affedici” (s. 9-11) bireyler çarkın devam etmesi için son derece önemlidir. Söz konusu bireylerin eleştirel düşünmesi de beklenir. Maarif Modeline göre eleştirel düşünmek “bilgi, olgu, olay ve meseleleri değişik referans kaynaklarıyla değerlendirmek”ten (s. 9) ibarettir. Eleştirel düşünmenin, güç ve iktidar ilişkilerini sorgulamakla, kimin çıkarına, kim tarafından, ne amaçla gibi sorularla elbette bir ilişkisi olamaz.

“Modelin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” a ulaşmaktır” (s. 54). Modelin huzurlu ailesi “milli ve manevi değerlerin yaşandığı” bir ailedir, aile ilişkilerinin nasıl olacağı da ayrıntılı bir biçimde tarif edilmektedir. Devletin başlıca ideolojik aygıtlarından biri olan okul, başka bir ideolojik aygıt olan aile kurumunu da açık bir biçimde biçimlendirmeyi hedeflemiştir. Metinde “aile bütünlüğü” bir değer olarak ele alınmış, “bütünlüklü bir aile” dışındaki varoluş biçimleri ötekileştirilmiş, kadına ve çocuğa yönelik şiddet, çocuk tacizi gibi konular yok sayılmıştır. Bireylerin yüksek yararı yerine, “huzurlu toplum”un temel taşı olduğu varsayılan “huzurlu aile”nin bütünlüğünün korunması ve devamlılığı en büyük değer olarak tanımlanmıştır.

Sıklıkla “Türkçemiz”in önemine vurgu yapan metin, ülkemizde konuşulan başka anadillerini yok saydığı gibi, yabancı dil öğreniminden, çokdillilik ya da çokkültür- lükten hiç söz etmemiştir. Her ne kadar “tek dil” anlayışını ve yeni yüzyılı öne çı- karsa da “maarif, fitri, mefkure” vb. gibi kelime seçimleri nedeniyle metin yer yer 100 yıl önce yazılmış izlenimi vermektedir. 7 farklı din dersi için program taslakları hazırlanmış olmasına rağmen hiçbir yabancı dil öğretim programının kamuoyuyla paylaşılmaması manidardır. Programdaki ağırlığın din derslerinde olması laikliğin ortadan kaldırıldığıнын, bilimsel değil, din temelli eğitim verildiğinin de açık bir kanıtıdır.

Maarif modelinde birçok kez eğitim hak- kından söz edilmekte, “eğitim, herkesin hayat boyu erişiminin teminat altına alındığı temel bir hak” (s.5) olarak görülmektedir. Ne var ki kız çocuklarının eğitime erişiminden, engelli bireylerin eğitim hak ve olanaklarından hiç söz edilmemektedir. Dezavantajlı olma durumu “inanç, kimlik ya da sosyoekonomik” durumlara indirgenmiş, engel durumu, vatandaşlık, anadil, vb. durumlar yok sayılmıştır.

Her ne kadar Maarif Modeli, “bireylerin kendilerini tanımalarına ve keşfetmelerine imkân tanımak”, “esnek ve özgür öğrenme ortamlarını yaygınlaştırmak” gibi süslü hedeflerden söz etse de bunu gerçekleştirmek için neler yapılacağı açıklanmamıştır. Model aşağıdaki gibi pek çok soruyu yanıtsız bırakmaktadır.

- Standart sınavlar kaldırılacak mıdır?
- Eğitime ve devlet okullarına daha çok kaynak aktarılacak mıdır?
- Okul binaları ve derslikler yeniden yapılandırılacak mıdır?
- Sınıf mevcutları azaltılacak mıdır?
- Öğretmenlere kendilerini geliştir-

meleri için zaman ve kaynak sunulacak mıdır?

- Sağlıklı ve dengeli beslenmesi hedeflenen çocuklardan yüzlercesi, öğle yemeklerini kuru ekmekle geçirir, açlıkla baş etmeye çalışırken bu hedefe nasıl ulaşılması planlanmaktadır?

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tüm bu sebeplerle, yeni yüzyılın taleplerine cevap verecek bir eğitim sistemi kurgulamaktan çok uzaktır. Mevcut haliyle bir yandan mevcut değerleri korumayı amaçlamakta, bir yandan da “erdem-değer-eylem” adı altında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu değerlerini yok etmeyi hedeflemektedir. Bilimsel bir anlayışa değil, dinsel bir eğitim anlayışına dayanmakta, uyumlu, ses çıkarmayan, boyun eğen “aklı selim, kalbiselim, zevkiselim” nesiller yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu sebeple bu model tamamıyla reddedilmelidir.

Mehmet Toran:¹

**Türkiye Yüzyili Maarif Modeli
Okul Öncesi Eğitim
Programına ilişkin
değerlendirme**

Taslak okul öncesi eğitim programında belirlenmiş olan beceriler ile okul öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar olan “ulusal beceri ağının” temeli olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda esnek olmayan, özgürlükçülüğü dışarıda tutan, programı uygulayan öğretmenin yaratıcılığını sınırlayan ve otoriteleştiren bir taslak okul öncesi eğitim programı hazırlandığını söyleyebiliriz.

26 Nisan 2024 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" olarak tanımlanan program değişikliğinin bir parçası olan "okul öncesi eğitim programı", diğer programlar gibi görüş ve öneri almak üzere bir haftalık süre ile askıya alınmıştır. Bu süre içerisinde öğretmenlerden, yurttaşlardan ve uzmanlardan görüş alınması beklenmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin ana çerçevesi olarak kabul edilen programlar birer politika belgesi olduğu için doğrudan hedeflere ve aynı zamanda da örtük hedeflere sahiptirler. Bu hedefler doğrultusunda eğitim süreçleri yönetilir, eğitim sürecine dahil olanlar üzerinde etki bırakılır ve en nihayetinde beklenen çıktı faydaya dönüştürülür. Bununla birlikte “hazırlayan-uygulayan-uygulanan” arasında doğrudan ya da dolaylı bir güç ilişkisi yaratan bu belgelerin mümkün olduğunca katılımcı, kapsayıcı ve tüm paydaşların ortak akli ile hazırlanması güç ilişkilerini minimum düzeye indirmesi açısından önemlidir.

Askıya çıkarılmış olan “Taslak Okul Öncesi Eğitim Programı” ilk defa diğer eğitim basamakları ile birlikte ele alınmış ve iddia edildiği üzere bütüncül bir yaklaşımın parçası olarak kabul edilmiştir. Bu taslak programın, eğitim uygulamalarının temel çerçevesi olduğu

¹ Doç. Dr., Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı

için “pedagojik”, ayrıca bir politika belgesi olduğu için “politik” değerlendirmesinin yapılması elzemdir. Bu iki değerlendirmeyi daha kolay yapabilmek için ayrıca “teknik” değerlendirmeye de ihtiyaç bulunmaktadır.

Teknik (Biçimsel) değerlendirme

Askıya çıkarılmış olan “Taslak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı”;

- 1- Program “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” temel alınarak hazırlanmıştır.
- 2- Toplam 392 sayfadan oluşmaktadır.
- 3- Programda belirlenen amaç sayısı 4’tür.
- 4- Programda 26 temel ilke belirlenmiştir.
- 5- Program “ulusal beceri ağı” oluşturulması iddiasıyla hazırlanmıştır.
- 6- Programın tanıtımında programın hangi yaş grubuna uygulanacağı belirtilmemiş, ancak örneklerden hedef yaş grubunun 36-72 ay olduğu görülmektedir.
- 7- Türkiye okul öncesi eğitimi program geliştirme geleneğinde yer alan gelişim temelli “kazanım” ve “göstergeler” yerine etkinlik temelli “beceriler” belirlenmiştir. Bu etkinlikler “Alan” olarak tanımlanmıştır.
- 8- Programda 7 “Alan” becerisi belirlenmiştir. Bunlar; Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat ve Müzik alan becerileridir.
- 9- Programda alan becerilerine ek olarak “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri”, “Kavramsal Beceriler”, “Eğilimler”, ve “Erdem-Değer-Eylem” olmak üzere 4 beceri alanı eklenmiştir.
- 10- **Türkçe Alan Becerileri** için dört temel dil becerisi hedeflenerek 17 beceri seti oluşturulmuştur.
- 11- **Matematik Alan Becerileri** için 6 temel matematik becerisi hedeflenerek 16 beceri seti oluşturulmuştur.

12- **Fen Alan Becerileri** için 13 temel fen becerisi hedeflenerek 13 beceri seti oluşturulmuştur.

13- **Sosyal Alan Becerileri** için 11 temel sosyal becerisi hedeflenerek 27 beceri seti oluşturulmuştur.

14- Hareket ve Sağlık Alan Becerileri için 3 temel hareket ve sağlık alan becerisi hedeflenerek 13 beceri seti oluşturulmuştur.

15- **Sanat Alan Becerileri** için 4 temel sanat alan becerisi hedeflenerek 4 beceri seti oluşturulmuştur.

16- **Müzik Alan Becerileri** için 6 temel müzik alan becerisi hedeflenerek 19 beceri seti oluşturulmuştur.

17- Türkçe, matematik, fen ve sosyal alan becerileri “Öğretim Programları Ortak Metni” bulunan “Alan” becerileri ile ilişkilendirilerek geliştirilmişken; Hareket ve sağlık, sanat ve müzik alan becerileri “okul öncesi eğitimi programına” özgü geliştirilmiştir.

18- Alan becerilerinin toplam 404 göstergesi bulunmakta ve bunun 200’üne yakını sadece sosyal ve müzik alanına ait olduğu, geri kalan 200 göstergenin ise Türkçe, fen, matematik, hareket ve sağlık ve sanat alan becerilerine ait olduğu görülmüştür.

19- **Sosyal ve Duygusal Öğrenme becerileri** 3 temel sosyal duygusal öğrenme becerisi belirlenerek 7 beceri setini oluşturan 36 süreç bileşeni 87 göstergeden oluşturulmuştur.

20- **Kavramsal Beceriler**, 26 bütünleşik beceriyi oluşturan 87 süreç bileşeninden oluşturulmuştur.

21- **Eğilimler**, 3 temel eğilim çerçevesi belirlenerek 21 eğilim setinden oluşturulmuştur.

22- **Erdem-Değer-Eylem Modeli** için 20 Değer, 70 eylem ve bu eylemler için 402 gösterge oluşturulmuştur.

23- Erdem-Değer-Eylem modelinin

- uygulanması için ayrıca hangi yaklaşım ve yöntemlerin kullanılacağı belirlenmiştir.
- 24- Değerler eğitiminin uygulama ilke ve esasları “Erdem-Değer-Eylem Modelinin Uygulanmasına Yönelik İlke ve Esaslar” başlığında maddelendirilerek belirtilmiştir (s. 113-114).
- 25- **Okuryazarlık Becerileri** için 10 temel okuryazarlık beceri alanı belirlenerek 57 bütünlük beceri seti 169 süreç bileşeni ile oluşturulmuştur.
- 26- Okul öncesi dönem çocuklarının yaş grubuna göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Alan matrisleri oluşturulmuştur.
- 27- Aile katılım çalışmaları “Aile/Toplum Katılımı” olarak programa eklenmiştir.
- 28- Aylık Eğitim Planı, Günlük Eğitim Planı uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceği açıklanmış yaş grubuna göre şablonlar verilmiştir.
- 29- Aile/Toplum Katılımı çalışmalarının programda nasıl yer alacağı belirtilmiş örnek uygulamalar verilmiştir.
- 30- Öğretim sürecinin değerlendirilmesi “öğretmen, çocuk, program” yönünden olmak üzere üç boyut üzerine inşa edilmiş ve nasıl gerçekleştirileceği örnek olarak sunulmuştur.
- 31- Öğretim süreci değerlendirmesi “Beceri Gözlem, Aylık Değerlendirme, Portfolyo Ürün Değerlendirme, Beceri Edinim Raporu” olmak üzere 4 teknik üzerine kurgulanmıştır.
- 32- 10 boyutu kapsayan toplam 91 üzeri kavramdan oluşan Kavram listesi oluşturulmuştur.
- 33- Belirli Gün ve Haftalar listesi oluşturulmuştur.
- 34- Aile katılım çalışmalarını planlamak için “Aile ihtiyaç belirleme formu”, “Aile katılımı tercih formu” oluşturulmuştur.
- 35- “Toplum Katılımı” çalışmaları ilk defa programın bir parçası haline getirilmiş ve “sınıf içi” ve “sınıf dışı”, “okul içi”, “okul dışı” toplum katılımı çalışma ilkeleri belirlenmiştir.
- 36- Programın uygulanacağı 9 öğrenme ortamı belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamı ve erken okuryazarlık öğrenme ortamı 2024 yılında programa eklenen yeni öğrenme ortamlarıdır.
- 37- Program “Beceri Alanı” üzerine inşa edildiği için “Etkinlik Çeşitleri” beceri alanı adı ile anılmakta ve etkinliklerin bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlikler olmak üzere uygulanması gerektiği belirtilmektedir.
- 38- Aylık Plan ve Günlük Plan hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar belirlenmiştir.
- 39- Günlük planda “Öğretme-Öğrenme Uygulamaları” Güne Başlama, Öğrenme Merkezlerinde Oyun, Beslenme-Toplanma-Temizlik, Etkinlikler ve Değerlendirme sürecinden oluşmaktadır. Etkinlik türleri belirlenmediği için örnek uygulamalar genelde tek bir etkinlik türü üzerinden gösterilmiştir. Beklenen en az 7 etkinlik türünün gün içerisinde ele alınmasıdır.
- 40- Programda “tam gün” veya “yarım gün” uygulamaya dönük ifade bulunmamaktadır.
- 41- Programda bireysel farklılıkların gözetilmesi için “Farklılaştırma” yöntemi benimsenmiş ve bunun Zenginleştirme ve Destekleme uygulama teknikleri ile yer alması gerektiği ifade edilmiştir.
- 42- Uygulamada karşılık bulması beklenen hedeflere ulaşılması için;
- 404 alan becerisi göstergesi
 - 402 erdem-değer-eylem göstergesi
 - 87 sosyal duygusal öğrenme göstergesi
 - 87 kavramsal beceri süreç bileşeni
 - 21 eğilim

• 169 okuryazarlık süreç bileşeni belirlenmiştir.

Eğitim-Öğretim Bağlamında Değerlendirme

Askıya çıkarılmış olan “Taslak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı” eğitim ve öğretim bağlamında değerlendirildiğinde;

- 1- Program beceri temelli hazırlanmıştır.
- 2- Program “ulusal beceri ağının” bir parçası olarak hedeflenmiş ve geliştirilmiştir.
- 3- Programın 4 temel amacı bulunmaktadır, bu amaçlara ulaşmak için beceriler seti geliştirilmiştir.
- 4- Programdaki bütün bileşenler, beceri setleri “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” ile ilişkilendirilerek geliştirilmiştir.
- 5- Hazırlanmış olan taslak programın değerler çerçevesine bağlı olarak “Erdem-Değer-Eylem Modeli” ne uygun yürütülmesi beklenmektedir. “Erdemli insan” felsefesinin oluşturulabilmesi için millî ve manevi değerlerin edinimi program içerisindeki diğer tüm beceri alanlarıyla değerlerin bütünleştirilerek ele alınması beklenmektedir. Çocukların yaşına göre üst düzey kalan değerlerin öğretmen tarafından çocuğa indirgenerek uygulanması beklenmektedir (s.113).
- 6- Geliştirilmiş olan taslak programda çocuk merkezli değil, öğrenme merkezli bir yaklaşım söz konusudur.
- 7- Geliştirilmiş olan taslak programda oyun bir araç olarak ele alınarak bir öğretim yöntemine indirgenmiştir. Oysa çocuğun önemli yaşam aktivitesinden biri olan oyunun programın felsefesinde yer almaması programın daha didaktik “öğrenme merkezli” bir yaklaşıma sahip olmasına neden olmuştur.
- 8- Programın “Öğretme-Öğrenme Uygulamaları” alanında yapılandırmacı

ve davranışçı bir yaklaşımın benimsendiği eklettik bir yaklaşım söz konusudur. Bununla birlikte özellikle “Erdem-Değer-Eylem Modeli” alanında “telkin” tekniğinin bir öğretim metodu olarak benimsendiği görülmektedir. 9- Çocuğun gelişim alanları (bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve psikomotor) yerine öğrenme alanları (Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat, müzik) temel alınarak hedefler belirlenmiştir.

- 10- Programda 7 “Alan” becerisi belirlenmiştir. Bunlar; Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat ve Müzik alan becerileridir.
- 11- Programda alan becerilerine ek olarak “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri”, “Kavramsal Beceriler”, “Eğilimler” ve “Erdem-Değer-Eylem” olmak üzere 4 beceri alanı eklenmiştir.
- 12- Geliştirilmiş olan taslak okul öncesi eğitim programında 1000’in üzerinde gösterge söz konusudur. Bu kadar yoğun gösterge sayısının teknik olarak uygulanabilmesi güç olmakla beraber amaca ulaşmayı da güçleştirecektir.
- 13- Programda iki yönlü eğitim planlamasının yapılması önerilmektedir. İlki “öğrenme hedeflerinden” “değerlere” doğru, ikincisi ise “değerlerden” “öğrenme hedeflerine” doğrudur. Program tasarımında değerlerin mutlaka tüm becerilerle ilişkilendirilmesi “Erdem-Değer-Eylem Modelinin Uygulanmasına Yönelik İlke ve Esaslarda” belirtilmiştir (s.113).
- 14- Beceri temelli olarak hazırlanan programda özne çocuk değil öğretmen olmuştur ve öğretmenin rolü her ne kadar rehber olarak tanımlanmış olsa da asli görevi “erdemli insan” yetiştirmek olduğundan geleneksel öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.
- 15- Okuryazarlık becerilerinin bütün

alanlarla ilişkilendirilerek okul öncesi eğitimi kademesi için farkındalık düzeyinde ele alınması beklenmektedir.

- 16- Okul öncesi eğitim programında etkinlik değil öğrenme alanı ön plana çıkmıştır.
- 17- Öğrenme alanları için öğrenme ortamları (fen, kitap, blok merkezi vd) belirlenmiştir, uygulamaların bu öğrenme ortamlarında yapılması beklenmektedir.
- 18- Etkinliklerin uygulanması sürecinde bireysel-küçük grup-büyük grup etkinliklerine yer verilmesi beklenmektedir.
- 19- Değerlendirme öğretmen, program ve çocuk olmak üzere 3 boyutlu olarak ele alınmıştır, kanıt temelli değerlendirmenin yapılabilmesi için farklı değerlendirme araçları örnek olarak önerilmiştir.
- 20- Aile katılım çalışmalarına ilk defa toplum katılımı eklenmiştir. Toplum katılımı sınıf içi ve dışı olmak üzere okul içi ve dışı uygulamaların yapılması önerilmiştir. Toplum katılımında STK'lar ön plana çıkarılmıştır, STK'lar ile sınıf ve okul düzeyinde iş birliği yapılması tavsiye edilmiştir.
- 21- Program öğretmenleri "değerleri" çocuklarla beraber öğrenen olarak ele almıştır (s.114).
- 22- Değerlerin öğretiminde aileler hem hedef kitle hem de paydaş olarak ele alınmıştır. Değerler eğitimine aile ile başlanması için etkili aile ve toplum katılımı çalışmalarının yapılması beklenmektedir.
- 23- Yer yer bütünlüğün sağlanamadığı, bağlantıların kopuk olduğu, oldukça fazla kavramın yer aldığı ama kavram olarak da tutarlılığın göz ardı edildiği bir taslak okul öncesi eğitim programı geliştirildiği söylenebilir.

Eğitim Politikaları Bağlamında

Değerlendirme

Askıya çıkarılmış olan "Taslak 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı" eğitim politikaları bağlamında değerlendirildiğinde;

- 1- Taslak program "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" temel alınarak geliştirilmiştir. Özü itibarıyla okul öncesi eğitim programının bu ortak metne bağlı olması Türkiye'de yıllardır savunulan ve nispeten uygulanan, esnek, öğretmene özgürlük tanıyan, geliştirilebilir, çocuğun yüksek yararını gözeten ve eklektik bir yaklaşımdan vazgeçildiğini göstermektedir.
- 2- Geliştirilen taslak okul öncesi eğitim programı 4 amaç üzerine kurgulanmıştır. Bu amaçlardan 3'ü okul öncesi eğitimin felsefesine uygun bir şekilde belirlenmişken, 1 tanesi ise (İçinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak, s.7) tamamen çocuğu nesneleştiren, edilgenleştiren, metalaştıran ve pasif bir alıcıya dönüştüren bireye indirgemektedir. Bu tür uygulamalar, çocuk haklarının ve çocuğun yüksek yararının göz ardı edilmesine neden olacak uygulamalara kapı aralayabilir. Bununla beraber toplum çok katmanlı ve sınıfsal bir yapıda olduğu için "yaşanılan topluma uygun davranışlar" dayatması açıklığa kavuşturulmalıdır.
- 3- Taslak okul öncesi eğitim programında çocuklara kazandırılması gereken becerilerin milli ve manevi değerlerle ilişkilendirilmesi beklenmektedir. Bunun özellikle "Erdem-Değer-Eylem" uygun yürütülmesi beklenmekte ve "erdemli insan" modeline erişilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda hazırlanmış olan taslak program çocuğu iktidarın önemli bir temsilcisi olarak değerlendirmekte ve çocuğu bu bağlamda inşa etmek istemektedir.
- 4- Taslak okul öncesi eğitim programında belirlenmiş olan beceriler ile okul

öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar olan “ulusal beceri ağının” temeli olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda esnek olmayan, özgürlükçülüğü dışarıda tutan, programı uygulayan öğretmenin yaratıcılığını sınırlayan ve otoriteleştiren bir taslak okul öncesi eğitim programı hazırlandığını söyleyebiliriz.

- 5- Okuryazarlık alanında (Finans okuryazarlığı vb) içinde birçok piyasacı ve tüketici insan özelliği barındıran beceriler ya da göstergeler çocukların ekonomik anlamda bireyci olmalarını teşvik etmekte, dayanışma ve iş birliğini dışarıda tutmaktadır.
- 6- Taslak okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi, programlar arası bir bileşen olarak ele alınmış ve değerlerin kazandırılabilmesi için öğrenme-öğretme yaşantılarında, sınıf içi ve dışı etkinliklerde ve zenginleştirme/destekleme etkinliklerinde değerlere yer verilmesi gerekmektedir (s.113). Bu bağlamda hazırlanmış olan taslak okul öncesi eğitim programı değer odaklı bir program olarak muhafazakarlığı temel amaç edinen bir program olarak değerlendirilebilir.
- 7- Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değerler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki “Erdem-Değer-Eylem Modeli” temel alınarak belirlenmiştir. Modelin nihai hedefi “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” yetiştirebilmek olarak belirlenmiştir. İlgili modelde 20 çatı değer bulunmakla birlikte bu değerlere okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer verilmiştir (s.113). Bir toplum, insan biçiminin tarif edildiği bu model yapısı gereği ilerici değil, gerici bir model olduğu söylenebilir.
- 8- Geliştirilmiş olan taslak okul öncesi eğitim programında yer alan Aile/Toplum Katılımı çalışmalarını her

ne kadar kapsayıcılık açısından beklenen bir şey olsa da Aile/Toplum katılımı ile herhangi bir “protokole” gerek kalmaksızın okul öncesi eğitim faaliyetlerinin sınıf ve okul bazında başka kurum ve kuruluşlara devredilmesi anlamına da gelmektedir. Bu aile7toplum katılımı çalışmalarını okul bazından ilgili yönetici ya da öğretmenin inisiyatifine ya da tasarrufuna bırakmaktadır.

- 9- Geliştirilmiş olan taslak okul öncesi eğitim programının uygulanmasında iki başlık altında ilkeler belirlenmiş ve bu ilkeler gözetilerek planlamaların-uygulamaların yapılması beklenmektedir. Bunlardan ilki “Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeleri”(s.8-11) diğeri ise “Erdem-Değer-Eylem Modelinin Uygulanmasına Yönelik İlke ve Esaslar” (s.113-114) olarak belirlenmiştir. Bir anlamda bu ilke ve esaslar programın tüm bileşenlerinin nasıl uygulanacağını, çocuğun nasıl ele alınacağını, planlamanın nasıl yapılacağını belirlemektedir. Bu ilkeler incelendiğinde statükoyu koruyan ve merkezîyetçi bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

Murat Gürkan Gülcan¹

Eğitim programları, gözlenebilir ve ölçülebilir, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler üzerine kurulur. Ortak metinde “erdemli insan” 46 kez kullanılmıştır. Modern dünyanın hiçbir programı “insan”ı bu düzeyde soyut **gözlenemez, ölçülemez** bir kavram üzerine oturtmamıştır. Ayrıca erdem kavramı pek çok anlamda anlatılmaya çalışılmıştır. Metinde, profil olarak erdem, yetkinlik olarak erdem, ahlaki pusula olarak erdem, model olarak “erdem-değer-eylem” gibi kavram savrulmaları görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları başlığı ile başlayan açıklama kısmında iki ayrı anlatım formu karşımıza çıkmaktadır.

“Köklerden geleceğe.”

“Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen bu süreçte temeli milletimiz oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir.

Yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim felsefemiz doğrultusunda **ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel** olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modele temel oluşturmaktadır.” Böyle devam ediyor; ilk 13 sayfada idealist bir eğitim felsefesi hakim ve medrese eğitim modeli diyebileceğimiz bir açıklama bölümü. Hiç Türkiye Cumhuriyeti, Anayasa ve Atatürk kavramları yok.

14. sayfadan sonra “Öğrenme Çıktıları Çerçevesi” başlığıyla;

“Günümüzde sosyal, kültürel alanlar ile ekonomi, teknoloji alanlarında gerçekleşen hızlı değişim ve dönüşümler insanların sahip olması gereken bilgi ve becerilerin farklılaşmasını, eğilimlerin farklı şekilde işe koşulmasını ve değerlerin tabii bir şekilde kazandırılmasını gerektirmektedir. Bu değişim sürecinde zihinsel faaliyetlerin insanlar tarafından anlamlandırılıp kullanılması için değişim ve dönüşümün bir bütün olarak tanımlanması gerekmiştir. Buna göre söz konusu dönüşümlerin birer yansıması olarak öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve beceri-

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

lerle donatmak için çeşitli yenilikçi politika ve uygulamaları öğretim programları aracılığıyla hayata geçirmek amaçlanmıştır.” şeklinde bir program dilinde yeni bir açıklama karışımıza çıkmaktadır.

Program hakkında, ortak metin başta olmak üzere yüzeysel olarak incelendiğinde program modeli, ortak metin, Hayat Bilgisi Ders Programı gibi bölümlerle ilgili şu tespitler yapılmıştır.

1. Program Modeli

Programlar, UBD (Understanding by Design) Tasarım Yoluyla Öğrenme Modeli üzerine oturtulmuştur. Ancak modelin pek çok yerinde Medrese-i Tedris Müfredatının eğitim felsefesi yamalıdır. Programda ruh ve beden, “Modeli oluşturulan iki ana bütünlük alanının özeti olarak tanımlanmıştır. Programlara özellikle de ortak metin üzerinden yapılandırılmış olan pek çok kavram da Medrese eğitim felsefesinin ürünüdür. Programlar bu yönüyle bir “melez” program modelidir.

UBD nedir? Understanding by Design: Jay McTighe ve Grant Wiggins tarafından geliştirilen öğretmenlere neyi, nasıl öğreteceklerini anlatmak için tasarlanan bir öğretim modelidir. Program geliştirme modeli değildir. Model, öğretmene her adımı talimatlarla anlatmaktadır. Öğretmen özerkliği program dışı etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

UBD Tasarım süreci üç aşamada düzenlenir:

1. İstenilen sonuçları belirleyin,
2. Kabul edilebilir kanıtları belirleyin,
3. Öğrenme planlarını oluşturun.

Kabul edilebilir kanıtlar bu modelde “değerlendirme” ye karşılık gelir. Çocuğun öğrenmelerinde genel olarak öğrenme çıktılarının geçmişine odaklanılır. Bu yönüyle de **geriye doğru** bir tasarım sürecidir; yani nihai hedef göz önünde bulundurularak başlar ve bir eğitim ve öğretim

planı oluşturmak için geriye doğru çalışır.

2. Ortak Metin

Eğitim programları, gözlenebilir ve ölçülebilir, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler üzerine kurulur. Ortak metinde “erdemli insan” 46 kez kullanılmıştır. Modern dünyanın hiçbir programı “insan” ı bu düzeyde soyut **gözlenemez, ölçülemez** bir kavram üzerine oturtmamıştır. Ayrıca erdem kavramı pek çok anlamda anlatılmaya çalışılmıştır. Metinde, profil olarak erdem, yetkinlik olarak erdem, ahlaki pusula olarak erdem, model olarak “erdem-değer-eylem” gibi kavram savrulmaları görülmektedir.

Erdemli insan: “..millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler.” şeklindeki açıklama programın “Bütünleşik Beceriler” başlığında yer alan “Gözlemeleme Becerisi”, “Çözümleme Becerisi”, “Karşılaştırma Becerisi”, “Sorgulama Becerisi”, “Yapılandırma Becerisi”, “Yorumlama Becerisi” gibi becerilerle uyumlu değildir. Bu becerilerin “erdemli insan ve “bilge nesiller” ile ilişkisini kurmak mümkün değildir.

Metinde, “Ontolojik Bütünlük: Ruh ve beden bütünlüğü, bir öğrencinin bireysel gelişiminin ruh ve beden boyutlarını içeren bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Kalp ve zihnimizi içeren ruh; beden ile birlikte iki ontolojik yanımızı ifade eder.” şeklindeki açıklama ile program modelindeki becerilerin uzak yakın ilişkisi kurulamamıştır.

Aynı şekilde, “Beden ve ruh, insanın fiziksel ve zihinsel boyutlarını ifade eder. İnsanın bedeni fiziksel varlığını temsil ederken zihin de ruhtaki, düşünme, öğrenme, anlama ve anlamlandırma; kalp ise yönelimleri, meyilleri ve duygusal deneyimler gibi süreçleri ifade eder.” Şek-

lindeki açıklama metnin 14. Sayfasındaki “Kavramsal beceriler; karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve **gözlenebilen temel beceriler** ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak işe koşulan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder. Bu eylemler iç içe geçmiş üç farklı boyut (temel, bütünleşik ve üst düzey düşünme) içeren geniş bir beceri kümesinin parçaları olarak tanımlanmıştır.” **Şeklindeki açıklama tamamen farklı iki eğitim felsefesinin ürünüdür.**

“Kalp ve zihin, madde ve mana bütünlüğündeki mana kısmı olarak kabul edilir. Çünkü insanın kalbi; eğilimlerini, yönelimlerini, duygusal deneyimlerini, değerlerini, ahlaki inançlarını ve içsel dünyasını temsil ederken; zihni ise, düşüncelerini, farkındalıklarını, bilgi ve öğrenme süreçlerini ifade eder. Başka bir ifade ile ruhun organları gibi olan kalp ve zihin, insanın içsel dünyasının merkezi olarak kabul edilir ve insanın duygusal ve bilgisel gelişimini şekillendirir. Kalp; insanın sevgi, merhamet, saygı gibi duygusal değerlerini taşıırken aynı zamanda insanın içsel dünyası ve kişisel değerleri de kalp kavramıyla ifade edilir.”

Bu açıklamada programın Tasarım Yoluyla Öğrenme Modelinde **“gözlenebilen temel beceriler”** kavramıyla açıklanamaz. Kalp, ruh, zihin faaliyetleri gözlenebilir değildir. Hatta iyi, merhametli, erdemli, ahlaklı, huzurlu gibi kavramlar modelin kavramları olamazlar.

Programın başka bir bölümünde; “Etkinlikler yalnızca bilişsel alanı değil duyuşsal alanı da kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Aynı zamanda duyuşsal özellikler olan ilgi, tutum, değerler de bilişsel özellikler gibi zamana göre değişim göstermektedir.” şeklindeki açıklama ile yukarıda tanımlanan insan özellikleri uyumlu değildir. Ayrıca Ortak Metinde insan “Ruh

ve beden” esasına dayandırılmıştır. Burada ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar vardır.

Görülüyor ki önceden hazırlanmış ve kendi içinde tutarlı bir modele monte edilmiş bölümler vardır. Metinde ilk 13 sayfa tamamen medrese eğitim felsefesinin açıklamalarından oluşan ve bir programda olması gerekmeyen bir bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde 55-56. Sayfalar ile 75-91. sayfalar metinden atıldığında metin kendi içinde tutarlı bir şekil alabilir. 69. sayfadan sonrası düzenleme yapılabilir.

Ortak metinde (sayfa 89) Vatanseverlik değerinin çıktılarını “milli kimliği tanımak” Şehit ve gazilere saygı gösterir, Atalarının başarılarını takdir eder. 28 kez Vatan var. 38 kez milli kavramı var; Atatürk yok.

Metinden “Türkiye Yüzyılı” çıkarıldığında programın hangi ülkenin programı olduğu anlaşılamaz. Metinde tek bir “Atatürk” kavramına yer verilmemiştir. Metin, Anayasal düzene baş kaldırı niteliğinde, **Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti**’nin kurucusu büyük önder Atatürk yok sayılarak hazırlanmış ulusal bilinçten yoksun bir metindir.

3. Hayat Bilgisi Programı

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı;

“Ben ve Okulum, Sağlığım ve Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat” olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır.

İlk öğrenme alanı “Ben ve ailem” olmalıdır. Hayat Bilgisi Dersi’nin ilkeleri; yakından uzağa, somuttan soyuta, genelden özele, bilinenden bilinmeyenedir. Bilim, teknoloji kavramları Hayat Bilgisi Dersi öğretimi ilkelerine aykırıdır.

Programda; “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edi-

len Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

- fiziksel ve duygusal özelliklerini fark ederek kendilerini tanımaları,
- yeteneklerini ve gelişime açık alanlarını keşfetmeleri,
- okula uyum sağlamaları,
- kişisel alanların önemini kavramaları,
- trafik kurallarına uygun davranmaları” şeklinde devam ediyor.

Program hazırlayanlar 1739'a hiç bakmamışlar. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları; **“Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirmek”** ile başlar. Bu nasıl bir yanıltmadır? Bu ne cüret!

Temel ilkeler demişler; Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri: Genellik ve eşitlik, Ferdin ve toplumun ihtiyaçları, Yönelme, Eğitim hakkı, Fırsat ve imkan eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma eğitim, Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, Her yerde eğitim. Bu ilkelere dair de bir şey görmüyoruz programda.

Öğrenme Kanıtları adı altında ölçme anlatılmıştır. Ör: “Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yalnızca bilişsel alanı değil duyuşsal alanı da kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Aynı zamanda duyuşsal özellikler olan ilgi, tutum, değerler de bilişsel özellikler gibi zamana göre değişim göstermektedir. Bu nedenle söz konusu niteliklerin ölçülmesinde izlemeye dayalı durum belirleme yaklaşımı esas alınmalıdır.”

Farklılaştırma, Zenginleştirme başlığında; “Zenginleştirme, **akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin** potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için

öğretmene yönelik önerilerin bulunduğu kısımdır.” deniyor.

Her **çocuk** için geçerli bir kuraldır “genellik ve eşitlik” ilkesi. Bu ayrımcılık pedagojik değildir.

Program, ortak metinde çelişkilerle doludur.

4. **İnsan Hakları, Vatandaşlık Ve Demokrasi Programı (4. Sınıf)** Programda dört öğrenme alanı:

- **Çocuk Olmak**
- Eşitlik ve Adalet
- Vatandaş Olmak
- Hayatımda Demokrasi

Programda **“İnsan Hakları”** yok. (Dünyada insan hakları ihlalleri, köle ticareti, köleliğin yasaklanması, Fransız ihtilali, İngiliz haklar bildirgesi, Magna Carta vb. bunlar olmadan insan hakları olmaz. **İnsan Hakları** Evrensel Bildirgesi yok.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerini (çekince konulan maddelerle ilgili bilgi yok) tartışmak yok.

11 yaşında bir çocuk insan hakları mücahidesinin tarihsel gelişimini bilmelidir.

Vatandaş olmak konusunda Cumhuriyetin kazanımlarını bilmelidir.

Vatandaşlık yok. Demokrasi yok....

Özgürlüğümüz Nerede Başlar, Nerede Biter?

Çevrim İçi Ortamlarda Dikkatli Olmak

Etkin Bir Vatandaş Olmak

Etkin Bir Vatandaş Olarak Yardımlaşma...

Bu kavramlar Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin vatandaşlık kavramlarından yoksun konulardır.

Özetle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adı altında geliştirilen programlar tümüyle reddedilmelidir.

Ünal Özmen

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin dili ve kalbi

Eğitim biliminde öğretim programları (müfredat) eğitimin mimarisi olarak görülür. Mimarın fiziki yapıları mekâna uygun tasarladığı gibi eğitimcinin de öğretim programlarını mimar hassasiyetiyle ele alması beklenir. Mimar olmayanın elinde iyi yapı malzemeleri heder olur, iyi bir mimar ise kerpiçten kent yaratabilir. Aynı şey eğitim için de geçerlidir; ülkenin kültürel birikimi, kaynakları, teknolojisi, insan gücü, toplum beklentisi, kurum ve kuruluşları vasatın elinde heba olur gider.

“Düşünce ve idrak merkezi kalptir” (Kur’an)

Türkiye, eğitimini, onarılamayacak ölçüde tahrip etti. Bugünlerde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılan bir araçla kalan son kolonlarını kesmeye hazırlanıyor. Bu modelde görülen en tehlikeli şey, bilim ve dil karşıtlığının gizlemeye gerek duymadan açıkça ilan edilmiş olmasıdır. Eğitim yerine maarif sözcüğünün tercih edilmesi, ulusal iletişim dili yerine dinin dilinin kullanılmasına yönelik açık bir telkindir. Ortaöğretimdeki din derslerinden birinin adının adabımuâşeret olması; hikmet, medeniyet, mana, aklîselim, kalbiselim, zevkiselim gibi eğitim ve iletişim dilinde kullanılmayan çok sayıda sözcüğün öğretim programlarının temel kavramı imiş gibi kullanıma sunulması hem öğrenciyi hem öğreticiyi niyet edilen anlamı çıkarmaya, düşünme biçimini değiştirmeye zorlamaktır.

Bireye ve ulusa karakterini veren kültür dil üzerine kuruludur. Tarihçiler, Rönesansı Dante'nin (1265-1321) şiirlerini Latince yerine İtalyanca yazmasıyla başlatır. Dante ile başlayan ulusal dile dönüş, kısa sürede kilise dışındaki yazar, filozof ve düşünürleri de etkiler. Ulusal dilde üretilen bilginin yayılma hızı Aydınlanma ve uluslaşma sürecini başlatır. Birey yurttaşlık hak ve kültürünü anladığı/anlamlandırabildiği dille kazanmıştır. Geç de olsa diline sahip çıkarak azımsanmayacak yol kat etmiş, birey iyi-kötü yurttaşlık bilinci edinmiş, evrensel değerlerle tanışmış, yavaş yavaş homojen toplum saplantısından uzaklaşırken Türkiye, ulusal olmayan dil ve değerlerle tek din, tek kavim çatısı altında tebâlaştırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu niyete resmîyet kazandırma girişimidir.

Bilim ve pedagoji kavramlarının yerine din dilini tercih edenler, dil ile düşüncenin

ilişkinini, insanın “Ancak dilinin elverdiği ölçüde düşünebilir” varlık olduğunu biliyor olmalı. Aksi halde Öğretim Programları Ortak Metninde insanın kalbiyle düşündüğü saçmalığına yer verip buna inanmayı beklemek mümkün olmazdı. Ontolojik Bütünlük: Ruh ve Beden Bütünlüğü başlığı altında kalp, “nas”la (Allah’ın ve peygamberin sözlerine uygunluk) tanımlanmakta, aksi düşünülmemesi gereken bilgi olarak verilmektedir. İfade şöyle: “Ruhun merkezî ve aslî yeteneği olan kalp; meyillerimizi, yönelimlerimizi ifade eden iradenin merkezini, dolayısıyla ahlaki değerleri, inancı; vatanseverlik, merhamet, şefkat, iyilikseverlik ve seçicilik gibi insanın içsel dünyasını şekillendiren özellikleri içerir.” Burada “kalp” bir metafor olarak değil, ruh beden ayrımı ile tutarlı olacak şekilde Kur’an’daki anlamıyla düşüncenin merkezi organı olarak kullanılmaktadır. Geçtiği yüzlerce ayette kalp, zihinsel faaliyetin gerçekleştiği yerdir: “Hamdolsun biz, cinler ve insanlardan, kalpleri olup da bunlarla anlamayan, gözleri olup da bunlarla görmeyen, kulakları olup da bunlarla işitmeyen birçoklarını cehennem için var ettik. İşte bunlar hayvanlar gibi, hatta daha da aşağıdadırlar. İşte bunlar gafirlerin ta kendileridir.” (A’raf sûresi 179. ayet). Benzer içerikteki Hicr Sûresi 12 ayetin dipnotunda “kalp”in hangi anlamda kullanıldığı şöyle açıklanmaktadır: “Bu âyetteki ‘kalp’ A’râf sûresi 179. âyette de olduğu gibi, düşünce ve idrak merkezi anlamındadır. Buna göre Kur’an’ın suçluların kalbine sokulması, kendi dilleri ile onu anlamalarına imkan sağlaması demektir.” (Kur’an-ı Kerim Meâli s.281)

Kur’an’da Allah’ın kullarına akıl, irade ve duyu organları gibi nimetler verdiği söz edilir. Ayetlerde tanrı, kullarına “Ey akıl sahipleri” diyerek hitap eder, fakat aklın nerede olduğunu hangi organın akılla işteğal ettiği konusuna geldiğinde kalbi işaret eder. Heyecanlandığında, sevindiğinde, öfkelenildiğinde, üzüldüğünde

kan dolaşımının hızlanmasıyla çırpınan kalbini aklının merkezi sanan 1500 yıl öncesinin insanı yadırganamaz. Hatta bu, o dönem insanının önemli bir keşfi bile sayılabilir. Fakat bugün akıl, fikir, anlama, düşünme, idrak, duyu ve sezgi merkezi olarak kalbi işaret eden kişiye ancak beyinsiz denebilir.

İnanmak istemeyen, inanmakta güçlük çekenler olsa da bilim, beden ile ruhun birbirini tamamlayan iki farklı varlık olmadığını, düşüncenin (ruhun, tinin, duygunun) beden işlevlerinden biri olduğunu kanıtlayıcı çok oldu. Aklını kullanma becerisinden yoksun veya kötü niyetli değilse, artık ruhsal bozuklukların nedeninin ve tedavisinin bedende gerçekleştiğini bilip kabullenmeyen yok diyebiliriz. Fakat yüzyılın Maarif Modeli, felsefeden aldığı bir kavramla (ontoloji) mantık yoksunları dışında pek savunucusu kalmayan beden ile düşüncenin ayrı varlıklar olduğu iddiasını canlandırıp okulları ruh çağırma merkezlerine dönüştürmeyi düşünmektedir.

Müfredatın mimarisi

Eğitim biliminde öğretim programları (müfredat) eğitimin mimarisi olarak görülür. Mimarın fiziki yapıları mekâna uygun tasarladığı gibi eğitimcinin de öğretim programlarını mimar hassasiyetiyle ele alması beklenir. Mimar olmayanın elinde iyi yapı malzemeleri heder olur, iyi bir mimar ise kerpiçten kent yaratabilir. Aynı şey eğitim için de geçerlidir; ülkenin kültürel birikimi, kaynakları, teknolojisi, insan gücü, toplum beklentisi, kurum ve kuruluşları vasatın elinde heba olur gider.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimin iki temel yapısal unsurundan (dil ve bilgi) yoksunuğu, eğitimin kavram ve bilgisine sahip olmaması, modelin tasarımına (mimarisi) ilişkin görüş belirtmemizi hem olanaksız hem anlamsız kılıyor. Oysa program metninde “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” gibi tartışmaya değer kavramlar da kullanılmaktadır. Hatta bütün anlam-

sızlıklar bu anlamlı kavramın üzerine inşa edilmektedir.

Bütüncül eğitim, sadece iş becerisi kazandırmak, çocuğu geleceğe hazırlamak ve ona geçmişı aktarmaktan ibaret saymayan; eğitimi, sosyal ilerlemenin, demokratik toplumun bilinçli ve güvenli yolu olarak gören 19. Yüzyıl eğitim felsefesinden türetilmiş modellerden birinin adı. Kavramsallaştıranların ve kullananların niyetini sorgulamaz, tanımı kavramın tam karşılığı olarak düşünürsek bütüncül eğitimin modern eğitimin ilk modeli olduğunu söyleyebiliriz. Bütüncül veya bütünsel eğitimin öğretim yöntemi, konusunu disiplinler arası ilişki bağlamında ele aldığı için diyalektiktir. Eleştireldir, çünkü doğadaki her şey, bireysel ve toplumsal her ilişki bilinebilir bir nedene dayanır ve eğitim bu nedeni bilme ve analiz etme işidir. Denenebilir bilgi kullanmasından (deneysel olmasından) ötürü ayrıca materyalisttir.

John Locke'tan Rousseau'ya, Kant'tan Durkheim'e eğitimi felsefenin konusu yapmış; John Dewey'den Paulo Freire'ye eğitim politikaları geliştirmiş hiçbir düşünür insanı tek boyutlu ele almamış, bireyin bedeniyle, zihniyle, ahlakı ve duygusuyla bir bütün olduğunu, eğitimin insanı tüm yönleriyle geliştirmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çünkü onlar demokratik toplumun, insan haklarına saygılı, evrensel ahlak kurallarını benimseyen, demokratik davranabilen laik yurttaşlar topluluğu olduğunu düşünüyorlardı. Hiçbir modern eğitim kuramı bireyi kendisiyle ve toplumla çatıştıracak öğretileri eğitimin konusu yapmaz. O nedenle, her ne kadar modern kavram ve tanımlara yer verilmiş olsa da bireyi yerel ve dini değerlere hapseden **Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini** mimarisi (felsefesi) olan bir model olarak ele alamıyoruz.

Evrensel değer ve tutumlarla çatışan, sosyaliteyi reddeden ve eleştiriye tahammülsüz dini bir programın yazılı beya-

nında (Öğretim Programları Ortak Metni) bilimin yöntem ve kavramları neden kullanılır? Bu sorunu iki yanıtı var; biri meşruiyet ihtiyacı (Bugünden ziyade yarına dönük kamuyu ilgilendiren her programda dayanıklılık aranır, o nedenle dayanağın güçlü olması gerekir. Yazı ve söz gücünü genel geçerliliği olan kavramlardan alır.), diğeri işlevini yitirmiş, pratikte karşılığı olmayan kalıp düşünce ifadelerine anlam kazandırmak. Daha anlaşılır olması bakımından demokrasi kavramını Erdoğan'dan duyduğunuzda hissettiğinizi düşünün. Ya da akıl ve bilim dışı ekonomik programlarını felsefenin ve tıbbın kavramlarıyla anlatmaya çalışan Nebati'yi... Dinciler bunu hep yapıyor; baş edemedikleri fikirleri değersizleştirmek için o fikrin temel kavramlarını içiğdiş ederek fikir sahiplerinin fikirlerinden kuşkulananmalarını sağlıyorlar. Aynı şeyi piyasacılar da yapıyor, aslına bakarsanız dinciler bu yöntemi piyasacıardan öğrendi (Sonraki yazıda da onların "Beceri Temelli Eğitim"i nasıl pazarladıklarına bakalım).

Mimarlık bilimi, yapıda ölçüyü, işlev ve estetiği esas alır; içinde yaşayacak canlının doğasını ve beklentisini gözetir; ona göre planlama yapar. Eğitimin mimarisi olan öğretim programları da bir plan dahilinde bireyle toplumun gereksinimini karşılamak amacıyla eğitim biliminin yöntemleriyle hazırlanır. Erdoğan yönetimi böyle bir program istemez, istese de hazırlayamaz. Bu iktidar kaldığı sürece eğitimde de onun yapı mimarisinde izlediği yoldan gidilecek, küçük bir zümrenin istek ve ihtiyaçlara yanıt vermeye çalışan, mimarisi olmayan, günöbirlik eklektik planların biri bitmeden öbürünü tartışmaya devam edeceğiz.

PISA 2022'nin Ortaya Çıkardığı Sonuçlar

Murat Kaymak

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonuçları öncekilerden farklı değildi. Sonuçlar bir kez daha sorunların olduğu yerde durduğunu kanıtlar nitelikteydi. Lise 1 öğrencilerinin katıldığı sınavda sayısal becerilerin ölçüldüğü matematik ve fen bilimleri testlerinde **Türkiye** Matematikte 37, Fen bilimlerinde 29. sırada yer aldı. **Türkiye**, okuma becerileri alanında 81 ülke arasında 36'ncı, OECD ülkeleri arasında 30. sırada yer bulabildi.

PISA sayısal, okuma anlama ve dijital araçları kullanma becerilerinin dışında ülkelerin eğitim sistemlerinin fotoğrafını çekecek nitelikte veriler toplayan uluslararası program. O nedenle sınav sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerinin çıktılarını görmek açısından ne kadar önemliyse, diğer veriler eğitim sistemlerinin yapısını, temel sorunlarını anlamak bakımından o kadar önemli. Ayrıca PISA 2022, Covid-19 salgını koşullarında okulların yüz yüze eğitime kapalı olduğu koşullarda gerçekleştirildiğinden önceki sınav başarı oranlarına göre başarı oranlarında önemli düşüşlerin yaşandığı bir sınav olmuştur. PISA raportörleri bu durumu raporlarında şöyle belirtmektedirler:

“PISA 2022 sonuçları emsalsizdir. OECD ülkelerindeki ortalama performans matematikte 15 puan, okumada ise 10 puan düştü. Bu, kabaca yarım yıllık okuma ve bir okul yılının dörtte üçü matematik öğrenimine eşdeğerdir. Buna karşılık fen bilimlerindeki ortalama performans önemli ölçüde değişmedi.”¹

OECD, PISA 2022 Raporu'nu iki cilt olarak yayınladı. Birinci cilt “**Eğitimde Öğrenmenin ve Eşitliğin Durumu**”², ikinci cilt “**Kesinti Sırasında ve Kesintiden Öğrenmek**”³ başlığını taşımaktadır. Dikkat edilirse bu başlıklar dahi PISA'nın sadece sınav başarı skorlarına indirgenemeyecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

PISA 2022 sonuçlarına göre Kanada, Danimarka, Finlandiya, Hong Kong (Çin), İrlanda, Japonya, Kore, Letonya, Makao (Çin) ve Birleşik Krallığın eğitim sistem-

¹ https://www.oecd-ilibrary.org/sites/53f23881-en/1/3/2/index.html?itemId=/content/publication/53f23881-en&csp_=de697f9ada-06fe758fbc0d6d8d2c70fa&itemGO=oecd&itemContentType=book

² <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/pisa/PISA%202022%20Volume%20I.png>

³ <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/pisa/PISA%202022%20Volume%20II.png>

leri eşitlikçi sistemler olarak tanımlanmıştır. PISA, bir eğitim sistemini eşitlikçi ilan ederken adalet ve katılım, kapsayıcılık ölçütünü kullanmaktadır.

PISA 2022, eğitim sistemlerinin okul yaşamını dikkate alarak ağırlığı eşitlikle ilgili sorunlar vermiştir. Aşağıda özetleyeceğimiz sonuçlar kendi eğitim sistemimiz için geliştirilen önerilere ve yeni önerilere hazır veri seti sunması bakımından ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye PISA 2022'ye **Türkiye** geneli ni temsil edebilecek biçimde 196 okulda toplam 7250 öğrenciyle katılmıştır. Katılan okulların %56'sı Anadolu lisesi, %23'ü Mesleki ve Teknik, %10,2'si Anadolu İmam-Hatip, %5,6'sı Fen, %2,8 Çok Programlı Anadolu, %1,2'si Güzel Sanatlar ve %0,9'u Sosyal Bilimler lisesidir. Geriye kalan %0,2 ise 15 yaşı içinde olan ortaokul öğrencileridir.

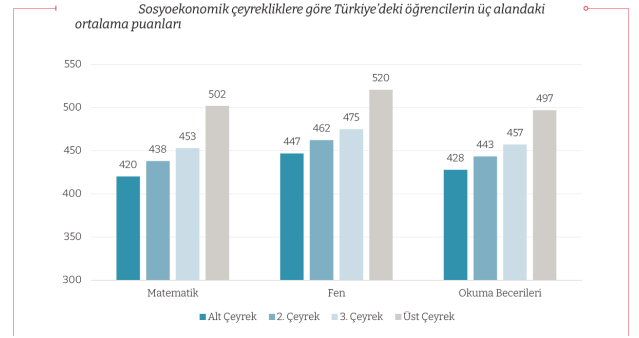
Okul Yaşamı ve Eşitlikçi Eğitim

1. Ekonomik durum eğitimde başarıyı doğrudan etkilemektedir.

PISA 2022'nin en önemli bulgularından biri ülkelerin ekonomik performanslarıyla eğitim arasındaki ilişkidir. Araştırma analizleri 2022'de tüm ülkelerde /ekonomilerde avantajlı öğrencilerin dezavantajlı akranlarından daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Buna karşılık bazı sistemler, yaygın öğrenci başarısını destekleme konusunda daha iyi sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuç için PISA raportörleri eski Portekiz sömürgesi Makao (Çin)'nin dezavantajlı öğrencilerinin başarısını örnek göstermişlerdir. Macao'nun dezavantajlı öğrencileri, PISA'ya katılan diğer birçok ülke ve ekonomideki en avantajlı öğrencilerden daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca ülkelerin öğrenci başına harcamaları ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu da ülkelerin paralarıyla ne yaptığının önemini gösteren bir durumdur.

Öğrenci başına 75 bin doların altında harcama yapan ülkelerde eğitim harcamaları yukarı doğru çıktıkça öğrencilerin başarısı artmaktadır. **Türkiye'nin öğrenci başına kümülatif eğitim harcaması 47.000 dolardır. (OECD ülkeleri genelinde öğrenci başına ortalama harcama (102.612 ABD Dolarıdır)Türkiye'de matematik alanındaki öğrenci performanslarındaki farklılığın %12,6'sı, fen alanındaki farklılığın %10,3'ü ve okuma becerileri alanındaki farklılığın ise %9,8'i öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından kaynaklanmaktadır.**

(2022 PISA Türkiye Raporu s.118)



Kaynak: 2022 Türkiye PISA Raporu s.119

Bu tabloya göre matematik alanında alt çeyrekte yer alan öğrencilerin ortalama puanının 420 olduğu ve üst çeyrekte yer alan öğrencilerin puanının ise 502 olduğu tespit edilmiştir. Matematik alanında üst ve alt çeyrekte yer alan öğrenciler arasındaki performans farkı 82 iken bu fark OECD ülkelerinde 93'tür. Benzer durum fen ve okuma becerilerinde de görülmektedir. Fende fark 73 iken bu fark OECD ülkelerinde 96, okuma becerilerinde 69 iken bu fark OECD ülkelerinde 93'tür. Bu durum yorumlanırken alt çeyrek ve üst çeyrekte toplanan öğrenci sayısına bakmak gerekir. Çünkü alt çeyreğin ortalama başarısı ile üst çeyreğin başarısının arasındaki farkın küçüklüğü alt çeyrekte toplanma olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle alt ve üst çeyrek arasındaki farklılığın azlığı olumlu bir durum olarak görülemez.

2. Eğitime yeterli ve nitelikli insan kaynağı ayrılmalıdır.

PISA 2022’de hakkında veri toplanan kollarından biri de okulların insan kaynağıdır. Bu konuda ilk ele alınan grup doğal olarak öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, öğrenme için en önemli kaynaktır. Ne var ki öğretmenlerin özellikleri öğrencilerin öğrenme sürecini ve çıktılarını aynı şekilde etkilediğinden söz edilemez. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin aktardıkları konu hakkındaki bilgileri ve verdikleri eğitimin kalitesiyle öğrenci performansı arasında ölçülebilir bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur. *PISA 2022’de okul müdürlerine okullarında eğitimin, personel eksikliği/yetersizliği veya düşük nitelikli olması nedeniyle engellenip engellenmediği sorulmuştur.* Eğitim personeli eksikliği indeksinin OECD ortalaması 0,19’dur. **Türkiye** için bu değer 2018 yılında 0,08, 2022’de 0,13’dür. **Türkiye** açısından bu veri “ücretli öğretmenlerin de sayılmasından kaynaklanan bir sonuçtur. (2022 PISA Türkiye Raporu s.123)

PISA’ya katılan ülkelerde okullardaki öğretmenlerin sertifikalı öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Çünkü sertifikalı öğretmenlerin görevlendirildiği okullarda başarı artmaktadır. Sertifikalı öğretmen, ülkeler tarafından öğretmenlik yapabilir belgesinin verildiği öğretmenlerdir. PISA’ya katılan ülkelerde çoğunlukla bir okul dezavantajlı ise sertifikalı öğretmen çalıştırması beklenmez. Brunei Sultanlığı, Uruguay, Slovenya, Tayvan, İzlanda, İsveç, Çek Cumhuriyeti ve Fransa (azalan sırayla) olmak üzere 8 ülkede/ekonomide, tam sertifikalı öğretmenlerin payı avantajlı okullarda dezavantajlı okullara göre daha fazlayken; **Türkiye**, Singapur, Filipinler, Peru, Kolombiya, Fas, Moğolistan, Brezilya, El Salvador ve Birleşik Arap Emirlikleri olmak üzere 10 ülke/ekonomide bunun tersi gözlenmiştir. Atanmamış bir milyona yakın öğretmenin olduğu bir ülke için bu sonuç beklenen bir durumdur.

PISA Raporuna göre Türkiye’de öğretmen eksikliği özel ve kamu okulları bakımından önemli farklılık göstermektedir. PISA raporörlerinin vardığı sonuca göre 36 ülkede/ekonomide, eğitim personeli sıkıntısı devlet okullarında özel okullara göre daha yaygın. Eğitim personeli eksikliğinde eşitsizlikler en fazla Yunanistan, Uruguay, Fas, **Türkiye**, Kolombiya, Yeni Zelanda, Birleşik Arap Emirlikleri ve Portekiz’de (azalan sırayla) gözlenmiştir. Buna karşılık Fransa’da devlet okulları, eğitim personeli sıkıntısından özel okullara göre daha az etkilenen ülke olmuştur. Ortalama olarak OECD ülkeleri ve 16 ülke/ekonomide, eğitim personeli eksikliği kırsal okullarda kentsel okullara göre, dört ülkede/ekonomide, eğitim personeli eksikliği kentsel okullarda kırsal okullara göre daha yaygındır⁴.

Personel eksikliği başarıda okulun ekonomik imkânlarından daha fazla etkilidir. Nitekim PISA raporunda şu değerlendirilmeye yer verilmiştir: “İsrail, Karadağ ve **Türkiye** olmak üzere üç ülkede/ekonomide, daha fazla eksiklik olan okullara giden öğrenciler, personel sıkıntısı daha az olan veya hiç olmayan okullardaki öğrencilere göre matematikte daha yüksek puanlar aldılar.”⁵

3. Öğrencilerin gıdaya ulaşım sorunu bulunmaktadır.

PISA 2022’de öncekilerden farklı olarak beslenme ve gıdaya ulaşım sorunu eklenmiştir. PISA 2022’de öğrenci anketinde şu soruya yer verildi: “Son 30 gün içinde yiyecek almaya yetecek paranız olmadığı için ne sıklıkla yemek yemediniz?” Yanıt kategorileri şu şekildedir: “Hiç ya da neredeyse hiç”, “Haftada yaklaşık bir kez”,

⁴ <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a97d-b61c-en/1/3/6/index.html?itemId=/content/publication/a97db61c-en&csp=19432322e94c5717b030a7b2f5fd-1b3c&itemIGO=oecd&itemContentfType=book#section-d1e1069-642e973066>

⁵ <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a97d-b61c-en/1/3/6/index.html?itemId=/content/publication/a97db61c-en&csp=19432322e94c5717b030a7b2f5fd-1b3c&itemIGO=oecd&itemContentfType=book#section-d1e1069-642e973066>

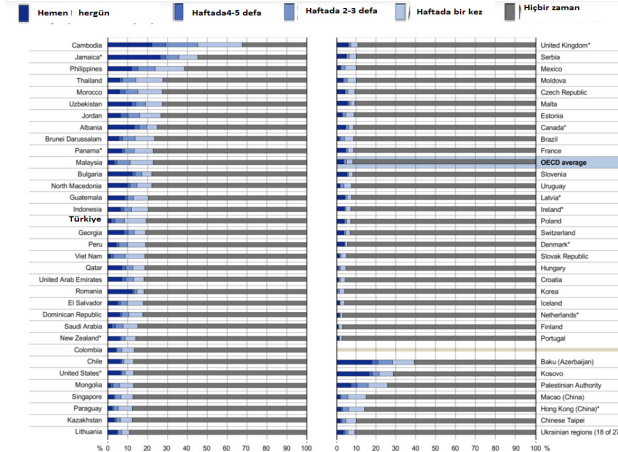
“Haftada 2 ila 3 kez”, “Haftada 4 ila 5 kez” ve “Her gün ya da hemen hemen her gün”. Ortaya çıkan sonuç PISA'ya katılan tüm ülkelerde gıdaya ulaşma sorunu yaşayan, bir veya daha fazla öğün atlamak zorunda kalan 15 yaşında öğrencilerin bulunduğu ortaya koymuştur.

OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak öğrencilerin %8,2'si, yiyecek almaya yetecek paraları olmadığı için son 30 gün içinde haftada en az bir kez yemek yemediklerini bildirmişlerdir. Portekiz (%2,6), Finlandiya (%2,7) ve Hollanda (%2,8) gibi ülkelerde bu sorun %3'ün altında iken gerekli gıdaya ulaşmada %10'unu aşan ülkeler arasında **Türkiye**'de bulunmaktadır: Birleşik Krallık (%10,5), Litvanya (%11), Amerika Birleşik Devletleri (%13), Şili (%13,1), Kolombiya (%13,3), Yeni Zelanda (%14,1) ve **Türkiye** (%19,3). Görüldüğü üzere **Türkiye** OECD üyesi ülkeler arasında okulda beslenme sorunu yaşayan ülkelerin başında gelmektedir.

Başarı ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu arasındaki bilinen ilişki göz önüne alındığında, gıdaya ulaşamama ile PISA 2022'de matematik performansı arasında negatif bir korelasyon olması şaşırtıcı değildir. Ayrıca gıdaya ulaşamama yalnızca öğrencilerin fiziksel sağlığını değil, aynı zamanda eğitim fırsatlarını ve genel yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir.

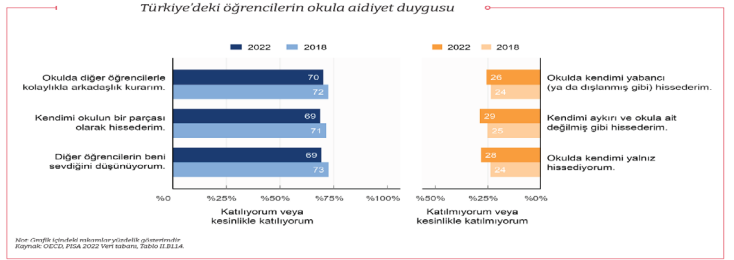
PISA 2022'de ortaya çıkarılan bu veri okulda beslenme sorununu gündemde tutmanın ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Yiyecek Almaya Yetecek Parası Olmadığı İçin Son 30 Gün İçinde Haftada En Az Bir Kez Yemek Yemeyen Öğrencilerin Yüzdesi



%75) bildirmiştir. Bu iki oranda da 2018'e göre azalma söz konusudur.

Öte yandan öğrencilerin %28'i okulda kendilerini yalnız hissettiğini, %26'sı ise okulda kendini yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissettiğini belirtmiştir (OECD ortalaması %16 ve %17). Bu durum, sonuçta 2018'e göre gerilemenin yaşandığını, okullarımıza aidiyet duygusunun azaldığını göstermektedir.



Kaynak: PISA 2022 Türkiye Raporu, s.21

5. Sınıflarda öğrenmeye elverişli olmayan koşullarda dersler işlenmektedir.

Özellikle matematik dersiyle ilgili olarak öğrenciler sınıfta derslerin öğrenmeye elverişli olmayan ortamlarda işlendiğini belirtmişlerdir. **Türkiye**'deki öğrencilerin yaklaşık %42'si derslerin çoğunda veya tamamında verimli çalışmadıklarını (OECD ortalaması %23), öğrencilerin %30'u öğretmenin söylediklerini dinleyemediklerini (OECD ortalaması %30), öğrencilerin %23'ü dijital cihazlar kullandığından dikkatlerinin dağıldığını (OECD ortalaması %30) ve %21'i dijital cihazlar kullanan diğer öğrenciler tarafından dikkatinin dağıtıldığını (OECD ortalaması %25) bildirmişlerdir. (**PISA 2022 Türkiye Raporu s.21**)

Kamboçya, Endonezya, Kazakistan, Makao (Çin), Filipinler, Katar, Suudi Arabistan, İsveç, Tayland, Birleşik Arap Emirlikleri, Özbekistan ve Vietnam'da öğrencilerin %90'ından fazlası öğretmenlerin dijital ci-

hazırların entegrasyonu sayesinde ders hazırlamak için yeterli zamana sahip olduğu okullara giderken; Arjantin, Belçika, Kosta Rika, Almanya, Yunanistan, Macaristan, Japonya, Letonya, Paraguay, Portekiz, İspanya ve Uruguay'da bunun tersi gözlemlenmiştir. Türkiye ise derslerde dijital araç kullanımını teşvik eden ülkeler arasında yer almaktadır.

Bu sonuç derslerde tablet, akıllı tahta gibi dijital araçların kullanımı üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıfta cep telefonu vb. dijital araç kullanımının bütün okullarda en alt düzeye indirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır

6. Öğrenciler okul yolunda ve okulda kendilerini güvende hissetmemektedirler.

Okullarımızın çocuklarımıza güvenli ortam sunmadığı zaten bilinmektedir. Bu nedenle uzun zamandır Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı arasındaki protokollerle okul polisi uygulaması yapılmaktadır. Ayrıca imkânı olan okullar güvenlik personeli istihdam etmekteydi. PISA 2022 sonuçları toplumun güvenli okul talebini bir kez daha haklı çıkarmıştır.

Türkiye'de öğrencilerin %18'i okula giderken kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması %8), %13'ü okuldaki sınıflarında kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması %7), %20'si okuldaki diğer yerlerde (koridor, kafeterya, tuvalet gibi) kendisini güvende hissetmediğini (OECD ortalaması %10) bildirmiştir. (Türkiye PISA Raporu s.21) Bu sonuçlar okul dışında güvensizlik duygusunun OECD ortalamasının 3 katı, okulda ise en az iki katı olduğunu göstermektedir. İçişleri Bakanlığı okul dışı güvenliği, Milli Eğitim Bakanlığı ise okul içi güvenlik sorununu daha fazla gündemine almalıdır. Çünkü geleceğin güvenli toplumu, okul yollarının ve okulun güvenli olmasıyla sağlanabilir.

PISA 2022'nin ortaya çıkardığı bir diğer sonuç ise okullarda erkek ve kız öğrencilerin yaşadıkları zorbalık ve tacizlerdir. **PISA verilerine göre Türkiye'de kızların %25'i ve erkeklerin %28'i ayda en az birkaç kez zorbalık eylemine maruz kaldığını ortaya koymuştur.** (OECD ortalaması kızlar için %20 ve erkekler için %21). OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak 2018'e kıyasla 2022'de daha az öğrenci zorbalığa maruz kaldığını bildirmiştir. Örneğin diğer öğrencilerin kendileri hakkında kötü söylentiler yaydığını bildiren öğrencilerin oranı 2018'de %11 iken 2022 yılında bu oran sadece %7'dir. Bu oranlar **Türkiye'de de azalmıştır (2018'de %13'e kıyasla 2022'de %10). (2022 Türkiye PISA Raporu s.22)**

7. Ebeveynlerin okulla daha fazla iletişimde olması sağlanmalıdır.

2022 PISA, Covid 19 koşullarında daha fazla evde olduğu bir süreçte gerçekleştirildiğinden öğrenci başarısında ev yaşamının ne kadar önemli olduğu bir kez daha görülmüştür. Artık günümüz okulu, öğrenmenin merkezinde yer almakla birlikte bu görevinin önemli bir bölümünü aile paylaşmaktadır. Öğrenme ortamına hazır bir aile, öğrenmeye ebeveyn desteği ülkelerin eğitim başarısında fazlasıyla etkili olmaktadır. PISA 2022, böyle bir sonucu ortaya çıkarmıştır.

2022 yılında **Türkiye'deki öğrencilerin %43'ü okul müdürleriyle, bir önceki eğitim öğretim yılında tüm ailelerin en az yarısının kendi inisiyatifleriyle (ve %47'si de öğretmenin inisiyatifleriyle) çocuklarının gelişimini bir öğretmenle görüştüğünü bildirdiği okullarda öğrenim görmektedir.** 2018'de bu oran %49 (ve %47) olarak belirlenmiştir. Bir öğretim yılında en az iki kez veli toplantısının zorunlu olduğu ülkemizde velilerin okulla iletişiminin %50'nin altında olması önemli bir sorundur. Çünkü velilerin çocuklarının okul gelişimini takip ettiği

ülkelerde öğrencilerin matematik başarısının yüksek olduğu görülmüştür.

Velilerin okul yönetimi ve öğretmenlerle sık görüşmesi öğrenci başarısında etkili olmakla birlikte velilerin evde öğrenciye destek olması da ayrıca önemlidir. Eğitimde ebeveynleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip, daha prestijli ve daha iyi maaşlı işlere sahip olan öğrenciler, daha geniş bir finansal (örn. özel ders, bilgisayar, kitap), kültürel (örn. genişletilmiş kelime dağarcığı, zaman yönetimi becerileri) ve sosyal (örn. rol modelleri) yelpazesinden yararlandığı iyi bilinen bir konudur. Bu da onların okulda başarılı olmalarını, eğitim düzeyi daha düşük olan veya kronik işsizlikten, düşük ücretli işlerden veya yoksuluktan etkilenen ailelerden gelen öğrencilerle karşılaştırıldığında daha kolay hale getiriyor. Erken çocukluk dönemindeki ekonomik yoksunluk ve sıkıntıların ise bilişsel gelişimi zayıflattığı artık özel bir bilgi gerektirmeyecek bir olgudur. Eğitimin toplumsal gücü sosyo-ekonomik farklılıkların ortaya konulmasıyla belirlenir. Öğrencinin ait olduğu sosyo-ekonomik durum ile eğitim başarısındaki ilişki eğitimin toplumsal gücünü yorumlamamıza olanak sağlar.

8. Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.

Toplumsal sorun olarak cinsiyet farklılığı, doğal farklılıklara dayansa da tümüyle doğal farklılık olarak kabul edilemez. Çünkü cinsiyet farklılığı sosyal ve kültürel bağlamlarla kalıplaşmış tutum ve davranışlarla yapılandırılan bir sorundur. Başarıda cinsiyete bağlı eşitsizlikler ne doğuştan ne de kaçınılmazdır.

PISA 2022’de, OECD ülkeleri genelinde erkekler matematikte kızlardan ortalama dokuz puan daha iyi performans göstermiştir. 40 ülkede/ekonomide erkekler matematikte kızlardan daha iyi performans gösterirken, diğer 17 ülke ve ekonomide

kızlar erkeklerden daha iyi performans göstermiştir. Matematik performansında erkekler lehine en büyük farklar (15 puan veya daha fazla) Kosta Rika, Peru, Makao (Çin), Şili, Avusturya ve İtalya’da (artan sırayla) gözlemlenmiştir; kızlar lehine ise en büyük farklar (15 puan veya daha fazla) Filistin Yönetimi ve Arnavutluk’ta gözlenmiştir. PISA 2022 raportörlerince 24 ülke ve ekonomide, kız ve erkek öğrenciler arasındaki matematik performansı farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Türkiye’de kızlar okuma becerileri alanında erkeklerden 25 puan daha iyi performans göstermiştir. Buna karşılık **Türkiye’de** matematikte alt performans grubunda kız (%39) ve erkek öğrenciler (38) arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Matematik üst performans düzeyindeki erkek öğrenci oranının kız öğrenci oranından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Erkeklerin %7’si ve kızların da %4’ü matematikte 5 veya 6. düzeyde puan almıştır.). Üst grupta okuma becerilerinde durum farklı değildir: Kızların ve erkeklerin %2’si okuma becerilerinde 5 veya 6. düzeyde puan almıştır.

Türkiye okullarında kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete dayalı başarısızlığından söz edilemez. *Bu sonuç bize karma eğitim karşıtı söylemlerin eğitimle ilgili olmadığını bir kez daha göstermektedir.*

9. Nitelikli ve yeterli ders materyali hazırlamak ve öğrencilere sunmak başarıyı etkilemektedir.

Okul yöneticileriyle yapılan anketten çıkarılan gözlemlerden biri eğitim materyallerinin ve dijital kaynakların eksikliği veya yetersiz olmasıdır. PISA 2022’nin önemli tespitlerinden biri tüm ülkeler/ekonomilerde, dijital kaynakların eksikliği veya yetersiz/düşük nitelikli olması ile öğrenci performansı arasında negatif bir ilişkinin var olduğunun ortaya konmasıdır. PISA 2022 sonuçları aynı zamanda daha yüksek per-

formanslı sistemlerin her öğrencinin dijital bir cihaza (bilgisayar veya tablet) erişmesini sağladığını; bunun önemli olduğunu ancak bu cihazların varlığının tek başına öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

PISA 2022 raporuna göre Singapur, Katar, İsviçre, Danimarka ve Kanada'daki (artan sırayla) okul müdürleri diğer katılımcı ülkelere/ekonomilere kıyasla daha az maddi kaynak sıkıntısı bildirirken Avustralya, Kanada, Danimarka, İrlanda, Malta, Hollanda, Katar, Singapur, İsveç, İsviçre, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim materyallerinin eksikliğinden, yetersizliğinden ya da kalitesizliğinden söz etmişlerdir. Kanada, Danimarka, Finlandiya, Hong Kong (Çin), Katar, Singapur ve **Türkiye**'deki okul müdürlerinin verdiği bilgiye göre altı öğrenciden biri, *altyapı eksikliği veya yetersiz veya düşük nitelikli* olması nedeniyle aksadığını bildirdiği bir okula gidiyor.

10. Türkiye'nin Okul türlerinin gösterdiği başarı, okul türlerinin genel amaçlarıyla uyumlu değildir.

PISA 2022 uygulamasında öğrencilerin ortalama matematik puanlarının okul türlerine göre 395 ila 598 arasında değiştiği görülmektedir. Ortaöğretim kurumları arasında bu alandaki en yüksek performans beklendiği gibi fen liselerinde(598) görülmüştür. En düşük performans ise mesleki ve teknik Anadolu liselerinde (395) görülmüştür ki bu da beklenen bir durumdur. Oysa teknik liselerin branşları dikkate alındığında sayısal becerilerin yüksek olması beklenir. Burada en dikkat çekici başarıyı Sosyal bilimler lisesi (518) öğrencileri göstermiştir. Bu öğrencilerde daha çok okuma anlama becerilerinde yüksek başarı beklenirken Sosyal bilimler lisesi öğrencileri matematik sınavında fen liselerinden sonra ikinci en başarılı okuldur. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi

öğrencilerinin OKS'de yüksek puan alan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde Sosyal Bilimler liselerinin sosyal bilimler alanında uzmanlaştırmaktan çok üniversite tercihlerinde sayısal puanla öğrenci alan bölümlere hazırlık yapan öğrencilerce tercih edildiğini göstermektedir. Anadolu liselerinde eğitim alan öğrencilerin ortalama matematik puanı (467) Anadolu imam hatip liselerinde (444) olması da dikkat çekmektedir. İktidarın bütün çabalarına rağmen İHL'nin küresel ölçekte gerekli olan matematik becerisinin gerisinde kalmıştır. Çünkü bu sınavda OECD ortalamasının (472)'dir.

Bu tablo bize lise eğitiminin politik önceliklerden önce çocuklarımızın gelecekte kolay istihdam edilmesini sağlayacak evrensel becerilere göre yeniden yapılandırılmasını gerektiğini göstermektedir.

11. Başarı için evdeki çalışma önemlidir.

PISA 2022'de ölçülen konulardan biri de okulda ve evde öğrenime ayrılan süredir. Öğrenime ayrılan süre bakımından ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bazı ülkelerde haftada 27 saat iken bazı ülkeler 20 saat öğrenime süre ayırmaktadır. Türkiye ise haftada 20 saat öğrenime süre ayırmaktadır. PISA'nın ortaya çıkardığı bulgulardan biri öğrenime 20 saat ve yukarısında zaman ayıran ülkeler (474), 20 saat ve altında zaman ayıranlardan (432) matematikte daha başarılı olmuşlardır. 24 ile 27 saat öğrenime süre ayıran ülkeler 20 ile 24 saat ayıran ülkelere göre matematikte 7 puan daha fazla almıştır.

Öğrenime ayrılan süre konusu ev ödevleri açısından da ele alınmıştır. OECD üyesi ülkelerde evde öğrenime en 1,5 saat ayrıldığı şeklindedir. Türkiye'de bu süre 1,85 (haftada 13 saat) saattir.

Evde ve okulda öğrenime ayrılan süre ülkelerin ve ailelerin sosyo-ekonomik ya-

plarıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin evde ödevlerine yarım saatin altında zaman ayıran çocukların dezavantajlı ailelerden geldiği görülmüştür ve bu öğrencilerin matematik başarısı evde 2 saat ayıranlara oranla 16 puan düşüktür.

Ev ödevi yapmak için harcanan süre

	Bir günde ev ödevi için harcanan süre	Günde 30 dakikaya kadar	Günde 30 dakikadan fazla ve 1 saate kadar	Günde 1 saatten fazla ve 2 saate kadar	Günde 2 saatten fazla ve 3 saate kadar	Günde 3 saatten fazla
	Saat	%	%	%	%	%
Finlandiya	0,8	47,4	27,1	16,4	5,6	3,4
İsviçre	1,0	41,6	24,6	20,5	8,9	4,4
Çek Cumhuriyeti	1,0	42,5	23,9	20,2	8,3	5,0
Danimarka	1,0	39,9	25,9	20,8	9,0	4,4
İzlanda	1,1	43,1	20,5	18,7	10,7	6,9
OECD Ortalaması	1,5	27,0	19,2	23,2	15,9	14,8
Türkiye	1,9	23,1	14,7	20,9	18,7	22,7
Panama	2,5	13,9	11,3	15,4	17,2	42,2
Fas	2,5	12,8	9,9	16,6	19,3	41,3
Kolombiya	2,6	11,2	10,9	15,2	18,2	44,5
Peru	2,6	8,1	11,5	16,2	20,7	43,6
Guatemala	2,8	8,0	9,4	14,9	19,5	48,3

Kaynak: PISA 2022 Türkiye Raporu. 134

Ayrıca evdeki zamanı spor, tiyatro veya müzik, arkadaşlarıyla oynama, gönüllülük gibi akademik olmayan etkinliklere katılmak için kullanmakta çocukların gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle çocukların hem sosyal gelişimleri için doğrudan akademik olmayan konulara yönelmeleri, hem de iki saat ödevlere zaman ayırmaları mümkün olmayabilir. Bu durumda PISA raportörleri öğrencilere bireyselleştirilmiş destek sunulmasını önermektedir.

Bu konu yaklaşan belediye seçimleri açısından Belediye yöneticilerinin özel olarak projelendirebileceği bir konudur. Belediyeler okul veya eğitim bölgelerinde açacakları **Eğitim Destek Merkezleri** ile dezavantajlı veya talep eden öğrenciler için aileden kaynaklanan olumsuzlukları giderebilirler. Buralarda görevlendirilen sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve öğretmenler aracılığıyla evde sağlanamayan olanaklar öğrencilere sunulabilir.

Sonuç

PISA 2022 raportörleri yukarıda bizim değiştiklerimizden bağımsız olarak ve bizim değerlendirmelerimizi de içerecek biçim-

de okulların taşınması gereken özellikleri belirlemişlerdir. PISA'nın Covid 19 salgınının etkisinde yapılmış olması uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırma imkânı vermiştir.

Covid-19'da yüz yüze eğitimi daha fazla gerçekleştiren, uzaktan da olsa eğitime devam eden ülkeler daha başarılı olmuştur. Covid-19'un ortaya çıkardığı bir gerçekte çocukların bağımsız çalışma alışkanlıkları kazanmasının ne kadar önemli olduğudur. Okulların kapalı olduğu dönemde öğretmenleri müsait olan öğrenciler matematikte daha iyi performans gösterdiler ve bağımsız öğrenme konusunda kendilerini daha rahat hissetmişlerdir. Çoğu, kendilerini dijital öğrenme platformlarını kullanma ve eğitim içeriği arama konusunda yetenekli olarak görüyordu ancak yalnızca %60'ı okul ödevlerini yapmak için kendilerini motive edebildiler. Türkiye'de bu bütün eğitim kurumları dikkate alındığında milyonlarca öğrenci eğitime ulaşamamıştı.

PISA 2022 nin ortaya koyduğu belki de en önemli sonuç tüm öğrencilere uygun öğrenme ortamı ve refah sağlanamadığında eğitim sistemlerinin başarılı olamamasıdır. Uygun ortamın ilk koşulu ise öğretmenlerdir.

Yozlaşan Bilgi

Haydar Uzunyayla

“En uygun bilgi, insana olgunluk ve yücelik katan bilgidir.”

İlk Çağın düşünce ve eğitim dünyasında üretilen bilgi, genel olarak insana olgunluk ve yücelik kazandırmayı hedefledi. ... Bunu, o dönem düşünürlerinin öğretilerinde, felsefe okullarının amaç ve eylem tarzlarında görebiliyoruz. Hatta sanat ve edebiyat eserlerinde de karşılaşabiliyoruz ve bu gelenek sonraki yüzyıllarda da kısmen devam ettirildi.

Günümüzde ise bilginin yararlılık ilkesi tamamen farklı bir boyuta evrildi. Olgunluğu ve yüceliği öne çıkaran eğilimleri giderek azaldı ve patrona servet kazandırma aracı haline geldi (Bkz. Dip not). Başka bir söylemle bilgi “mal” özelliği kazandı ya da bilgi eşittir para, para eşittir bilgi oldu. Öyle ki genellikle bütün bir eğitim süreci boyunca, anaokulundan üniversite mezuniyete kadar patronun istek ve ihtiyaçlarını gerçekleştirme esası üzerinden üretilmektedir. Bankalar, sermaye grupları, otoritenin uzantısı kurumlar, savaş cepheleri, meclisler, hatta patates ve domates satıcıları bile kilosunu iki liraya aldıkları ürünleri üç katına satabilmek için bilginin ambalajlı gücünü kullanırlar ve onun değerini, ondan aldıkları maddi karşılıkla ölçmektedirler. Eğer bilgi, pazarı büyüten “mal” işlevini üstleniyorsa önemli ve gereklidir. Ters durumda ise, yani beklentileri karşılamıyorsa referans alınabilecek değer ifade etmez. (Felsefenin bugün içine düştüğü durum tam da budur. Ne kadar bilersen bil, nasıl yorumlarsan yorumla ister felsefeci ister bilim insanı ol, patronu hoşnut etmiyorsan, hoşnutsuzlukla karşılanırsın.)

Bu talihsizlik ya da bağlamından koparılmış oluşum, çağımızın “Kötü Şöhretli Ejderhası” tarafından her şartta kendi çıkarını ve bekasını korumak üzere geliştirildi. Çünkü patronun güce ve paraya ihtiyacı vardır. Onun için yaşamın tek rengi, tek bilgisi güç ve servettir. Yaşamla dünyayla ilgisini servet üzerinden kurar. Hatta

şan ve şöhretini bile serveti aracılığıyla gösterir... Böyleyse eğer, bilgi ve eğitim de onun istemleri doğrultusunda üretilmeliydi ve böyle de oldu... Sosyal sorunlar ve yenilenme, politik, ekonomik ve askeri oluşumlar onun güvenliğine yönelik olarak düzenledi ve işin feci yanı söz konusu düzenlemeler yapılırken, bu esnada kahredici başka bir talihsizlik ortaya çıktı: Patron, bilgi ve eğitimi alma- satma işlevi üzerinden pazara çıkarınca, hemen peşinden iyi eğitilmiş, nitelikli, üretken beyne sahip bilgi üreticisini de pazarın parçası olarak “mal” konumuna düşürdü. Onu, varoluşundan ve anlamından uzaklaştırarak, coşkulu yeteneklerini kendi potasında eriterek amansız bir yarışın içine itti. Bu tüketen, hasta eden bir yarıştı... Bu yarışma bilgi üreticisinin hem zihinsel hem bedensel kaybına neden oldu ve zamanla neredeyse ağlamayı, gülmeyi unuttu, kabuğuna çekildi, sessizliğe büründü ve sonuçları ne olursa olsun söyleneni, istenileni yapacak robota dönüştü.

Ve ne yazık ki bu hazin tablo bugün de artarak devam ediyor. İyileştirmeyi sağlayan birikimlerimiz yaşamım kıyısına savruluyor, ilkel dürtüler kışkırtılıyor, her adımda yanlış ve tehlikeli olan çekici hale getiriliyor.

Peki ne yapmak gerekiyor?

Bizim her şeyden önce olgunluk, yücelik ve sevgi gibi insanileşme yönlerimizi öne çıkaran berrak su damlalarına ihtiyacımız vardır... Bilginin ve eğitimin amacı patrona kazandırmak değildir sadece. Sadece baskın gücün beklentilerini karşılamak değildir. Düşünce ve eğilimlerimizi yüceliğe taşıyacak, “şeytanı ve belayı” davet etmeyecek, sınır çizmeyen, hayatı ve insanı kavramamızı sağlayacak bilgileri olanaklı hale getirmek gerekiyor.

*

Not: Patron nitelmesi: sermaye gruplarını, otorite ve uzantılarını kapsayan geniş bir çeper içinde kullanılmıştır.

Sermaye ve Eğitim

*Sami Aydoğan**

2000'li yıllardan önce ilk ve ortaokullarda ağırlıklı olmakla birlikte yükseköğretimde tek tük görülen özelleşme son yirmi yılda mantar gibi yayıldı. Özel okullar giderek teşviklerle özendirildi ve ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerine yerleşti. Üniversite özelliği taşımayan apartman yerleşkeli üniversiteler çoğaldı. Özel okul denemeyecek villa tipi özel örgün eğitim kurumları kapladı kentleri.

Eğitimin özelleşmesi neden bu kadar hızlandırıldı?

Sorumuzun yanıtı eğitim bakanlığını da kapsayan neo-liberal ekonomi politikalarda yatıyor. Büyük burjuvazi diye adlandırdığımız tekelci sermaye 2002'de kurulan siyasal İslamcı iktidarın bankacılık, sanayi, madencilik, tarım, sağlık, eğitim gibi tüm yaşam alanlarını içeren özelleştirme kapsamında büyük girişimlerde bulundu. "Devletin elinde ne varsa satacağız. Babalar gibi satacağız" diye övünen bir Unakıtan bakanımız bile vardı. Sattılar, kamu malını babalar gibi sattılar. Bugün yaşadığımız derin yoksulluğun ve iflasın haritası o zamanlar çizilmişti. Tekelci sermayenin bu hamleleri yalnız başına gerçekleştirmesi hem bilgi ve deneyim hem de sermaye bakımından pek yeterli değildi. O halde ne yapılmalıy-

*Öğretmen

dı? Çok uluslu şirketlerle ortaklıklar kurup yabancı sermayeyi çekmek, birlikte yatırıma dönüştürmek gerekiyordu. İşte yapılan budur. Yabancı sermaye deyince akla Alın size para, doya doya harcayın." demiyor elin oğlu. %90'ın üzerinde kar payı bana, bunun dışındakiler sana anlayışı ile hareket ediyor. AlamosGold'ların dağ bayır talanıyla ülkenin çöle çevrilmesi, dağlarımızın kelaynaklara benzetilmesi, göllerimizin kurutulması, madenlerimizin özellikle borun kazılıp dışarıya götürülmesi, hayvancılığın ve tarımın yok edilerek dışa bağımlılığın sürekli kılınması ile birlikte sağlığa tam bir bağımlılık yaşanırken eğitim alanı boş bırakıla bilinir miydi? İktidara gelirken "at pazarlıklarında" neler verildiği o zamanlar pek konuşulmamıştı. Yirmi yıl içinde tek tek ortaya çıktı: TAM BAĞIMLILIK. Yaşadığımız bunca yoksulluğun ve zam furyasının tek sebebi küreselleşen sermayeye tam bağımlılıktır. Her alanı şirketler denetim altında tutar. Her alanda sömürüye açık yeni kararlar alınır bir gecede! Doğaldır ki sömürü çürüme getirir. Toplumda etik değerler önde olmak üzere her alanda çürüme yaygınlaştı. Tam bağımlılığın gereği olarak eğitimi kamusalıktan çıkarıp hızla özelleşmeye dönüştürmekle işe başladılar. Başarılı da oldular. Emekçi çocuklarının eşit eğitim alma olanakları ortadan kalktı. Parası olan çocuğunu kurslara gön-

deriyor, özel dersler aldırıyor, özel okullarda okutuyor. Olmayanların çocukları ise laik, aydın “öğretmenleri alınmış kürsüler” de, hurafelerle uyutularak, aksak-topal öğrenim görmeye çalışıyor.

Ben bu ülkenin geleceğinden kaygı duyuyor ve iki haftadır açıklamaya çalıştığım bağımlılığın panzehrinin TAM BAĞIMSIZLIK olduğunu inanıyorum. Yurdunu seven, bu ülke insanlarının, torunlarının geleceğinden endişelenen bir emekli öğretmen olarak yeni-sömürgecilere karşı tam bağımsızlık anlayışının yaygınlaşmasını, bağımlılık iplerinin koparılmasını, çokuluslu şirket ve ortaklarının hegemonyasının kırılmasını bir gereklilik olarak görüyorum. Ulusal bağımsızlığımız tekelci şirketlere, ortakları eliyle yeni-sömürgecilere, anlaşmalarla savaş örgütü paktlara teslim edilemez. Bu gereksinimi her yurtsever kalbinde duyar.

Örgün eğitimdeki bu özelleşme furyasında devlet okullarında ders veren öğretmenler özel okullara, yükseköğretimde devlet üniversitelerinde ders veren akademisyenler yüksek ücretlerle özel üniversitelere kaydı. Sınıflar liyakatsiz atamalarla getirilen, ağırlıkla siyasal İslamcı anlayıştaki deneyimsiz, bilimsel düşünmeye uzak öğretim elemanlarına terk edildi. Yükseköğretim kurumları birer liseye dönüştü. Dünya listelerinde araştırma ve makale yayınlama konularında önemli yerlerde olan İTÜ, ODTÜ, Bilkent gibi üniversitelerimiz 800. sıralara geriledi. Bilim yapılamıyor, araştırma-geliştirme (AR-GE) çalışmalarına yeterli ödenek ayrılmıyor. Alanlarında makale yazan doçent ve profesör sayısı giderek azalıyor. Hiç uluslararası makalesi olmayan kişiler rektör olarak atanıyor. Bu rektörlerden biri okumamış insanlara daha çok güvendiğini saklamıyor. Okumuştan korkmanın dışı vurumu sergileniyor. Cahil bırak, muhtaç bırak, sürü güder gibi yönet!

Gidişatın felaket olduğunu gören akademisyenler duruma bir bildiriyle müdahale etti. Vayy, sen misin bildiri yayınlayıp halkı uyaran? Bu ülkenin yüz akı, duyarlı akademisyenleri kürsülerinden alındı.

Özelleşme deyince akla sadece örgün eğitim gelmesin. Vakıf Üniversiteleri de yerlerini aldı bu toz-duman içinde. Hangi vakıf üniversiteleri sorusunun yanıtı çok acı! Maalesef tarikatların oluşturduğu vakıf üniversiteleri pıtrak gibi bitti. Eğitim özelleşmeyle birlikte tam bir gerici kuşatma altında! Bu kuşatmanın etkileri elli yılda düzeltilecek gibi değil.

Ses çıkaran sivil toplum kuruluşlarının sesi çıktığı yerde boğularak yeni-sömürgecilik tüm acımasız kurallarıyla dışlilerini döndürmeye devam ediyor. Halkın perişanlığı, temel gıda maddelerine erişimi, eğitimde zaten eksi düzeylere yakın olan oranın daha da gerilemesi dikkatlerden kaçmıyor. İktidar yeni-sömürgeciler açısından çok başarılıydı. Halk cephesinde durum neydi? İnsanları sıkıp suyunu çıkarma, meteliksiz bırakma, milyonları açlık sınırının altında yaşamaya mahkum etme; eve ekmek, gazete, kitap götürmemeye bakımından da çok başarılı olduğunu söylemek gerekiyor.

Teşviklerle eğitim alanının sermayeye açılarak kamusal anlayıştan uzaklaşılması belli başlı bir sorun olarak yükseliyor. Sermaye bankaları ve endüstriyel alanları kontrol ettiği gibi eğitimi de tekeline almış durumda. Eğitim giderek bakanlığa bağlı olmaktan tamamen çıkarılabilir, okulların anahtarı sermayeye teslim edilebilir. Bakanlık zaten köy okullarını kapatmıştı, köyü aydınlığından mahrum etmişti, öğretmenin köyden ayağını kesmişti, şimdi tamamen okullardan kurtulma çabası gözleniyor. İnsan yaşamında her şey meta (mal) değildir. Eğitim haktır ve kamusal olarak kalmalıdır. Eğitim ücret karşılığı

verilmez. Devletin eğitim programları cumhuriyet ilkeleriyle bağdaşık laik, demokrat öğretmenler tarafından yürütülür, denetlenir ve yeni gelişmeler dikkate alınarak yenilenir. Yer yer yabancı sermaye kuruluşu okullarla ortaklıklar kurularak oluşturulan eğitim dizgesi her haliyle yozlaşmaya açıktır. Sınıf geçecek kadar kendini geliştirememiş öğrencilerin sınıf geçmesi, mezun olamayacak derecede düşük not alan öğrencilerin mezun edilmesi gibi tehlikeler içerir. Bu özel eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmen, öğretim üyesi, okutman veya diğer eğitimler için konan işe alma kurallarına ne kadar uyulacaktır? Liyakat sorunu bu kadar yaygınlaşmışken bu kurumlarda liyakate özen gösterilebilecek midir? Bilimden uzak eğitim anlayışı bu kurumları sarmayacak mıdır? Üniversitelerimiz bilim yapamaz, araştırma yapamaz medreselere dönmeyecek midir? Bu kurumlardan yetersiz bilgi ve donanımla mezun olacak öğrenci iş yaşamında nasıl başarılı olabilir? Atandığı kuruma ne verebilir? Çöken yollar, yıkılan binalar, makineleri çalışmayan kuruluşlar yansıyor kanallara. Bunları yapanlar, aldıkları eğitim, liyakat sorgulanıyor mu? Bunun yanı sıra velinin ödediği okul ücretinin belli bir bölümü yabancı okul patronlarına akacaktır.

Eğitim bakanlığının diyanet işleriyle ve çeşitli vakıflarla birlikte birçok proje planlayarak eğitimi bilimden uzak bir anlayışla çepeçevre kuşatması da ayrı bir sorun. Açık açık söylenmese de şeriat düzeni uygulanıyor. Çok tepki çeken bir uygulamada göstermelik cezalarla uygulayan cezalandırılıyor, ama hemen sonrasında ödüllendiriliyor. Son haremlik-selamlık uygulamasını gerçekleştiren okul müdürünün önce görevden alınması, hemen aynı göreve döndürülmesi örneği anımsanmalı.

Ayrıca sermayenin özel okullarında

yetişen öğrenciyle çeşitli yokluklar içerisinde eğitim almaya çalışan öğrenci arasındaki fırsat ve olanak eşitsizliği görmezden gelinemez. Bunun temelinde, aslında her çelişkinin altında sınıf farklılığı yatar. Özel eğitim kurumları devletleştirilmelidir. Eğitim kamuya açık ve parasız olmadığı sürece çözüm pek mümkün görünmüyor. Asgari ücretle geçinmeye çalışan bir işçi ailesinin çocuğu ile her olanağa erişimin önünde engel bulunmayan bir kesimden gelen çocuğu aynı sınava sokmak başlı başına bir eşitsizliktir; sakıncalıdır, kaldırılmalıdır, fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Eğitimde özelleşmeye bir an önce son verilmeli. Eğitim birliği sağlanmalı ve her öğrenciye eşit eğitim, eşit koşullarda öğrenim verilmeli. Öğrencinin kitap, defter ve diğer araç-gereçleri karşılıksız sağlanmalıdır, kamusal olarak karşılanmalıdır; burs, barınma ve beslenme sorunları kalmamalıdır. Eğitim kamu yararına olmalıdır.

Okullarımızda ya hiç olmayan ya da yetersiz araçlarla işlevsiz hale getirilen laboratuvarlar yeniden yaygınlaşmalı ve güncel eğitim ve bilim araçlarıyla donatılmalıdır. Bilimsellikten uzaklaştırılan, teokratik medrese eğitime dönüştürülen eğitim tekrar çağdaş, bilimsel rotaya girmelidir, güncel olanaklara kavuşmalıdır. Eğitim su, elektrik, yaşama, sağlık, barınma, düşünce açıklama gibi temel anayasal haklardan biridir. Bu haklar kesintisiz karşılanmalıdır, daraltılmak bir tarafa, genişletilmelidir.

Köy Enstitüleri 84 Yaşında

Tahsin Doğan

Köy Enstitüleri, Türkiye aydınlanması ve eğitim dünyasında yarattığı etki nedeniyle yerküremizde, olumlu ya da olumsuz en çok tepki alan ve üzerinde durulan eğitim kurumlarının başında gelmektedir.

Türkiye, **cehaletin karanlığında** çırpınıyordu. 1920'de kırsalda yaşayanların okuma yazma oranı kadınlarda %2'nin altında genelde ise %3,5'tu.

Şehirlerdeki 20 ye yakın öğretmen okulunda okuyan kent kökenli çocuklar. Öğretmen olduktan sonra köylerde öğretmenlik yapmak istemiyorlardı. Köye gidenler de kısa süre sonra öğretmen veya devletin başka bir kurumuna memur olarak tekrar kente dönüyorlardı.

Bu nedenle Köy Enstitülerinin temel amaçlarından biri de **köy çocuklarını** yetiştirip, köye **öğretmen** olarak göndermek ve köyün canlandırılmasını sağlamaktı. Köylünün okuma yazması yanında tarımsal, sanatsal gelişimi ve yaşam standardının yükseltilmesi de hedeflenmişti.

Çözüm **Köy Enstitüleri**'nin kurulmasıydı. Ancak bu kolay olmadı. Uluslararası sermayenin ortağı, gelişmekte olan yerli cılız sermayedarlar, toprak ağaları ve günümüzde de olduğu gibi her zaman onların uşaklığını yapan gerici faşist çevreler, 17 Nisan 1940'ta **Köy Enstitüleri** yasası çıkarken tepki gösterdiler. Toplantıya katılan **426** milletvekilinden **278 yurtsever milletvekilinin** oyuyla **kabul edilebildi**.

84 yıllık tarihine karşın bugün eğitim dünyasının ve araştırmacıların ilgisi gittikçe artıyor. Hakkında yüzlerce araştırma, kitap, tez ve benzeri yayınlar üretilmeye de-

vam ediyor.

Köy Enstitüleri, ikinci dünya savaşından sonra dünyada birçok ülkenin eğitim ve öğretim sistemine model oldu. Kapitalist dünyada da birçok bilim adamının ilgi ve incelemesine kaynak oldu. Dünya basınında ve üniversitelerinde tanınmış eğitim bilimcileri ve araştırmacıların çalışmalarına kaynaklık etti. Enstitüler ile ilgili birçok yorum, makale, araştırma ve tez yayımlandı. Bu tezlerin sayıları artarak yayımlanmaya devam ediyor.

Bunun en önemli nedeni, özgünlüğüdür. 1920'li ve 30'lu yıllarının koşullarından doğmasıdır. Daha da önemlisi uyguladığı eğitim programı ile çocuğun özgürleşmesini, kendini ve çevresini tanımmasının önünü açmasıdır.

Eğitim yaşına gelen çocuklar, Köy Enstitülerinde iş birliği ve dayanışma içinde problem çözme, üretme, yaratıcılığını geliştirme ortamı bulmuştu. Enstitü, eğitsel, kültürel, sanatsal ve tarımsal etkinlikler içinde çocuğun önündeki engelleri kaldırıyor; onun pratiğini ve becerilerini geliştiriyor, ufkunu açıyordu. Düşünen, düşündüğünü çekinmeksizin söyleyen, eleştiri ve özeleştiri kültürünü edinmiş gençler yetişiyordu.

Bu yaklaşımla yetişen 17 bin Köy Enstitüsü mezunu öğretmen, %98'i okuma yazma bilmeyen kırsalda aydınlanma savaşı başlattı. Bu savaş daha da derinleşerek günümüzde de sürüyor. Aydınlıkla karanlığın savaşı...

Köy Enstitüleri birçok eleştiri aldı. Demokratik, laik, kamusal, bilimsel ve karma eği-

timi eleştirenler bugünden daha çoktular. Sonunda Köy Enstitüleri'ni kapattılar. Diğer yandan "tek parti döneminin ideolojik dayatması" ya da "asimilasyon" kurumları gibi gösterilmeye çalışanların da bu özgün kurumlarımızın eğitim programları ve uygulamaları karşısında bir anlamı olduğu söylenemez.

Gerçekte Köy Enstitüleri, bilimsel, laik, demokratik ve karma eğitim ilkelerini yaşamla buluşturan, kırsalın uyanışı, aydınlanması için yola çıkan Türkiye'nin ilk özgün eğitim kurumlarıydı. Eşit, özgür, dayanışmacı ve adil yapısıyla eğitimde evrensel ve yöresel değerlere odaklı bir eğitim programı uyguluyordu.

Öğrenciler, kimilerinin dediği gibi "amele" değil teori ve pratiği ustaca buluşturan aydınlanmanın mimarlarıydı.

Kurucuların amacı aydınlanmayı köyden başlatarak, toplumu canlandırmak, demokratik bir cumhuriyeti kurumlaştırmak ve koruyacak kadroları yetiştirmektir.

Eğitim programları öğrencilerin de katılımıyla hazırlanır, denetimi kendi iç mekanizması içinde yapılır ve değerlendirilirdi. Görülen aksaklıklar, yanlışlar katılımcı bir yaklaşımla gene öğrencilerin çoğunlukla yer aldığı kurullarca sorgulanır, yaptırımları belirlenirdi.

Köy Enstitüleri tüm eleştirilere karşın yaklaşık bir asır önce karma eğitimin en güzel örneğini vererek, toplumsal yaşama kadınlarımızın katılmasını da sağladı. Köy Enstitüleri sadece köye öğretmen yetiştirmiyor, çok yönlü donanıma sahip, Türkiye gerçeğini bilen ve çözümler üreten köy önderleri yetiştiriyordu.

Öğrenciler her sene, en az 25 klasik kitap okuyor, okul sinemasında, kütüphanesinde dünya klasikleriyle tanışıyor. Bilginin, kültürün tarihsel düşünmenin yeniden üretimine hazırdılar. Özgünlüğünün gücünü evrensel yaklaşımlarından alıyorlardı. Çalışma programları istenenlerden değil yerel gereksinimlerden kaynaklanıyordu.

Köy Enstitüleri yer yer etkin direnişlerle karşılaşmalarına karşın çalışmalarını kesintisiz sürdürdü.

Öğrencilerin çıkardığı dergilerde kendi yazıları, araştırma ve incelemeleri yayınlanıyordu. Bu iklimde, birçok sanatçı, yazar ve bilim insanı yetişti.

Köy Enstitülerinin en büyük başarısı, **tek partinin egemen** olduğu ve II. Dünya Savaşı'nın en zor günlerinde, **demokratik bir işleyiş modelini** yaşama geçirmiş olmasıydı.

Köy Enstitülerinde özgüveni yüksek, eleştirel düşünebilen, yaşadığı toplumu bilen ve sorunlara çözüm üreten gençler yetiştiriliyordu. Köy Enstitüsüne ayak basan her çocuğa yetki ve sorumluluk verilirdi. Yaparak, yaşayarak öğrenmek temel ilkeydi. Onlara öğrenmenin ve üretmenin mutluluğu birlikte yaşatılırdı.

Dersi planlayan, işleyen, gruplar halinde üreten, demokratik seçimlerle organize bir yönetimi oluşturan öğrencilerin kendisiydi. Ancak egemen güçler özgüven içinde yetişen örgütlü bir toplumdan korktular. Korkmaya da devam ediyorlar.

Köy Enstitülü öğretmenler, köyle ilk yüzleşmelerinde, düzenle çelişkilerinin ayırıcına vardılar. Emek-sermaye, ağa-maraba ilişkilerine yönelik tutumları nedeniyle, egemenlerce özellikle ağalarla yoğun çelişkiler yaşadılar.

Köy Enstitüleri emperyalizmi ve sömürden pay alan yerli ortaklarını rahatsız etti.1940'ın ortalarına doğru Enstitüelere karşı baskılar yoğunlaştı. Yöneticiler uzaklaştırılıp, yerlerine sermayenin sözü nü dinleyen yöneticiler getirildi.

Eğitim programlarında değişiklikler yapıldı. Teorik eğitim sistemine geçildi. Öğrencilerin yönetime katılımı, yetki ve sorumlulukları kaldırıldı.1954'te de Demokrat Parti Hükümeti tarafından nihai darbe vurularak bu özgün eğitim kurumları tamamen kapatıldı. 06.04.2024

Bağımsız Tarafsız Yargı Olası mı?

Ömer Öneren

İnsanlık tarihi incelendiğinde egemenlerin, varlıklarını korumak amacıyla devleti örgütledikleri görülecektir. Egemenliğin sürekliliğini sağlamak için örgütlenmiş militarist güçtür devlet. Bu güç, olanaklarını kullanarak; devletin kutsal olduğu, halklar için var olduğu algısının oluşmasını sağlar, işçileri emekçileri ve yoksul kesimi bu yalana inandırır. Jan Jak Russo'nun "Devlet büyüdükçe, özgürlük de o oranda küçülür. İnsan hür doğar ama her yerde zincire vurulmuştur. ..." belirlemesini unutmamak gerekiyor.

Devletin kutsallığının kabul edilmesiyle yoksul kesim kendine yabancılaştırılır. Kutsal devlet her şeyin üstündedir. İnsanlar, kutsal devleti yaşatmak için vardır. Her şey devlet içindir. Kutsal devletin hukuk düzenini egemenler kurar. Demokrasi sandıkta oy kullanmaktan ibarettir. İnsanlara, seçme haklarını kullandıkları demokratik ortamda yaşadıkları algısı yüklenir.

Yurttaşların bağımsız ve tarafsız mahkemelerde yargılanacağını anayasalara yazılmış olması, yargının bağımsız ve tarafsız olması için yeterli değildir. Bağımsız ve tarafsız yargının yeşerebileceği iklim sınıfsız, sömürsüz toplumdur. Yani sosyalizmdir, komünizmdir.

Ezilen, sömürülen işçi ve emekçilerin dört yanı kuşatılmıştır. Emekçiler kuşatmanın en zayıf halkasını bulup, ufak tefek kazanımlar elde edebilirler. Bilinç düzeyi yüksek olan toplumlarda göreceli bağımsız ve tarafsız yargıdan söz edilebilir. Buralarda yargının bağımsız ve tarafsız görüntüsü bile büyük mücadeleler sonunda kaza-

nılmıştır; ancak bu da görüntüden ibaret kalmıştır. Gerçekte bağımsız ve tarafsız yargı, sınıflı toplumlarda olası değildir.

Yargı da egemenlerin çıkarlarını koruyan baskı aracıdır. Ezilen sömürülen kitleleri bilinçlendirmek isteyen aydınların yazarların ömrünün büyük bölümü mahkemelerde, hapisanelerde geçer. Nazım Hikmet, Sabahattin Ali, Aziz Nesin, Orhan Kemal ve daha niceleri egemenlerin mahkemelelerinin kararlarıyla tutsak oldular.

Evrensel düzeyde sınıfsız, sömürsüz dünya özlemleriyle ses çıkaran aydınların birçoğu katledilir. Katilleri devlet korur, yargı aklar. Korunması ve aklanması kamu tepkisine yol açacak olan katiller, yargının kanatları altında küçük cezalarla korunur. Sabahattin Ali'nin katili Ali Ertekin 4 yıl hapis cezası aldı. Kısa süre sonra genel af serbest kaldı.

Sosyal uyanış ekonomik gelişmeyi geçti kaygısıyla, egemenler adına yapılan 12 Mart faşist darbesinin mahkemelerinde on binlerce genç tutsak alındı. Deniz Gezmiş, Yusuf Aslan, Hüseyin İnan'ın idamlarına karar verildi. Peygamber ocağı olarak bilinen kutsal devletin ordusu sosyal uyanışın önderlerini katletti. Hiçbir katil yargılanmadı. Jan Jak Russo'nun "Yasa kalkanı altında ve adalet adına işlenenlerden daha büyük bir tiranlık yoktur" sözünden sonra söylenecek söz bulamıyorum.

Okul Sistemleri ve Okulların Kademelandirilmesi Üzerine Düşünceler

Ayhan Ural¹

Okullar, eğitim politikalarının somutlaştığı toplumsal kurumlardır. Dolayısıyla okul, toplumun oluşum, gelişim, dönüşüm, değişim ve yeniden üretim süreçlerinde (Ural, 2023a) başat rol oynamaktadır. Okulun toplumsal işlevi, toplumun bütünüyle kurduğu doğrudan ve dolaylı ilişkiyle gerçekleşmektedir. Toplumun her bir üyesi, yaşamının önemli bir bölümünü okul örgütü içinde geçirmekte ve/veya ondan etkilenmektedir. Çağdaş devletler bütün yurttaşları için uluslararası hukuksal düzenlemelerle (UN,2023; UNICEF, 2023) güvence altına alınan eğitim hakkının kullanılması/ kullandırılması için gerekli olan nitelik ve nicelikte okullar açmak -kurmak- zorundadır. Hak temelli bir anlayışla kurulan okul, bileşenleri için kamusal, bilimsel, lâik, demokratik, sosyal, kültürel, psikolojik, duygusal, bilişsel ve fiziksel bir yaşam alanı olarak inşa edilmelidir. Kurulacak okulun yapı ve ortam özellikleri (Ural, 2023b) öğrencinin bütüncül gelişimini destekler nitelikte olmalıdır. Böylece okul, bireyin ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak ve kötüye kullanımları da önleyebilecektir.

Bu çalışmanın genel amacı, okul sistemleri ve okulların kademelandirilmesi üzerine eleştirel bir çözümlene yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için okulların kademelandirilmesi sorunsalını Türkiye eğitim sistemi üzerinden kısaca tartışmaya açarak, geleneksel okul sistemlerinin kuruluş süreçlerini eleştirel bir çözümlene yapı-

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, urala@gazi.edu.tr

miştir. Bu çözülemeye dayalı olarak da yeni bir okul modeli önerilmiştir. Analitik kavramsal araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın verileri, dokümantasyon tekniği ile elde edilerek çözümlenmiştir. Analitik kavramsal araştırmalar, bilinen konulara tanımlanmış anahtar kavramlar arasında mantıksal bağlantılar ile iç tutarlılıkları gözeterek yeni içgörüler geliştirip eklemeyi amaçlayan araştırmalardır (Wacker, 1998) olarak ifade edilmektedir.

Okulların Kademelendirilmesi Sorunsalı

Tarihi insanlık tarihi kadar geriye giden, işlevi ve yapısı sürekli değişen okul, bu çalışmada 21. yüzyılın ilk çeyreğindeki görünümü üzerinden değerlendirilecektir. Kuşkusuz, devlet okulunun -kitlese/genel/yaygın/halk/ okulu- keşfedildiği dönemdeki -Fransız devrimi, sanayi devrimi- okul ile bugünkü okul aynı değildir. Okulun bugünkü görünümü, doğuşu ve gelişimi sürecinden bağımsız olarak tarihten kopararak ele alınamaz. Bu konuda yapılmış önemli çalışmalar (Katz, 1968; Spring, 1997; Hurn, 2016; Konrad, 2021) mevcut olmakla birlikte, bu tartışmayı okulun günümüzdeki kullanımıyla sınırlandırarak, onun tarihsel, felsefi, politik ve ideolojik temellerine yapacağım bazı göndermelerle yetineceğim.

Günümüzün okulu, eğitimin temel bir insan hakkı olarak kabulüne dayalı olarak çözümlenmelidir. Eğitim hakkının güvence altına alınmasından etkilenen okul kurumu, süre, tür ve yapı açısından farklılıklar göstermektedir. Türkiye'nin de onayladığı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme gibi uluslararası insan hakları belgeleri, okulun süre, tür ve yapısına ilişkin inisiyatifi taraf devletlere -iktidar/hükümet- bırakmıştır. Bireyin eğitim hakkı gereği devletin yükümlüğünde olan okul yapılarına ilişkin bu **güvenceli güvencesizlik** hali, egemen ideolojilerin

etkisindeki eğitim politikalarıyla farklı okul süre, tür ve yapılarının doğmasına neden olmuştur. Bu genel görünüm, Türkiye'de de benzer sonuçlar doğurmuştur. 2012 yılında yapılan bir yasal düzenlemeyle (RG, 2012) 1997 yılında uygulamaya konulan 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim, 12 yıla çıkartılarak kesintili bir yapıya dönüştürülmüştür. Günümüzde de geçerli olan ve Türkiye'deki okul sistemini yansıtan bu yapı, 4'er yıllık ilkökul, ortaokul ve lise öğretiminden oluşmaktadır. Ayrıca, Türkiye eğitim sisteminde bu okul sisteminin devamı niteliğinde önlisans, lisans ve lisansüstü öğrenimin gerçekleştirildiği okul sistemleri yer almaktadır. Yukarıda sadece süreleri itibarıyla gruplandırılan mevcut okul sistemi, tür, yapı ve birbiriyle ilişkileri açısından çözümlendiğinde oldukça karmaşık bir durumla karşılaşmaktadır. Şimdi sırasıyla bu okul sistemlerine bir göz atalım.

İlkokul

Zorunlu eğitimin ilk dört yıllık kısmını oluşturan ilkökul, yapısal olarak her hangi bir farklılık göstermeksizin herkese aynı şekilde sunulmaktadır. Ancak, bütün okul sistemlerinde var olan okullar arası farklılık ve eşitsizlik, ilkökul düzeyinde de oldukça yüksek düzeyde gözlenmektedir. Ayrıca, okul sisteminin her kademesinde olduğu gibi bu kademesinde de eğitimdeki piyasalaştırılmaya koşut olarak büyümekte olan bir **ticari** -özel- **okullaşma** (Ural, 2016a) söz konusudur.

Ortaokul

Zorunlu eğitimin ikinci dört yıllık kısmı olan ortaokul eğitimi, genel ortaokul ve imam-hatip ortaokulu şeklinde yapılandırılmıştır. Bu uygulama doğal olarak ilgili okul türlerinin öğretim programlarını da farklılaştırmıştır. Her iki okul türü için görünürde giriş koşulu bulunmamakla birlikte, ortaokul ve/veya imam-hatip ortaokulunun

adrese uygunluk durumu, zorlayıcı bir koşul oluşturabilmektedir. Eğitimin bu kademesinde de yoğun bir ticari -özel- okul uygulaması gözlenmektedir.

Lise

Zorunlu eğitimin son dört yıllık kısmı olan okulların -lise- tür ve yapıları oldukça farklılık göstermektedir. Ayrıca bu farklı tür ve yapıdaki okullara girişler de çeşitli koşullara bağlanmıştır. Lise eğitimi verilen okullar, merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden okullar şeklinde bir ayrıma tabi tutulmuştur. Bu ayırım, merkezi yerleştirme -sınav- ile öğrenci kabul eden liseler ile öğrencilerin küçük bir kısmını kabul eden proje okulları (RG, 2016) ve fen liselerinin nitelikli, yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi gibi çok sayıdaki okulun da niteliksiz okul olarak tanımlanmasına yol açmıştır. Açık bir ayrımcılık içeren bu uygulama, uluslararası ve ulusal mevzuatta yer alan eğitimsel eşitlik ilkesinin de ihlal edilmesine yol açmaktadır. Bunların dışında, zorunlu temel eğitimin son dört yıllık kısmı için öğrencilere -ailelere/velilere- yeni seçenekler olarak sunulan ve hatta özendirilen mesleki eğitim merkezi ile açık lise uygulamalarıyla da farklı bir eşitsizlik yaratılmaktadır. Günümüzde lise düzeyindeki okulların, meslek ve dinsel eğitim amaçlı kullanılması görece artarak devam etmektedir. Ayrıca eğitimin bu kademesinde de diğer kademelerde görüldüğü gibi yoğun bir ticari -özel- okul uygulaması gözlenmektedir.

Yükseköğrenim

Zorunlu eğitim süreci sonrasında yer alan ve önlisans, lisans ve lisansüstü okul sistemlerinden oluşan yükseköğrenime geçiş, Türkiye eğitim sisteminin son dönemlerdeki en tartışmalı alanlarından biridir. Lise öğretimi sonrası yükseköğrenime yönelen istemin okul kontenjanlarından yüksek olması sonucu, yükseköğrenime

geçiş elli yıla yakın bir süredir farklı biçimlerde yapılan merkezi sınavlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bu uygulamanın sonucu olarak çağ nüfusunun büyük bir bölümü, her dönem yükseköğrenim sisteminin dışında kalmıştır. Son dönemlerde eğitimin piyasalaştırılmasına koşut olarak kurulan ticari okullar -vakıf yükseköğrenim kurumu- ile yükseköğrenim sistemi dışında bırakılanlara yeni bir **eşitsiz seçenek** sunulmuştur.

Günümüz Türkiye'sindeki okul sistemlerine ilişkin bu genel açıklamalardan sonra, okul kademe ve türlerinin tarihsel, felsefi, ideolojik ve politik dayanakları ile ilk biçimlerine ilişkin kısa bir değerlendirme yapacağım. Ayrıca, mevcut okul sistemindeki eşitsizlikleri görece giderecek yeni bir okul modeli önereceğim. Temel eğitim düzeyindeki okul tür ve yapılarının farklılaştırılması uygulaması, okul sistemlerinin tarihsel gelişiminden etkilenmektedir. Günümüzde yaygın ve genel kabul görmüş olan okul tür ve yapılarının farklılaştırılması, **sinif mücadelesi**, kapitalist ideolojinin **meritokrasi** (Young, 1958) uygulamaları ve Williams'ın (2017) şimdiki eylemleri açıklamak, desteklemek ve haklı çıkarmak için geçmişin mirasından seçim yapılan süreç olarak tanımladığı eski ve onaylanmış olanı koruyan **seçici gelenek** ile açıklanabilir.

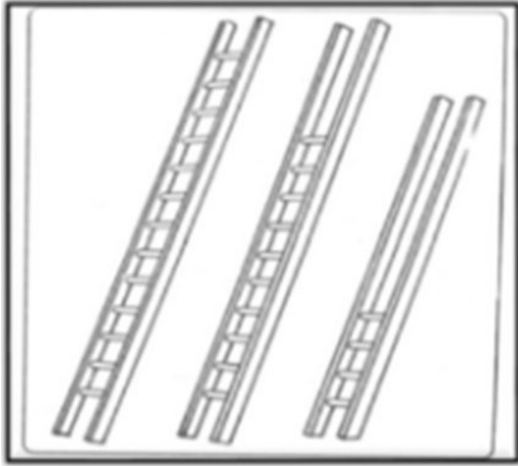
Okul Sistemleri

Tarihsel ve toplumsal koşulların bir sonucu olarak oluşan bu değişkenler, okul sistemleri üzerinde etkili olarak, Walter Schulze'nin tasnifiyle **paralel hatlar** modeli, **çatal** modeli ve **merdiven** modeli (Aktaran: Aytaç, 1970) şeklinde farklı okul modellerinin doğmasına neden olmuştur. Bu okul modellerinin doğuşu ve uygulanışına ilişkin sosyolojik, ideolojik, felsefi ve politik bir arka plân tartışmasının gerekli olmasına rağmen, burada çalışmanın amacına uygun olarak ilgili okul modellerinin kısaca

tanıtılmasıyla yetineceğim. Her ne kadar, Rutter ve Diğerleri (1979) bütün okulların öğretme yöntemine yaklaşımlarının ideolojik değil pragmatik olduğunu savunmuş olsalar da bu pragmatik yönelimin de geçerli olan ideolojiye dayandığı gerçeğini gözden kaçırmamalıyız.

Paralel hatlar modeli; toplumun sınıf, zümre, tabaka ve/veya kast sistemiyle ayrıştırılmasına koşut oluşturulan bir okul modelidir. Model, toplumsal yapının ayrışma biçimlerine göre ayrı okul yapılarının kurulmasını gerektirir. Geçmişte burjuva (Maneuverier, 1888; Sombart, 2008) ve proletarya (Freinet, 1935; 1969; Chu, 1980) sınıflarının eğitimleri de yapısı ve öğretim programları ayrıştırılmış okullarda gerçekleştirilmiştir.

Şekil 1. Paralel Hatlar Modeli



Kaynak: Aytaç, 1970:14; Ergün, 1994:212

Şekil 1’de de görüldüğü gibi bu okul modelinde, her sınıf için ayrı okullar kullanılarak, özellikle dikey sosyal hareketliliğe olanak sağlanmadığı gibi izin de verilmemektedir. Genel olarak insan haklarına ve özel olarak da eğitim hakkına karşı bir uygulama olan paralel hatlar okul modeli, toplumsal ayrışmanın farklı biçimlerinin yaşandığı günümüz toplumlarında da gözlemlenmektedir. Örneğin, mekânsal ve kentsel ayrışma uygulamaları ile ay-

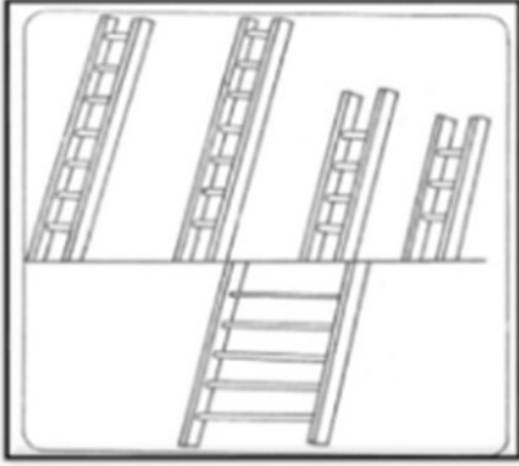
rıştırılan toplum kesimlerinin okulları da paralel hatlar modeline benzer bir şekilde ayrıştırılmaktadır.

Bu okul sisteminde okullar, toplum kesimlerine göre ayrıştırılarak farklılaştırılmış, okul seçimi ve okullar arası geçiş, açık ve/veya örtülü olarak olanaksızlaştırılmıştır. Paralel hatlar okul modeli, Willis’in (1978) *işçiliği öğrenmek* olarak ifade ettiği gibi sınıfın kültürünü aktararak, toplumdaki *eşitsizlikleri yeniden üretme ve derinleştirme* (Bowles ve Gintis, 1976) işlevini yerine getirmektedir. Bu okul sisteminde, kapitalizmin/neoliberalizmin yaratıp koruduğu toplumun üst tabakası süresi ve niteliği yüksek okullara -lise ve üstü-, orta tabakası ortaokullara ve alt tabakası da ilkokullara gidebilmektedir.

Aytaç’ın (1970) aktardığına göre başlangıç dönemlerinde İngiliz ve Alman okul kuruluş sistemleri paralel hatlar modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Eşitsiz ve ayrımcı bir uygulama olan bu durum, günümüzde uygulamaya konulan neoliberal politikaların eğitim alanına yansımaları sonucu Türkiye’de de benzer bir şekilde (Gündüz, 1996; Ünal, Özsoy, Yıldız, Aylar ve Çankaya, 2010) açık ve/veya örtülü olarak gerçekleşmektedir.

Çatal modeli; sanayileşme yöneliminin gereği ve sonucu olarak ortaya geliştirilmiş bir okul modelidir. Bu okul modeli, kapitalist ideolojinin *meritokrasi* uygulamalarına dayalı olarak geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bireyin sınıfsal konumunu yükseltmesi, çatal modelinin sağlayacağı başarı ilkesine dayandırılan bir sosyal hareketlilikle olanaklı görülmektedir. Çatal modeli, daha düzenli bir toplumsal planlama ve daha yüksek verimlilik aracılığı ile toplumsal ilerleme arayan teknolojik ve rasyonalist bir yönelim (Spring 1997) olarak kurgulayan toplumların yaygın olarak kullandıkları bir okul modelidir.

Şekil 2. Çatal Modeli



Kaynak: Aytaç, 1970:15; Ergün, 1994:214

Çatal modeli, Şekil 2’de de görüldüğü gibi bütün toplum kesimlerine açık ve ortak bir okul ile başlangıç eğitiminin verildiği ve sonrasında ise paralel hatlar modelinin uygulandığı eklektik bir okul sistemidir. Öğrencilerin ortak okul süreci sonrasında yöneleceği okullar, daha çok toplumsal sınıf kökenine göre belirlenmektedir. Çatal modelinin ikinci aşamasındaki okul türleri ve okul seçim süreci, her ne kadar demokratik gösterilse de gerçekte öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri (Bourdieu ve Passeron, 2014) ile ilgilidir.

Çatal modeli okul sistemi, toplumun verimli işleyiş hedefine sahip bir makine olarak görüldüğü ve insanların değerlerinin de bu toplumsal makinenin pürüzsüz işleyişine katkıları ile belirlenen *insani kaynaklar* (Schultz, 1961) haline getirilmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu toplum tasarımının eğitim politikalarında öğrenciye -çocuğa- üzerinde çalışılacak ve toplumun iyiliği için biçimlendirilecek bir nesne olarak yaklaşılır. Günümüzde yaygın bir uygulama alanına sahip bu yönelim, eğitim politikalarıyla üretilen eşitsizlikleri de perdeleyecek bir masumiyetle toplumsallaştırılır (Ural, 2020).

Genel olarak ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde kademelendirilen çatal sistemi, ka-

demeler arasındaki geçişlerin koşula bağlanmasıyla seçkinci (Ural, 2014) eğitim anlayışına hizmet etmektedir. Sistemin ilk aşaması olan okula girişte görece bir eşitlik olsa da sistemin ikinci aşamasındaki okul türlerine girişler akademik becerilerin ölçüldüğü sınav başarılarına göre gerçekleşmektedir. Sistemin ikinci kademesindeki okul tür ve kontenjanları burjuva sınıfı tarafından belirlenerek kapitalizmin sorunsuz işleyişi sağlanmaktadır. Aytaç’a (1970) göre Fransız okul kuruluş sistemi, başlangıç dönemlerinde çatal sistemine uygun olarak yapılandırılmıştır.

Merdiven modeli; demokratikleşme yönelimine sahip toplumlarda geliştirilen bir okul modelidir. Merdiven modeli okul sistemi, öğretimde fırsat eşitliğine dayandırılan toplumsal bir yükseliş düşüncesiyle oluşturulmuştur. Başlangıçta daha çok Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulamaya konulan bu okul sistemi daha sonra dünyanın değişik bölgelerinde demokratik toplum arayışındaki toplumlarda da benimsenmiştir.

Şekil 3. Merdiven Modeli



Kaynak: Aytaç, 1970:17; Ergün, 1994:216

Şekil 3’te de görüldüğü gibi herkese açık demokratik bir görünüm arz eden merdiven modeli okul sistemi, öğrencilerin sosyal hareketini yetenek, zekâ ve çalışmalarına dayandırmaktadır. Herhangi bir top-

lumsal sınıfı dışlamadığı iddiası ve fırsat eşitliği söylemi üzerine inşa edilen model, görece bir eşitlik sağlayarak yaygın bir kabul alanı yaratmıştır. Ekonomizm ve meritokrazi, çatal modeli okul sisteminde olduğu gibi bu modelde de önemli ve baskın yönlendiricilerdir.

Daha çok Amerikan okul sistemi olarak da bilinen merdiven modeli okul sisteminin diğer modellerden en belirgin farkı, her okul kademesinin birbirine bağlı olması ve herkes için dikey yükselişe olanak sağlaması ile aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişlere açık olmasıdır. Bu söylem her ne kadar uygulamada tamamen gerçekleştirilememiş olsa da toplumun alt ve orta kesimlerince eğitim hakkının kullanımını açısından kötünün iyisi olarak kabul görerek desteklenmektedir. Ancak, son dönemlerde merdiven modeli okul sisteminin yaratmış olduğu açık ve örtülü eşitsizlik ve ayrımcılıklar, mevcut *liberal iyimserliğin aşınmasına* (Hurn, 2016:48) yol açmıştır.

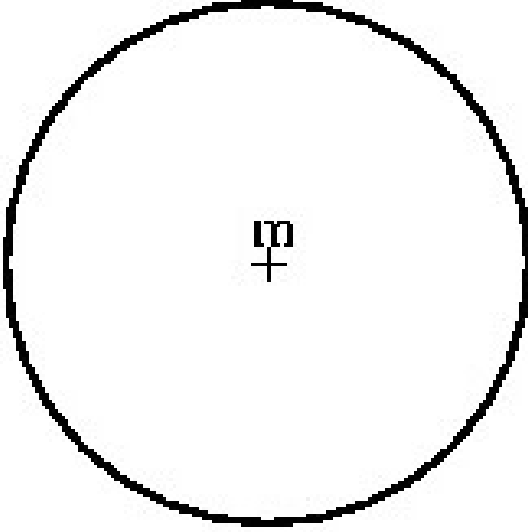
Farklı tarihsel ve toplumsal koşulların sonucu olarak ortaya çıkan bu okul modelleri, günümüzdeki neoliberal eğitim politikaları ile desteklenerek varlıklarını sürdürmektedir. Günümüz toplumlarında da yaygın bir şekilde kullanılan okul sistemlerinin farklılaştırılması uygulaması, her zamanki gibi toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesine ve yeniden üretimine yol açmaktadır. Konrad (2021:110), sosyal seçiciliğin Alman eğitim sistemindeki okullarda hala yüksek düzeyde olduğunu belirterek, işçi sınıfından bir öğrencinin, orta ve üst sınıftan bir öğrenciye göre aynı liseye girme şansının belirgin olarak daha az olduğunu vurgulamıştır. Türkiye’de de gözlenen benzeri eğitimsel eşitsizlikler (Ural, 2022), kullanılan farklı araç ve yöntemlerle gizlenerek yine de gerekli olan toplum desteği sağlanabilmektedir. Bu süreçte fırsat eşitliği, kapsayıcı eğitim, merkezi sınavlar ve burs/kupon sistemi gibi söylem ve ey-

lemlerle okul ve okul süreçlerini öne çıkaran piyasacı bir sosyal adalet anlayışı geliştirilmiştir. Üzülerek belirtmek gerekir ki neoliberal bir eşitlik rüyası ambalajıyla sunulan bu anlayış, toplumda yaygın bir karşılık bulmuş ve bireysel başarıyı ile kariyerizmi yüceltmıştır. Bu uygulamalar ile toplumsal yapılar ve yapısal ilişkilerin -güç ilişkileri- ortasında bırakılmış birey yokmuş da bireysel başarısızlık hikâyeleri varmış gibi bir algı yaratılmaktadır. Oysa eğitimsel eşitsizlikleri üreten temel kaynak, sınıfsal eşitsizliklerdir ve sorunun çözümüne yönelik eylemler de dolaysız bir şekilde sorunun kaynağına yönelmelidir. Bu aşamada, insan özgürlüğüyle özgürlüğün modern dünyada farklı tahakküm ve toplumsal baskı biçimleriyle nasıl sınırlandırıldığı ve gerçekliğin bilgisinin nasıl elde edileceği düşüncesi ile görünenin altındaki özü, gerçeği ortaya çıkarmayı amaçlayan eleştirel bir bilgi kuramı olarak da anılan **eleştirel kuramdan** (Horkheimer, 2005) yararlanılmalıdır.

Kurulacak özgür ve eşitlikçi bir toplumsal yapının okulu da özgür ve eşitlikçi bir okul sistemine dayandırılmalıdır. Çünkü okulun görevi, Berner’in (2013) de hatırlattığı gibi toplumun düzenlenmesinin biçimlendirilmesidir. Bu düşüncelerden hareketle demokratik bir yaşamı kuracak, geliştirecek ve yaşatacak görece daha eşitlikçi bir okul sistemi olarak çember modelini önereceğim.

Çember modeli; kapitalist toplumlardaki mevcut okul sistemlerine ek olarak önerdiğim *çember modeli*, hak yönelimli bir anlayışa dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modelde, okul hakkı savunularak eğitim bir *özgürleşme pratiği* (Freire, 1991) olarak görülür, okullardaki bütün ayrımcılık ve eşitsizlikler reddedilir, *iyi temel eğitim* (Ural, 2009) kavramsallaştırması ile çocukluk döneminin eğitimsel gereksinimlerini karşılayan bütünsel bir okul -k12- hedeflenir.

Şekil 4. Çember Modeli



Şekil 4'te görüldüğü gibi çember modeli okul sisteminde okul, herkese aynı yakınlıkta -mesafede- kurularak öğrencilerinin sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye kökenlerinden kaynaklı farklılıklarına karşı yansız kalması sağlanmış olur. Ancak, Hurn'ın (2016:41) da ifade ettiği gibi farklı ve eşit olmayan toplumda -kapitalist toplumda- hiçbir okul, herkesin iyi bir eğitim idealini yerine getiremez düşüncesinden hareketle çember modeli okul sisteminin de mutlak bir eğitimsel eşitlik sağlayamayacağı açıktır. Diğer okul sistemlerinde egemen olan yarışmacı eğitim anlayışı (Ural, 2004, 2006, 2016b), çember modeli okul sisteminde yerini dayanışmayı öne çıkaran iş birlikçi bir anlayışa bırakacaktır. Bu model, Katz'ın (1968) ironik ifadesiyle *dayatma yoluyla yapılan okul reformunun* üstünde, hak temelli bir eğitim anlayışının ürünüdür.

Sonuç olarak okulların farklılaştırılması uygulamasının, eşitsiz toplumsal yapının sürdürülmesini sağlayan bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Bu uygulamanın dayandırıldığı ideolojinin de kapitalizm ile onun ardılları liberalizm ve neoliberalizmdir. Neoliberal eğitim politikaları ile güçlendirilen meritokrasinin ürettiği yarışmacı eğitim anlayışı, *pedagojik öjeniye*

dönüştürülerek öğrenciyi -bireyi- çeşitli ayırt edici özellikleriyle bir bütün olarak tanımlamak yerine, onu varlığının bir boyutuna indirgeyerek görelî ölçütlerle -başarılı/başarısız, değerli/değersiz, nitelikli/niteliksiz, önemli/önemsiz, gerekli/gereksiz gibi- değerlendirmektedir. Bu süreçte kullanılan ve ortak bir ideolojik köke bağlı olan paralel hatlar modeli, çatal modeli ve merdiven modeli okul sistemleri, sınıflı toplumu, toplumsal sınıfları ve eşitsiz güç ilişkilerini sürdürmek amacını taşımaktadır. Önerilen çember modeli okul sistemi ise toplumcu ideolojinin sınıfsız toplum düşüncesine dayandırılmıştır.

Kaynakça

- Aytaç, Kemal. (1970). Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Berner, Hans. (2013). Pedagojide Güncel Akımlar. Çeviri: Z. Uludağ, Ç. Uğursal ve N. Bakır. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron. (2014). Varisler-Öğrenciler ve Kültür. Çeviri: -Levend Ünsaldı ve Aslı Sümer. Heretik Yayınları. Ankara.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert. (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic life. Basic Books. New York.
- Chu, Don-Chean. (1980). Education of the Proletariat. Philosophical Library. New York.
- Ergün, Mustafa. (1994). Eğitim ve Toplum. Ocak Yayınları. Ankara.
- Freinet Celestin. (1969). Pour l'école du peuple. Maspéro. Paris
- Freinet, Celestin. (1935). Premier discours à des Parents sur la Pédagogie nouvelle prolétarienne. L'Éducateur Prolétarienne. 10:217-222.
- Freire, Paulo. (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. Çeviren: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Gündüz, H. Basri. (1996). Öğrencilerin Ortaöğretim Okullarına Dağılımını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Horkheimer, Max. (2005). Geleneksel ve Eleştirel

- Kuram. Çeviri: Mustafa Tüzel. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Hurn, Christopher J. (2016). Okulun İmkân ve Sınırları. Çeviri Editörü: Mustafa Sever. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Katz, B. Michael. (1968). The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts. Harvard University Press. Harvard.
- Konrad, Franz-Michael. (2021). Okulun Tarihi. Çeviri: Eda Kulaksız. Runik Kitap. İstanbul.
- Maneuverier, Edouard S. (1888). L'éducation de la bourgeoisie sous la république. Léopold Cerf. Paris.
- Michael Young. (1958). The Rise of the Meritocracy 1870–2033: An Essay on Education and Equality. Thames & Hudson. London.
- Moore, Rob. (2015). Eğitim ve Toplum. Çeviri: Hüsamettin Arslan. Paradigma Yayıncılık. İstanbul.
- Resmi Gazete. (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> Erişim: 26 Mayıs 2023
- Resmi Gazete. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm> Erişim: 26 Mayıs 2023
- Rutter, Michael., Maughan, Barbara., Mortimore, Peter., & Ouston, Janet. (1979). Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children. Open Books. London.
- Schultz, Theodore W. (1961). Investment in Human Capital. American Economic Review. 51:1-17
- Sombart, Werner. (2008). Burjuva. Çeviri: Oğuz Adanır. Doğu Batı Yayınları. Ankara.
- Spring, Joel. (1997). Özgür Eğitim. Çeviri: Ayşen Ekmekçi. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- UN. (2023). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. <https://turkiye.un.org/tr> Erişim: 24 Mayıs.
- UNICEF. (2023). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/> Erişim: 24 Mayıs.
- Ural, Ayhan. (2004). Yarışmacı Eğitim Anlayışı. Üniversite ve Toplum Dergisi. Cilt: 4. Sayı: 1 (8).
- Ural, A. (2006). Hafif Ağır Denenceler. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Ural, Ayhan. (2009). Good Elementary Education. Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1249-1254.
- Ural, Ayhan. (2014). Seçkin Eğitim Meşrulaştırma: Eğitimi Koşullu Geçiş Dayalı Kademeleştirme. Eğitimde Politika Analizi Dergisi. 3(1):45-56.
- Ural, Ayhan. (2016a). Özel Okul: Kamusal Eğitim Alanına Sokulan Truva Atı. Eleştirel Pedagoji.45(55).
- Ural, Ayhan. (2016b). Yarışmacı Eğitim Anlayışının Etkileri Üzerine Bir Çözümleme. Eleştirel Pedagoji. 43.(19-24).
- Ural, Ayhan. (2020). Sınavlar ve Toplum Tasarımımız. BirGün Gazetesi. 10 Mayıs.
- Ural, Ayhan. (2022). Türkiye'de Yeni Liberal Dönemdeki Eğitimsel Eşitsizlikler Üzerine. İçinde. (Editör: Ahmet Yıldız). Cumhuriyet ve Çağdaş Eğitim. Sayfa: 259-268. Cumhuriyet Kitapları. İstanbul.
- Ural, Ayhan. (2023a). Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası. 4. Baskı. Pegem Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Ural, E. Cemre. (2024b). Creative Thinking and 'Learning Spaces': Prototypes in Primary School Design in Turkey. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara.
- Ünal, Işıl L., Özsoy, Seçkin, Yıldız, Ahmet., Güngör, Sabri., Aylar, Ebru ve Çankaya, Dilek. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayrışma. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.
- Wacker, John G. (1998). A Definition of Theory: Research guidelines for different theory-building research methods in operations management. Journal of Operations Management. 16(4):361-385.
- Williams, Raymond. (2017). Kültür ve Toplum. Çeviri: Uygur Kocabaşoğlu. İletişim Yayınları. İstanbul.
- Willis, Paul. E. (1978). Learning to Labour: How working class kids get working class jobs. Farnborough. Saxon House. GB.



Asistanların Boykotu

(Fotoğraf : 74) : Yürüyüşe katılan bir kısım üniversite asistanları.

İsmail Aydın

Üniversite asistanları 1965 yılında çıkarılan Kamu Personeli Sendikaları Yasası uyarınca örgütlenip sendikalar kurmaya başladılar. Ancak diğer kamu iş kollarında olduğu gibi çok sayıda asistan sendikası kuruldu. Özlenen ve olması gereken tek ve güçlü bir sendika yaratılamadı.

Bu alanda kurulan ilk sendika “**Mühendislik ve Mimarlık Yüksek Okulları Öğretim Üyeleri ve Yardımcıları Sendikası**” oldu. (22.9.1965) Bundan bir tam gün sonra “**İTÜ Mensupları Sendikası**” kuruldu.(23. 9. 1965). (Ancak bu sendikanın İTÜ'nün tüm çalışanlarını kapsadığı için tek başına bir asistan veya öğretim üyeleri olmadığı açıktır.)

“**Güzel Sanatlar Akademisi Öğretim Üyeleri ve Yardımcıları Sendikası**” (14. 10. 1965),

“**Üniversite Asistanları Sendikası / ÜNAS**” (28. 2. 1966) ÜNAS, kapatıldığı 12 Mart 1971 yılına kadar ses getiren ve toplumsal etkinliklere katıldı. Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ile birlikte hareket etmiştir. Örneğin; 10 Kasım 1970 tarihinde düzenlenen “**Mustafa Kemal Yürüyüşü**” ne TÖS ile katılması.

İstanbul Üniversitesi Öğretim Üye ve Yardımcıları Sendikası (26. 9. 1966)

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Asistanları Sendikası (25. 6. 1968)

Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Asistanlar Sendikası (1. 7. 1968)

Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Asistanlar Sendikası (13. 8. 1968)

Üniversite Asistanlarının boykotu üzerine pek fazla çalışma yapılmamıştır. Asistanları boykot yapmaya yönelten koşulları ve yaşanan gelişmeleri o günün günlük gazetelerini takip ederek anlatmaya çalışacağız.

Üniversite asistanlarını boykota sürükleyen nedenlerin başında üniversite reformunun bir parçası olan tazminatlar sorunu idi. Boykotu ilk defa Ankara'daki üniversiteler başlattı. Ankara Üniversitesi Asistanlar Sendikası'nın örgütlediği bir eylemdi bu. Ankara Üniversitesi Eczacılık, Fen, Siyasal Bilgiler, Veteriner ve Ziraat fakültelerindeki asistanlar ilk boykotçulardı.

Boykot günlük gazetelere şu şekilde yansdı: “Tazminat Hakları Tanınmayan 250 Asistan Boykota Başladı”¹

¹ Milliyet Gazetesi 30 Ocak 1969, Cumhuriyet Gazetesi 30 Ocak 1969

Asistanlar yayımladıkları bildiride tazminat sorununa olumlu bir çözüm getirilinceye kadar öğretim ve yönetim görevlerine katılmama kararı verdiklerini duyurdular. Diğer üniversiteler bu konuyu görüşmek üzere toplantı yapmaya karar vermişlerdir.

Ankara Üniversitesi Asistanlar Sendikası'nın açıklamasına göre Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nden 44 asistan da boykota katılmış, boykotçu asistan sayısı 344'e yükselmiştir²



Üniversite Asistanları Sendikası (ÜNAS) İstanbul Şubesi başlatılan eylemi desteklediklerini; Fen, Orman ve Kimya fakültelerinde sınavların yapılmadığını açıklamıştır. Gazetelere göre "Asistanlar Boykotu Genişliyor" du.³ Ancak asistan boykotunu destekleyenler de vardı. Örneğin Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi asistanları bir bildiri yayımlayarak boykota katılmayacaklarını açıkladı. Yine aynı şekilde İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi asistanları da boykota katılıyordu.

İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi asistanları boykotu "haklı" buluyor ama konu insan sağlığıyla ilgili olduğu için boykota katılmayacaklarını açıklıyordu⁴

Boykotun başlaması üniversitelerde sınavların yapılmamasına da neden oluyordu. "Fen Fakültesinde sınavlar ertelendi"⁵ "İstanbul Üniversitesinde imtihanlar yapılmadı"⁶

Boykota İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi asistanları da katıldı. Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Asistanlar Sendikası da asistanların direnişini desteklediklerini açıkladı.

2 Milliyet Gazetesi 1 Şubat 1969

3 Milliyet Gazetesi 2 Şubat 1969,

4 Milliyet Gazetesi 2 Şubat 1969

5 Cumhuriyet Gazetesi 31 Ocak 1969

6 Cumhuriyet Gazetesi 2 Şubat 1969

Boykotçu asistanlar taleplerinin geniş kesimlere duyurmaya da çalışmışlardır. "Boykotçu asistanlar Cumhurbaşkanına telgraf çektiler."⁷ Bu sırada gazetelere yansıyan haberlere göre bazı üniversite rektörleri asistan boykotunu haklı bularak desteklediklerini açıklamışlardır.⁸ Hatta bazı dekanlar "Asistan hakları verilmezse istifa edeceklerini açıklamışlardır"⁹

Asistan Boykotu günlük gazetelerin önemle takip ettiği bir konu haline gelmiştir. Öyle ki Milliyet Gazetesi yazarlarından **Ali Gevgili** "Düşünenlerin Forumu" adlı sayfasında "Asistanlar Ne İstiyor?" başlığıyla asistanların taleplerini dillendirmiştir.¹⁰

Asistan Boykotu hiç şüphesiz öğrenciler tarafından da dikkatle takip ediliyordu. Örneğin üniversite öğrencileri asistanları desteklemek için bir buçuk gün "**Sempati Boykotu**" yapmışlardır.¹¹ Fen Fakültesi öğrencileri "Süresiz Boykota başlamışlardır"¹² İstanbul'daki öğrenci kuruluşları da bir bildiri yayımlayarak boykotu desteklediklerini açıklamışlardır.

Asistan Boykotu siyasi iktidarı ve TBMM'yi harekete geçmeye zorlamıştır. "Milli Eğitim Bakanı İlhami Ertem, tazminat yasa tasarısını yakında Meclise sevk edileceğini açıkladı"¹³ "ÜNAS, Demirel ve İnönü ile görüştü", "İnönü, Asistanların davasına çare bulunmasını istedi" "Maliye Bakanı Cihat Bilgehan üniversite asistanlarının terfilerini sağlamak üzere süratle hazırlanacak tasarının en kısa zamanda hükümetçe parlamentoya sunulacağını açıkladı"¹⁴

İnönü'nün "Üniversite Reformunun Temel Direği Asistanlardır"¹⁵ desteği havada kaldı. Birkaç gün sonra "6. Filo Protestoları" başladı. Kanlı Pazar gerçekleşti. Asistan maaşlarına cüzi miktar zam yapıldı.

Boykotta önemli bir yere sahip olan Üniversite Asistanları Sendikası ÜNAS, 191'de kapatıldı.

7 Cumhuriyet Gazetesi 2 Şubat 1969

8 Cumhuriyet Gazetesi 2 Şubat 1969

9 Milliyet Gazetesi 5 Şubat 1969

10 Milliyet Gazetesi 9 Şubat 1969

11 Milliyet Gazetesi 31 Ocak 1969

12 Cumhuriyet Gazetesi 6 Şubat 1969

13 Milliyet Gazetesi 1 Şubat 1969

14 Milliyet Gazetesi 10 Şubat 1969

15 Cumhuriyet Gazetesi 10 Şubat 1969