

İNSAN&İNSAN

BİLİM KÜLTÜR SANAT VE DÜŞÜNCE DERGİSİ

YIL/YEAR: 8 SAYI/ISSUE: 27 KIŞ/WINTER 2021 ISSN: 2148-7537

EĞİTİM POLİTİKALARI EDUCATION POLICIES

MAKALELER / ARTICLES

İRİFAN ERDOĞAN

Yeniden Yeni Eğitim Sistemi / New Education System Again

AHMET AYPAY / MURAT ÖZDEMİR

Güncel Eğilimlerden Hareketle Gelecek Eğitim Politikalarına Yönelik Çıkarımlar / Implications for Future Educational Policies Based on Current Trends

MUSTAFA YAVUZ

İnsan ve Anlam Temelinde Adil, Kapsayıcı ve Bütüncül Eğitim Politikalarının Kavramsal İnşası / Conceptual Construction of Fair, Inclusive and Holistic Education Policies Based on Human and Meaning

ELİF DAŞCI SÖNMEZ / NECATİ CEMALOĞLU

Okullaşma Sürecinde Uzaktan Evde Eğitime Geçiş / Transition to Homeschooling during Schooling Process

GAMZE İNAN KAYA

Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme ve Eğitim: Değişen Roller / Parenting and Education in Digital Era: Changing Roles

XHENTİLA TATAJ / MUHAMET KOLA

Education Policies in Line with the Latest Developments in the Field of Artificial Intelligence: Case of Albania / Yapay Zeka Alanındaki Güncel Gelişmelere Uygun Eğitim Politikaları: Arnavutluk Örneği

ESERGÜL BALCI

Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları / Education Policies in Turkey during the Rule of the Justice and Development Party (AK Party)

ADEM İNCE / MEHMET TAYANÇ

Kadim ve Modern Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Kant'ın Eğitim Nazariyesi / Kant's Theory of Education in the Context of Ancient and Modern Educational Approaches

DEMET SAVRUK / SEYFİ KENAN

J. J. Rousseau'nun Bilim, Etik ve Değerlere Evrensel Bakışı Ekseninde Eğitimi Yeniden Düşünmek / Rethinking Education on the Axis of J. J. Rousseau's Universal View of Science, Ethics and Values

EROL ÇİYDEM / SELAHATTİN KAYMAKCI

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersinin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme / An Evaluation of the Direction of Social Studies Course in Turkey

SİBEL YALI

21. Yüzyıl Becerileri Perspektifinden Tarih Eğitiminin Yönü / Conceptual Direction of History Teaching from the Perspective of 21st Century Skills

SAFFET KARAYAMAN

Okul Yöneticilerini Etik İkileme İten Baskı ve Güç Kaynaklarının Okul Kademelerine Göre İncelenmesi / Investigation of the Sources of Pressure and Power that Put School Administrators in Ethical Dilemma according to School Levels



İNSAN&İNSAN

BİLİM KÜLTÜR SANAT VE DÜŞÜNCE DERGİSİ

JOURNAL OF SCIENCE, CULTURE, ART AND THOUGHT

Hakkında

İNSAN&İNSAN Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi üç ayda bir elektronik olarak yayımlanan erişime açık hakemli bir dergidir. Bahar, Yaz, Güz ve Kış sayıları Nisan, Temmuz, Ekim ve Ocak aylarında yayımlanır.

İNSAN&İNSAN Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi çok alanlı bir dergidir. Çevre, edebiyat, eğitim, etik, felsefe, hukuk, iktisat, iletişim, işletme, sanat, siyaset, şehir, tarih, toplum, uluslararası ilişkiler, yönetim ve yöntem bilim alanlarında insana dair, özgün bakış açısına sahip akademik araştırma, inceleme ve çalışmalara yer verir. Dergiye gönderilen yazılar yayın kurulunun ön değerlendirmesinden sonra, anonim en az iki hakem tarafından incelenir.

Dizin ve veritabanları

İNSAN&İNSAN Dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT) TR DİZİN'de 2017 yılından itibaren taranmaktadır. Index Copernicus, EBSCO Host, DOAJ, ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), OAJI, Google Scholar Index ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır. Dergimizde yayınlanan makaleler Dergipark Akademik altyapısında dijital olarak arşivlenmektedir.

About

İNSAN&İNSAN Journal of Science, Culture, Art and Thought is an open access double blinded peer reviewed journal which is published quarterly. The spring, summer, fall and winter issues are published in April, July, October and January respectively.

İNSAN&İNSAN Journal of Science, Culture, Art and Thought is a multidisciplinary journal. It includes academic researches, investigations and studies with a unique, human-related viewpoint on environment, literature, education, ethics, philosophy, law, economics, management, communications, art, politics, city, history, society, international relations, administration and methodology.

The papers sent to the journal are reviewed by two anonymous referees minimum after the preliminary evaluation of the editorial board.

Indexes and databases

İNSAN&İNSAN is indexed by TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT) (Social Sciences and Humanities Database) TR DİZİN, EBSCO, Index Copernicus, EBSCO Host, DOAJ, ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), OAJI, Google Scholar Index and Türk Eğitim İndeksi (Turkish Education Index). The articles published in the Journal are archived digitally in the Dergipark Akademik infrastructure.

İNSAN&İNSAN, Yıl/Year: 8 Sayı/Issue: 27 Kış/Winter 2021

ISSN : 2148-7537

Elektronik Yayın Adresi : www.insanveinsan.org

Sahibi / Publisher:

Okur Yazar Derneği, İstanbul / Türkiye

İletişim / Contact: editor@insanveinsan.org

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief

Prof. Dr. H. Emre Bağcı
Marmara Üniversitesi

Sayı Editörü / Editor of Current Issue

Prof. Dr. Ahmet Şimşek
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi

Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. H. Emre Bağce
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ebubekir Ayan
Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Harun Kırılmaz
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Doğa Başar Sariipek
Kocaeli Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ali Mınarlı
Marmara Üniversitesi

Dr. Emre Ezgin

Öğr. Gör. Alparslan Erimli
Giresun Üniversitesi

Arş. Gör. İrem Yeniceler
Arel Üniversitesi

Buşra Erimli
Tahran Üniversitesi, Doktora

Nermin Kılıç Akoğlan
Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora

Cansu Kılınçarslan
Marmara Üniversitesi, Doktora

Tufan Ali Yağmur
Marmara Üniversitesi, Doktora

Zafercan Bekir Çapar
Marmara Üniversitesi, Doktora

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Banu Akdenizli
Northwestern Üniversitesi

Prof. Dr. Artun Avcı
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Aytaç
Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Bünyamin Bacak
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. H. Emre Bağce
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Kaya Bayraktar
Yalova Üniversitesi

Prof. Dr. Filiz Aydoğan Boschele
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Güven Büyükbaykal
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel Dede
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin Kula Demir
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Adem Doğan
Cumhuriyet Üniversitesi

Prof. Dr. Barış Doster
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Can Erbil
Boston College

Prof. Dr. Ebru Gülbuğ Erol
Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım Özkan Ertürk
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan Gençler
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşen Akkor Gül
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Burcu Kümbül Güler
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur Gündüz
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Muhsin Halis
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Esra Hatipoğlu
Nişantaşı Üniversitesi

Prof. Dr. Gülcan Işık
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Metin Işık
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Özer Kanburoğlu
İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Kutay Karaca
İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Hikmet Kırık
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Selçuk Koç
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Emine Koyuncu
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mahmut Masca
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık Öncül
Cumhuriyet Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Birsen Örs
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Barış Özdal
Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah Özkan
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Seçkin Özmen
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İrfan Paçacı
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Burcu Pelvanoğlu
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Fikri Salman
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Prof. Dr. Şükrü Sim
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Kemalettin Şahin
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Abdulkadir Şenkal
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Rıdvan Şentürk
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Şimşek
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Şirin
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Soyalp Tamçelik
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı Yunus Taş
Yalova Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah Taşkesen
Bingöl Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Sezai Türk
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Turgay Uzun
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. İnci Yakut
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Haldun Yalçınkaya
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Bahattin Yaman
Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Murat Yel
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Yılmaz
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Ergün Yolcu
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Sayım Yorgun
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Salih Akkanat
Gümüşhane Üniversitesi

Doç. Dr. Emre Ateş
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Anıl Ertok Atmaca
Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Ebubekir Ayan
Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem Ayan
Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Göksel Aymaz
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Edip Asaf Bekaroğlu
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ülkü Ayşe Oğuzhan Börekci
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Esra Cizmeci
Yalova Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Demir
Celal Bayar Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan Ekin
İstanbul Ayyansaray Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim Ertürk
Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Şakir Eşitti
Ardahan Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Gök
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Nilfen Gökçen
Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz Erdemir Göze
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Bilge Gürsoy
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuz Işık
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Tolga Kara
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Berna Karagözoğlu
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Karlı
Kocaeli Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Board

Doç. Dr. Nazım Kartal
Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Keleş
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Bedrettin Kesgin
Yalova Üniversitesi

Doç. Dr. Harun Kırılmaz
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kocaoğlu
Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Koncavar
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Oya Korkmaz
Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar Seden Meral
Beykoz Üniversitesi

Doç. Dr. Haldun Narmanlıoğlu
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Alparslan Nas
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Özçağlayan
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Hilmi Özkaya
Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Armağan Öztürk
Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Veli Polat
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan Saka
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Doç. Dr. Doğa Başar Sariipek
Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Mert Sunar
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Cengiz Sunay
Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Köksal Şahin
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Şehitoğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Coşkun Taştan
Polis Akademisi

Doç. Dr. Yıldırım Torun
Yalova Üniversitesi

Doç. Dr. Sefa Usta
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Bora Yenihan
Kırklareli Üniversitesi

Doç. Dr. Sinem Yıldırım alp
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Nilgün Çelebi Yıldız
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Aslı Yurdigül
Erzurum Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şevket Kamil Akar
İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferda Alper Ay
Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Budak
Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Çalık
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adem Çelik
Kafkas Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oktay Çetin
Piri Reis Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif Demoğlu
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halil Emre Deniş
Hakkari Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakkı Cenk Erkin
Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zühal Fidan
Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Şenel Gerçek
Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya Gökçek
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Güven
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Kabaş
Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kaban Kadıoğlu
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Köktürk
Piri Reis Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İsmet Bihter Karagöz
Gelişim Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Atahan Birol Kartal
Beykent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın Lüleci
Marmara Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Otrar
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Özay
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Özcan
Gümüşhane Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Yurttaş Özcan
Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Lale Özdemir
Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu Özsoy Özmen
Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Feryade Tokan Şenol
Yeditepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Uzun
Fırat Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Aysel Ay
Marmara Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Mustafa Ali Minarlı
Marmara Üniversitesi

Dr. Ahmet Tetik

Sayı Editörü / Editor of this issue

Prof. Dr. Ahmet Şimşek
İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri / Referees of this issue

Prof. Dr. Ahmet Şirin
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Ünal
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri Ata
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Tay
Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Beyhan Zabun
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. H. Emre Bağce
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Güneç
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Özdemir
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri Baloğlu
Ahi Evran Üniversitesi

Prof. Dr. Sait Akbaşlı
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ufuk Şimşek
Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf Cerit
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Abdurrahman Şahin
Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan Altun
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Erçenk Hamarat
Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Yazıcı
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gül Tuncel
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Hanifi Parlar
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Sever
Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Barbaros Yalçın
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Türker Kurt
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Taşçı
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Serin
İstanbul Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

EDİTÖRDEN ISSUE EDITOR'S PREFACE	11
MAKALELER ARTICLES	
İRFAN ERDOĞAN <i>Yeniden Yeni Eğitim Sistemi</i> <i>New Education System Again</i>	13
MURAT ÖZDEMİR / AHMET AYPAY <i>Güncel Eğilimlerden Hareketle Gelecek Eğitim Politikalarına Yönelik</i> <i>Çıkarımlar</i> <i>Implications for Future Educational Policies Based on Current Trends</i>	27
MUSTAFA YAVUZ <i>İnsan ve Anlam Temelinde Adil, Kapsayıcı ve Bütüncül Eğitim Politikalarının</i> <i>Kavramsal İnşası</i> <i>Construction of Fair, Inclusive and Holistic Education Policies Based on</i> <i>Human and Meaning</i>	51
ELİF DAŞCI SÖNMEZ / NECATİ CEMALOĞLU <i>Okullaşma Sürecinde Uzaktan Evde Eğitime Geçiş</i> <i>Transition to Homeschooling during Schooling Process</i>	63
GAMZE İNAN KAYA <i>Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme ve Eğitim: Değişen Roller</i> <i>Parenting and Education in Digital Era: Changing Roles</i>	83
XHENTİLA TATAJ / MUHAMET KOLA <i>Education Policies in Line with the Latest Developments in the Field of</i> <i>Artificial Intelligence: Case of Albania</i> <i>Yapay Zeka Alanındaki Güncel Gelişmelere Uygun Eğitim Politikaları:</i> <i>Arnavutluk Örneği</i>	101

ESERGÜL BALCI <i>Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye’de Eğitim Politikaları</i> <i>Education Policies in Turkey during the Rule of the</i> <i>Justice and Development Party (AK Party)</i>	117
---	-----

ADEM İNCE / MEHMET TAYANÇ <i>Kadim ve Modern Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Kant’ın Eğitim Nazariyesi</i> <i>Kant’s Theory of Education in the Context of Ancient and</i> <i>Modern Educational Approaches</i>	139
---	-----

DEMET SAVRUK / SEYFİ KENAN <i>J. J. Rousseau’nun Bilim, Etik ve Değerlere Evrensel Bakışı Ekseninde</i> <i>Eğitimi Yeniden Düşünmek</i> <i>Education on the Axis of J. J. Rousseau’s Universal View of Science,</i> <i>Ethics and Values</i>	157
--	-----

EROL ÇİYDEM / SELAHATTİN KAYMAKCI <i>Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme</i> <i>An Evaluation of the Direction of Social Studies Course in Turkey</i>	179
--	-----

SİBEL YALI <i>21. Yüzyıl Becerileri Perspektifinden Tarih Eğitiminin Yönü</i> <i>Conceptual Direction of History Teaching from</i> <i>the Perspective of 21st Century Skills</i>	209
---	-----

SAFFET KARAYAMAN <i>Okul Yöneticilerini Etik İkileme İten Baskı ve Güç Kaynaklarının</i> <i>Okul Kademelerine Göre İncelenmesi</i> <i>Investigation of the Sources of Pressure and Power that Put School</i> <i>Administrators in Ethical Dilemma according to School Levels</i>	235
--	-----



Editörden

Şüphesiz ki eğitim olgusu, modern zamanlarda yeni bir anlam kazanmış, endüstrileşme, kent hayatı, uluslaşma ve buna bağlı okullaşma bağlamında; milli, dünyevi (seküler) ve mesleki amaçlara göre inşa edilmiştir. Bu durum, Türkiye için de benzer gerçekleşmiştir. Zorunlu olarak ortaya çıkan Osmanlı'nın modernleşme sürecinin başlangıcında yer bulan askeri modernizasyon ve bunu sağlaması için açılan Batı tarzı okullar (Hendesehane, Mühendishane, Harbiye, Tıbbiye, Mülkiye vb.), Türk yenileşme ve demokrasi sürecinin de önemli köşe taşlarını oluşturmuştur.

Verilen Milli Mücadele sonrasında ilan edilen Cumhuriyet, sadece yeni bir yönetimi değil, yeni bir toplum inşasını da öngörmüştür. Bunun için Tevhidi Tedrisat ile öğretimin birliğinin sağlanması, okullaşma yoluyla toplumda okur-yazarlığın yaygınlaştırılması, Cumhuriyetin halk tarafından benimsenmesi ve inkılapların kavratılması noktasında önemsenmiştir. Bu sebeple gerçekleştirilen Harf İnkılabı, okur-yazarlığı arttırmak için açılan Millet Mektepleri, köy kalkınmacılığını sağlaması amacıyla kurulan Köy Enstitüleri; aydınlanmış, laik, milli yurttaşların yetişmesini hedeflemiştir. Bu dönemde eğitim, yeni bir kültür meselesi olduğu kadar bir milli güvenlik meselesi olarak da görülmüştür.

1946 sonrasında yaşanan süreçte, çok partili sistemin getirisi olarak demokrasi, uzun zaman bir "sandık meselesi" olarak görülse de yavaş yavaş erdemli yaşam felsefesinin gereği olarak din ve vicdan hürriyeti, düşünce ve fikir hürriyeti gibi olguları kamuoyuna mal etmiştir. Bu durum 1950'lerden sonra iktidara gelen milliyetçi muhafazakar siyasetler sayesinde din ve vicdan hürriyetini önceleyen eğitim politikalarının geliştirilmesine neden olmuştur. Zamanla erken Cumhuriyetin hedeflediği aydınlanmış, milli ve laik tanımlı vatandaşlıktan, dindar ve milli yeni bir vatandaşlık tipine doğru gelişmelerin olduğu görülmüştür. Yüzyıllık süreçte eğitim alanında yaşanan bu gelgitli durumu, bir anlamda kurucu ideoloji Kemalizm ile halkın çoğunluğunun desteğine dayanan muhafazakar siyaset arasındaki gerilim üzerinden okumak mümkündür. Bu biraz da arada kalan toplumun genelinin dönemin siyasi rengine göre salınarak konumlanma hikayesi şeklinde de okunabilir.

Yüzyıla yaklaşan Cumhuriyetin eğitim politikalarına dair son gelişme ise siyaset dışından kaynaklanmıştır. 2020 Mart ayından beri bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, insanların eve kapanmalarını beraberinde getirerek, uzaktan, online eğitim ve öğretim süreçlerine dahil olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu kitlesel anlamda yaşanan eğitimde zorunlu dijitalleşme, yeni bazı alternatifler yanında bazı büyük sorunları da yaratmıştır. Şüphesiz ki uzaktan, online veya dijital eğitim

süreçlerindeki yeni gelişmelerin neler olacağı, birey ve toplum açısından sınırlılıkları ve yararları çerçevesinde tartışmalarda yer bulacaktır. Bu sayıda ağırlıklı olarak bu gelişmeleri ele alan makalelere yer verilmiştir.

Yeni eğitim sistemi, 21. Yüzyıl Vizyon Belgesi ve yansımaları, yeni bütüncül eğitim politikaları, Home-School, dijital çağda çocuk yetiştirmek, yapay zekanın eğitim üzerindeki olası etkisi, son dönem eğitim politikaları gibi konuların işlendiği makaleler yanında Kant ve Rousseau'nun eğitim düşüncesi, Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminin geleceği konuları da irdelenmiştir.

Zengin bir sayı içeriğinin oluşmasına katkı veren başta değerli yazarlara sabırları, her bir metni "ince eleyip sık dokuyan" incelemeleri ile olgunlaştıran hakemlerimize, özverili çalışmalarından dolayı editörlere teşekkür ederim.

Okuyana katkı sunması dileğiyle. Saygı ile...

Ahmet Şimşek



Yeniden Yeni Eğitim Sistemi

İRFAN ERDOĞAN*
irfanerdogan@istanbul.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4535-4956

Öz: Türk eğitim sisteminde uzun zamandır felsefi anlamda ve yapısal olarak köklü bir değişiklik olmamıştır. Yeni Korona virüse bağlı COVID-19 hastalığının dünya çapında salgın hale gelmesi sonucunda okulların kapanmasıyla başlayan yeni dönemde eğitim sisteminin yapısal açıdan değişmesi öngörülmektedir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yetkilerinin azaltılması önerilmektedir. Cumhurbaşkanlığına bağlı olarak yeni oluşturulan Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu en üst düzeyde bir karar merci olmak durumundadır. Milli Eğitim Bakanlığının ise bir icra birimi olarak görev yapması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının dışında yerel otoritelerin de yerinde kararlar alabilmesinin önü açılmalıdır. Yapısal değişikliklerin dışında felsefi anlamda da bir değişim olmalıdır. Bu bağlamda da okul, öğretmen ve öğrenci gibi ana unsurların varlığı yeniden tanımlanmalıdır. Okul öğrenme için imkân sunan kurum olmalı; öğretmen rehberlik ve yönlendirme rolünü de oynamalı ve öğrenci de okulun dışında her yerde her zaman herkesten öğrenmelidir. Bu şekilde okul ve öğretmen öğrenme imkânı sunan ve öğrenmeye yön veren unsurlar olarak görülmelidir. Öğrenci de kendisini klasik anlamda hep öğretilen değil öğrenen kişiler olarak kabul etmelidir. Okulun, öğretmenin ve öğrencinin bu sayede sosyal hayatta büyük krizler yaratan Covid-19 pandemisi gibi olumsuz bir gelişmenin yaşanması durumunda meydana gelecek olan yeni şartlara kolayca uyum sağlayabileceği ileri sürülebilir.

Anahtar kelimeler: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, Yeni Eğitim

Giriş

Yeni eğitim, hep tasarlanan, değinilen dolayısıyla literatürde sıkça ele alınan bir konu olmuştur. Yeni eğitimden her dönemde var olan eğitim sistemi eleştirilerek bahsedilmiştir. Bazen halkın istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir talep olarak bazen de yetkililerin gelecek hedeflerini çağrıştıran bir kavram olarak dillendirilmiştir.

Ancak eğitim genellikle, eğitimin yeni olmasına dair hedefler ve dile getirilen taleplerden kaynaklı olarak değil, toplumsal gelişmeler sonucunda değişerek yeni ol-

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.

muştur. Bir başka ifade ile yeni eğitim, hedeflendiği için değil toplumsal değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.¹

Uzun zamandır köklü bir toplumsal değişim yaşanmamış olacak ki eğitimde de sistemli bir dönüşüm gerçekleşmemiştir. Zorunlu eğitim süresinin arttırılması, ders programlarının ve kitaplarının değiştirilmesi gibi küçük çaplı teknik değişiklikler² olmuştur.

Öyle görülüyor ki yakın zamanda eğitimde küresel, ulusal ve yerel ölçekte yaşanan yeni gelişmelere dayalı olarak belli açılımlar başlayacaktır. Çünkü 2019 yılının son aylarında görülen Covid-19 hastalığının bir salgına dönüşmesi sonucu oluşan gelişmeler tüm dünyada ve benzer şekilde Türkiye’de yeni bir dönemin başlamasını tetiklemektedir. Nitekim yaşamın her boyutunda belli değişiklikler olacağına dair işaretler ortaya çıkmaya başlamıştır. İnsan ve toplum hayatında, üretim sistemlerinde, hizmet sunumlarında ve daha birçok alanda gerçekleşecek etkileşim ve ilişkilerin yüz yüze olmadan elektronik araçlarla sağlanacağı bir dönem yaşanmaya başlanmıştır. Kamuda ve özelde birçok iş kolunda evden çalışılarak işleyen bir sistemin kurulacağı ifade edilmektedir. Her alanda teknoloji yoğun bir işleyişin olacağı, bu anlamda üretim, tüketim ve hareketliliğin tamamen kontrol altına alınacağı bir dönemin yaşanacağı ileri sürülmektedir. Bu emareler göstermektedir ki insanlık en köklü dönüşümlerden biriyle yüz yüzedir.

Ekonomiden sağlığa her alanda meydana gelecek olan değişime mevcut eğitim sisteminin uyum sağlaması mümkün gözükmemektedir. Zira, her yerde her zaman çalışabilmeye ve üretebilmeye dayalı esnek çalışma düzenine bir merkezden sevk ve idare edilen katı eğitim sisteminin cevap vermesi zordur.³ Pandemi gibi çabuk ve hızlı kararlar vermeyi gerektiren ani gelişmeler karşısında aşırı merkeziyetçi bir işleyişe sahip eğitim sisteminin uyum sağlaması mümkün görünmemektedir.

Dolayısıyla, salgına dayalı oluşan yeni şartların eğitimde köklü değişikliklere neden olabileceği düşünülmektedir.⁴ Çünkü şimdiye kadarki değişiklikler gibi münferit nitelikte atılan adımlar yeterli değildir. Dolayısıyla salgın döneminde ve sonrasında eğitimin birçok bileşeni içererek sistemli ve köklü bir şekilde değişmesi beklenmektedir. Sistemli ve köklü bir değişimin gerçekleşmesi içinse eğitimin felsefi ve yapısal boyutlarda yeniden anlamlandırılması gerekmektedir.

Amaç ve Kapsam

Bu çalışmada, eğitim sisteminde gözlenmeye başlanan ve gözlenebilecek olan bu muhtemel değişiklikler hakkında öngörü ve değerlendirmelerin sunulması amaç-

¹ İ. Hakkı Baltacıoğlu, *Talim ve Terbiyede İnkılâp*, İstanbul: Kanaat Kitabevi, 1927.

² Son çeyrek yüzyıl içinde gerçekleştirilen zorunlu eğitim süresinin kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılması (1998), lise öğretiminin dört yıla çıkarılması (2003), zorunlu eğitimin 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması (2012), Fatih projesi (2014), liselere geçiş ve üniversiteye geçiş sınavlarının birçok kez değiştirilmesi münferit sayılabilecek diğer değişiklik örnekleridir.

³ Lee G. Bolman ve Terrence E. Deal, *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, Oxford: Jossey Bass Pub., 1990.

⁴ Marko Teräs vd., “Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: A Seller’s Market”, *Postdigital Science and Education*, 2/3 (2020), s.863-878.

lanmaktadır. Öncelikle mevcut karar verme ve uygulama mekanizmasının tıkan-
dığı varsayılarak yeni bir idari sistem önerilecektir. İkinci olarak da mevcut eğitim
felsefesinin de işlevsizleştiği düşünülerek okul, öğretmen ve öğrenciyle ilgili pan-
demi koşullarının yarattığı sosyolojik değişim ikliminde yeni bir eğitim felsefesi
sunulacaktır.

Bu çalışmada sunulan düşünce ve önerilerle, salgın ve sonrasındaki dönemde eği-
timin kaçınılmaz bir şekilde değişmeye ihtiyaç duyduğu ve duyacağı düşünüldü-
ğünde bu hususta doğru adımların atılmasına ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Yeniden Yeni Bir Eğitime Doğru

Eğitim sisteminin yenileştiği sıkça ifade edilmiş olsa da yapısal ve felsefi açılardan
köklü değişikliklerin gerçekleşmediği gözlenmektedir.⁵ Geçmişten bugüne eği-
timde değişiklikler yapıldığı ileri sürülmüş ve bunun çeşitli örneklerinin etkileri
gözlenmiş olmakla birlikte^{6,7}, eğitimde gerçek anlamda öğrencilerin gelişim ve öğ-
renme olanaklarını sistemli bir biçimde artırıp destekleyecek bir yenileşmenin iyi-
leştirici izlerine rastlandığını söylemek güçtür. Bunun temel nedeni, eğitim hak-
kında politika geliştiren ve karar veren mercilerden bağımsız olarak, aslında uzun
zamandır toplumsal düzende, sosyal hayatta ve kültürde eğitimin mevcut yapı ve
anlayışının köklü olarak değişmesini sağlayacak nitelikte önemli bir gelişmenin
gerçekleşmemiş olmasıdır. Zira sosyal bir olgu olan eğitim dışarıdan müdahale ile
değiştirilen değil, sosyal şartların etkisiyle kendiliğinden değişen bir sistemdir.⁸

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2020 yılı başlarında ilan ettiği salgın (pandemi) koşulları
ile birlikte hayatın her alanında hissedilen yeni bir dönemin başladığı söylenebilir.
Bu süreç, kaçınılmaz olarak eğitimin de belli yönleriyle değişeceğine işaret etmek-
tedir. Nitekim salgının toplumda ve kamu hizmetlerinin sunulmasında yarattığı
krizlerden dolayı eğitimde de belli tıkanmalar yaşanmaya başlamıştır. Dünya ge-
nelinde okullar kapanarak yüz yüze gerçekleşen eğitim büyük ölçüde kesintiye uğ-
ramıştır.⁹ Buna dayalı olarak ortaya çıkan eğitim ve öğrenme açığı birçok ülkede
olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan öğretim yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır.

Ancak okulların kapalı kalmasının özellikle halihazırdaki dezavantajlı olanlar başta
olmak üzere öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği rapor edilirken¹⁰
(Moldonado ve De Witte, 2020), eğitim sistemlerinin derslerin yapılmadığı süre-
lere karşı belli adımlar atılırsa dayanıklı hale gelebileceği öngörülmektedir. Diğer
yandan, salgın gibi kriz durumlarının eğitim sisteminde teknolojiye olan bağımlı-
lığı artırarak yönetilmesinin esas çare olmadığı, bunun yerine yeni durumun bir

⁵ İrfan Erdoğan, *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları, 2012.

⁶ Firdevs Melis Cin, Ecem Karlıdağ Dennis ve Zeynep Temiz, "Capabilities-Based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey.", *Gender and Education*, 32/2 (2020), s.244-261. (erişim 20.09.2020)

⁷ İsmail Güven, "The 4+ 4+ 4 School Reform Bill and The Fatih Project: Is It a Reform?", *Ilkogretim Online*, 11/3 (2012), s.556-577. (erişim 16.09.2020)

⁸ Baltacıoğlu, *Talim ve Terbiyede İnkılâp*.

⁹ "COVID-19 Educational Disruption and Response", UNESCO, erişim 11 Ağustos, 2020, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

¹⁰ Joana Maldonado ve Kristof De Witte, "The Effect of School Closures on Standardised Student Test." *FEB Research Report Department of Economics*, 2020. (erişim 16.09.2020).

fırsat olarak görülerek eğitim sistemlerinin yenilenmesi gerektiği de ileri sürülmüştür.¹¹

Pandemi sürecinin bir-iki yıl gibi bir süreyi kapsayacağı tahmin edilmektedir.¹² İşte bu çalışmada pandemi ve sonrası dönem için mevcut eğitim sisteminin ve eğitim algısının şartlar ve ihtiyaçlar gözetilerek değişmesine yol açacak belli başlı açılımlar sunulmaktadır. Bu manada okul, öğretmen ve öğrenciyle ilgili yeni anlamlandırmalar yapılarak eğitimin özellikle sevk ve idare açısından nasıl sunulacağına dair bir çerçeve sunulmaktadır.

Bu doğrultuda eğitimde yeni dönemde olması gereken değişiklikler yapısal ve felsefi olmak üzere iki boyutta ele alınacaktır. Yapısal boyut sistemin varoluş amaçları doğrultusunda merkezi ve yerel otoriteler arasındaki yetki ve sorumlulukların dağılımıyla ilgilidir. Felsefi boyut ise sistemin varoluş temeli olmakla birlikte okul, öğretmen ve öğrenci gibi ana unsurlara dair yapılan anlamlandırmayı ifade etmektedir.

Yapısal Adımlar

Türk Eğitim Sisteminin işleyişiyle ilgili üst, orta ve alt olmak üzere üç ana kademe bulunmaktadır. Üst kademe temel politikaların geliştirildiği, orta kademe bu politikaların tabanda hayata geçirilmesi için aracı çalışmaların yapıldığı ve alt kademe de uygulamaların gerçekleştirildiği düzeyi ifade etmektedir.¹³ Bu çerçeveye göre üst kademeyi Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Kurulu¹⁴ oluşturmaktadır. Orta kademeyi Milli Eğitim Bakanlığı, alt kademeyi de eğitimle ilgili yerel düzeydeki birimler temsil etmektedir.

Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu ulusal düzeyde gerçekleştirilecek olan eğitim çalışmalarıyla ilgili en üst düzeydeki karar merciidir. Dolayısıyla eğitimin amaçları ve geleceğiyle ilgili kararlar bu düzeyde alınmalıdır. Eğitimin millilik vasfı bu kurul sayesinde korunmalı ve sağlanmalıdır. Eğitime dair en üst düzeyde kararlar verecek olan bu kurul sadece Milli Eğitim Bakanlığına değil diğer bakanlıklara ve ilgili birimlere de ışık tutmalı ve yön vermelidir. Örneğin Kültür ve Turizm Bakanlığının veya Sağlık Bakanlığının eğitimle ilgili olabilecek çalışmalarına bu üst kurul yön vermelidir.

Ancak eğitim sisteminin işleyişi içinde statüsü en yüksek olan bu kurulun eğitimin her boyutuna hâkim olacak şekilde yapılanması gerekmektedir. Dolayısıyla belli sayıdaki üyelerden oluşan bu kurulun eğitimle ilgili oluşturulacak politikalar ve alınacak kararlar için çalışmalar yapmak üzere çeşitli birimlerle ve bürolarla da desteklenmesi önemlidir. Diğer taraftan bu kurulda alınacak kararlarla ve oluşturulacak politikalarla ilgili son kararı verme pozisyonunda olan üyelerin seçimi için

¹¹ Teräs, "Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': A Seller's Market."

¹² Roy M. Anderson vd., "How Will Country-Based Mitigation Measures Influence The Course of The COVID-19 Epidemic?", *The Lancet*, 395/10228 (2020), s.931-934. (erişim 14.08.2020)

¹³ Ziya Bursalıoğlu, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Personel Eğitim Merkezi, 1994.

¹⁴ Eğitim ve Öğretim Kurulu 2018 yılında yapılan anayasa değişikliği uyarınca yürürlüğe giren yeni Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi kapsamında oluşturulmuştur.

de bir sistem geliştirilmek durumundadır. Ayrıca kurul üyelerinin temsil ve uzmanlık niteliğinin ön planda tutularak seçilmesi de özen gösterilmesi gereken bir husustur.

Yeni sistem gereğince Milli Eğitim Bakanlığının bir karar merci değil uygulayıcı bir birim olması öngörülmektedir. Bu doğrultuda MEB'in ülke genelinde yürütülen belli çalışmaları sürdüren icracı bir kademe olması beklenmektedir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı ülke genelindeki eğitimle ilgili hususlarda Cumhurbaşkanlığına geliştirilen politikaları hayata geçirmekle görevli olmalıdır.

Yeni sistemin gereği olarak öğretmen istihdamıyla ilgili yetki MEB yerine, yerel birimlere bırakılmalıdır. Okulların açılış ve kapanış programı aynı şekilde yerel birimlere devredilmelidir. MEB okullarda sunulan müfredatın tamamını değil, ancak eğitimin millilik vasfını karşılanmasını sağlayan somut bir kısmını hazırlayarak takip etmelidir. Tüm bu işlemlerde MEB planlayıcı, hazırlayıcı ve uygulayıcı olmalıdır.

MEB'in ülke geneli için bağlayıcı kararlar almasının pek işlevsel olmadığı salgın sürecinde kendini gösterdi. Nitekim okulların tüm ülkede kapanması ve bir müddet sonra açılmaya çalışılmasının verimsiz olduğu gözlemlendi. Oysa okulların açılması ve kapanması ile ilgili uygulamalar, yetki ve sorumlulukların üst kademede değil de icracı-uygulayıcı alt kademelerde olduğu birçok ülkede daha etkili ve verimli olmuştur. Zira okulların açılmasıyla ilgili kararlar birçok ülkede bölgelere göre değişmiştir.¹⁵ Dolayısıyla o ülkelerde eğitim ve öğrenme adına telafi edilemeyecek ölçüde açıklar olmayabileceği değerlendirilmektedir.

Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın ülke genelinde icra ettiği görevler eskisi gibi devam etmemeli, bu görevlerin önemli bir kısmı üst ve alt kademelere dağıtılmalıdır. Bu değişiklik hem yeni yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi gereğince hem de salgın ve gelecekte karşılaşılabilecek benzer sosyal krizlerin ortaya çıkardığı koşullar karşısında daha işlevsel bir sisteme sahip olmak için önemli bir gerekliliktir.

Yeni dönemde eğitime dair icra faaliyetlerinin tamamının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi beklenmemelidir. Bilhassa eğitimin organizasyonu ve sunulmasıyla ilgili yerel düzeyde de sorumluluklar alınmalıdır. Bu anlamda yerel düzeydeki mülki amirlerin ve belediyelerin de eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukları olmalıdır. İl ve ilçe gibi yerel düzeylerdeki yetkili otoritelerin eğitimle ilgili icraat yapma yetki ve sorumlulukları olmalıdır. Örneğin öğretmen istihdamıyla ilgili yetki MEB'de olmamalı, bu yetki yerel birimlere bırakılmalıdır. Okulların açılış ve kapanış programlarının belirlenmesiyle ilgili yetki aynı şekilde yerel birimlere devredilmelidir. Okullarda sunulan müfredat da belli oranlarda ve boyutlarda yerel otoritelerce hazırlanmalı ve takip edilmelidir.

Bu şekilde eğitim, ulusal olduğu kadar yerel bir husus olarak da ele alınmış olur. Bu sistemde MEB'in yerel düzeydeki eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili fonksiyonu

¹⁵ "COVID-19 Educational Disruption and Response".

da şu şekilde özetlenebilir. MEB, ulusal eğitimin güvencesi olacak şekilde belli çalışmalara rehberlik etmeli ve bu çalışmaları takip etmelidir. Milli eğitimin temel amaçlarının gerçekleşmesiyle ilgili tedbirleri alarak gerekli yönlendirme ve denetimleri yapmalıdır. Ayrıca Bakanlık bütçesinden yerel düzeyde ayrılan kaynakların etkili bir şekilde dağıtılmasını sağlamalıdır.

Eğitimle ilgili yerel düzeyde bu makalede işaret edilen icraatları yapmak ve kararları almak için yeni bir yerel örgütlenmeye gidilmek durumundadır. Bunun için kararların nasıl alınacağı icraatların nasıl yapılacağı, bu hususlarda kimlerin ve hangi birimlerin yetki ve sorumluluk sahibi olacağı, bu birimlerin nasıl oluşturulacağı ve yetkili otoritelerin nasıl seçileceği belirlenmelidir. Bu şekilde önerilen yeni eğitim sistemi gereğince eğitimle ilgili yeni bir yerel eğitim teşkilatı oluşturulmalıdır.

Oluşturulacak yeni yerel eğitim teşkilatının bilhassa salgın gibi ani ortaya çıkan yeni koşullar karşısında daha işlevsel olacağı beklenebilir. Özellikle okulların açılması, gerekirse kapanması ve benzeri işlemlerle ilgili olarak daha etkin, hızlı ve ihtiyaca yönelik kararlar alınabilir.

Böyle bir idari yapılanma yani bir takım yetki ve sorumlulukların yerelde olması, toplumla okulun kaynaşma imkânlarını artırır. Toplumun sunulan eğitimi daha çok sahiplenmesi mümkün olur. Okulların içinde bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde cevap vermesi sağlanmış olur. Böylece okul, aile ve toplum arasındaki aidiyet duygusunun da gelişeceği ifade edilebilir.¹⁶

Burada Milli Eğitim Bakanlığının eğitimle ilgili yetki ve sorumluluğun belli ölçülerde yerel düzeylere aktarılmasıyla ilgili bir tez ileri sürüldü. Ancak bu tezin hayata geçmesi için kamu düzeninde, mevzuat ve yönetmeliklerde yeni düzenlemeler yapılması gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Felsefi Açılımlar

Felsefe doğruyu bulma yolunda düşünsel bir çalışmadır. Felsefe eleştiridir, deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üzerinde düşünmektir, üzerinde henüz belirli bir bilginin bulunmadığı konularda kurgular yapmaktır. Kısacası bir düşünme sürecidir. Bir bilgelik hali olarak da tanımlanan bu sürecin sistemli, tutarlı ve bütüncül olması esastır.

Aşağıda yeni eğitimle ilgili yukarıda sunulan yapısal boyutu anlamlı kılacak düşünsel ilişkilendirmeler sunulacaktır. Bir başka ifade ile yeni eğitimin felsefi zemini çeşitli boyutlarda irdelenecektir. Bunun için yukarıda sunulan yeni eğitim çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde okul, öğrenme merkezi, öğretmen ve öğrenci bağlamında yeni anlamlandırmalar ve ilişkilendirmeler yapılacaktır.

Şimdiye kadar ve halen geçerli olan sistemde okullar varlığını Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği çerçeveye göre sürdürmekteydi. Ancak okulların doğrudan MEB'e bağlı olmasının 2020 yılında ilan edilen salgın sürecinde işlevsel olmadığı açık bir şekilde görüldü. Okulların salgın nedeniyle ülke genelinde kapatılması ile

¹⁶ William H. Clune ve Paule A. White, *School-Based Management*, CPRE Research Report Series, 1988.

ilgili olarak alınan karar uygulanırken bu kararın sorun yaşanmayan bazı bölgelerin mevcut ihtiyaçlarının karşılanması açısından işlevsiz kaldığı gözlemlendi.

Bu nedenle yeni sistemde okullar MEB'e bağlı olduğu kadar yerel otoritelere de bağlı olmalıdır. Yani okullardaki işleyişe ilişkin yerel düzeyde de kararlar ve sorumluluklar alınabilmelidir. Bu anlamda okulla ilgili harcamalar hem merkezi bütçeden hem de yerel bütçeden sağlanmalıdır. Okulun idaresi ve öğretim kadrosu belli şartlara uymak koşuluyla yerel birimlerce belirlenmelidir. Bu şekilde yerel yetkililer MEB'in politikalarını dikkate almakla birlikte içinde yaşanan bölgelerin gerçeklerini de dikkate almak durumunda kalırlar.

Bu anlamda okulları birer toplum merkezi olarak da görmek gerekir. Bunun için okullar içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme kapasitesine ve esnekliğine sahip olmalıdır.¹⁷ Örneğin okullarda tiyatro, konser, konferans, kurs ve sergi gibi faaliyetler yürütülebilmelidir. Bu şekilde öteden beri önemli bir ilke olarak dillendirilen hayata hazırlayan okul inancının yerini hayatın yaşandığı okul düsturu almalıdır.

Okul bu hale dönüştüğünde bildiğimiz anlamdaki eğitim öğretim takviminin ötesinde bir işleve sahip olur. Bu şekilde sadece ders planlarına göre değil sürekli açık olmak durumunda kalır. Bu arada yeni sistem gereğince okullar sadece derslerin işlendiği yerler değil aynı zamanda kendi çapında üretim yapılan atölyeler olarak da işlev görmelidirler. Özellikle meslek liseleri gerçek hayatla ilişkili belli üretimlerin yapıldığı fabrikalar olabilir. Bu eğitimin eğitim için değil üretim için yapılmasını sağlar. Okula dair tüm bu anlamlandırmalar okulun sadece bir öğretim yeri değil bir öğrenme merkezi olmasını sağlar.¹⁸ Okulların bu hale dönüşmesi birtakım kararların okul düzeyinde alınabilmesi için birtakım düzenlenmelerin yapılmasını gerektirir. Bu da temelde okulların daha çok özgürleşmesi demektir.

Eğitimin sadece okullarda gerçekleşmesi çağın dinamizmi ve değişkenliği açısından yetersizdir. Okullar belli ölçülerde esnetilse dahi hızlı ve ani değişikliklere uyum sağlamada zorlanır. Bu nedenle yeni dönemde okullara göre daha dinamik ve esnek bir tarzda eğitim sunan öğrenme merkezlerinin de varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme merkezlerinin temel özelliği okul çağındaki çocuk ve gençler için onların arzu ettiği ve ihtiyaç duyduğu alanlarda öğrenme imkânları sunan yerler olmasıdır. Bu yerlerin sadece akademik yönelime cevap vermesi yeterli değildir. Aynı zamanda çocukların sosyal ilişkiler kurabilmelerine uygun olması ve bunun için fırsatlar sağlaması gerekir. Toplum-Öğrenme merkezlerinin şayet çok güçlü ve yeterli olursa temel özelliği okul olmadığı halde okul işlevini yerine getirebilmesidir.

Toplum-Öğrenme merkezleri sayesinde eğitimin düzlemi okulların sınırları dışına taşmış olur. Bu merkezler okulların biçimselleşmesi karşısında oluşan eğitim durağanlığını da büyük ölçüde kırabilir. Okulda öteden beri sağlanamadığı ileri sürülen doğal eğitim de buralarda daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu yerler ayrıca

¹⁷Kevin Ronan ve David Johnston, *Promoting Community Resilience in Disasters: The Role for Schools, Youth, and Families*, NewYork: Springer Science & Business Media, 2005.

¹⁸Robert B. Barr ve John Tagg, "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education", *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27/6 (1995), s.12-26. (erişim 10.08.2018).

daha farklı yaş gruplarına ve yetişkinlere de hitap edebilme kapasitesine dayalı olarak eğitimin daha ideal bir şekilde gerçekleştiği mecralar olabilir. Bu sayede toplum merkezleri, katı işleyişi, sınırları ve kuralları ile bilinen öğretim süreçlerinin yerine ikame edilebilir.

Mevcut eğitim sistemimin yaygın öğretmen algısı MEB'e bağlı olarak beklenen icraatları yapmaya dayalıdır. Buna göre öğretmen, üst düzeydeki yetkililerin hazırladıkları plan doğrultusunda çalışan kişiler konumundadır. Yetkililerin aldığı kararları uygulayandır. Öğretmenin yukarıdan gelen talimatlar doğrultusunda görev yapmasının pek işlevsel olmadığı salgın sürecinde açık bir şekilde gözlemlendi. Örneğin dünyada, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlerin merkezi otoritenin beklentilerinin ötesinde, öğrencilerinin öğrenme olanaklarından faydalanabilmesi için inisiyatif kullandıkları görüldü.¹⁹

Yeni eğitim sisteminde öğretmen bağlı olduğu birimlerin izinde yürümenin dışında kendi kendine de kararlar alıp icraatlar yapacak kişiler olarak algılanmalıdır. Öğretmeni olduğu çocuk ve gençler için gerektiğinde kendi başına kararlar verme ve uygulama yapma sorumluluğuna sahip olan kişiler olarak görülmelidir. Bir başka ifade ile öğretmenler, bulunduğu hiyerarşik yapı içinde sadece tanımlanmış görevlerini yapan değil, aynı zamanda gerektiğinde inisiyatif kullanan kişiler olarak değerlendirilmelidir. Sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenme imkânları sunan eğitimciler olarak tanımlanmalıdır. Öğretmenliğe dair algının bu şekilde olması onların zamanın, mekânın ötesinde her türlü olumsuzluklara rağmen öğretmen olmalarını sağlar.²⁰

Bu bağlamda öğretmenin yeni eğitim sistemine yönelik bütüncül bir yaklaşıma sahip olması ve öğrencilerin gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında paydaşlar arası işbirliğini sağlamayı üstlenmesi önemlidir. Öyle ki alan uzmanlığının dışında ilgili olduğu eğitim kademesi hakkında da bilgi sahibi olması gerekir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin esnekleşeceği dikkate alınırsa öğretmenlerin danışmanlık ve rehberlik görevini daha etkin bir şekilde yerine getirmesi gerekir.²¹

Yeni eğitime dair ileri sürdüğümüz kurguya göre öğretmenlerin atanmasında yerel birimlerin de etkin olması gerektiğini dile getirmiştik. Bu düşüncenin hayata geçmesi öğretmenleri ve benzer şekilde stajyerlik yıllarını tamamlamaya ihtiyaç duyan aday öğretmenleri yerel düzeyde de hesap verebilir hale getirecek, aynı zamanda salgın gibi öngörülemez şartlarda dahi öğretmen açığının ve öğretmen yetiştirmenin bir arada sağlanmasına hizmet eden çözümler üretmek mümkün olabilecektir.²² Böylece öğretmenlerin içinde yaşadığı toplumla daha fazla iç içe olmaları ger-

¹⁹ "How Teachers Are Leading Efforts to Ensure Learning Never Stops during COVID-19 Education Disruption", UNESCO, erişim 26 Eylül, 2020, <https://en.unesco.org/news/how-teachers-are-leading-efforts-ensure-learning-never-stops-during-covid-19-education>.

²⁰ Doğan Cüceloğlu ve İrfan Erdoğan, *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak*, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları, 2014.

²¹ G. Moss vd., "Primary Teachers' Experience of the COVID-19 Lockdown—Eight Key Messages for Policymakers Going Forward", London: UCL Institute of Education, 2020, (erişim 12.07.2020).

²² Loretta Mason Williams vd., "Addressing Shortages of Educators in an Uncertain COVID-19 Landscape: Viewing Teacher Candidates As Assets", Center on Great Teachers and Leaders, 2020, (erişim 20.08. 2020).

çekleşmiş olacaktır. Çünkü öğretmenler, kendilerinin istihdamında etkili olan yerel birimlerle de ilişkili olmak durumunda kalacaklardır.

Öğretmenlerin önerilen yeni eğitimde hep görev alan değil kendi kendisine görev veren kişiler olması beklenmektedir. Nitekim imkânların görece daha sınırlı olduğu bölgelerde bile öğretmenlerin, salgın döneminde artan iş yükü ve sorumluluklarını öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını gözeterek yürüttüğü örneklerle rastlanmaktadır.²³ Dolayısıyla kendi dışında başkaları tarafından hazırlanan kalıplara göre öğretmenlik yapmanın değil kendinden hız alarak kendi kararları ve imkânları ile öğretmen olmanın esas olması öngörülmektedir.

Yeni eğitim sisteminde öğrenci olmak demek okulun ve müfredatın dışında da var olmak demektir. Bu anlamda öğrencinin kendisini sadece okulla ve müfredatla özdeş görmek yerine her yerde, her zaman herkesten öğrenebileceğine inanan bir bakış açısına ihtiyaç duyacağı söylenebilir. Zira, öğrenci olmak okulla sınırlı olarak değerlendirildiğinde değişimin şartlarına uyumdan söz edilemez. Bu nedenle öğrencilik evde, sosyal hayatta da gerçekleştirilmelidir.

Bu makalede sunulan tezler yeni bir öğrenci olma kültürü gerektiriyor. Zira kendi öğrenmesi ile ilgili daha fazla sorumluluk alacak olan öğrencinin buna dair bir kimlik inşa etmesi gerekir. Bu kültür sayesinde öğrenciler için klasik öğrenme mekânları olarak okulların salgın gibi belli koşullara dayalı olarak kapalı olması onların bir şey öğrenmesi için engel teşkil etmez. Çünkü öğrenme sorumluluğunu üzerine alan öğrenciler için okul kapalı olsa bile her yer öğrenme için birer fırsat olur. Aynı şekilde ders programlarının sıkıştırıldığı zaman dilimlerinin dışındaki zamanlar da öğrenme için kullanılır. Nitekim, akademik öz disiplini yüksek olan ve salgın şartlarına bir tatil dönemi değil yeni bir çalınma düzeni olarak yaklaşan öğrencilerin endişe yaşama olasılıklarının daha az olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin, akademik ilgi ve katılımlarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir.²⁴

Burada ifade edilen düşüncelere göre öğrencilerin öğretilen kişiler olarak algılanmasına dayalı yaygın anlayış geride kalacak; öğrenen kişiler olarak algılanması daha yaygın hale gelecektir. Öğrenciliğin klasik okul, müfredat, ders gibi kalıplarının ötesinde zaman ve mekân ötesi bir düzleme yayılması gerçekleşecektir. Böylece uzun zamandır bir statü haline gelen öğrencilik bir varoluş sürecine dönüşecektir. Tüm bu yeni anlamlandırmalarla öğrenciliğin daha çok özgürleşeceği bir dönem beklenmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bugünün Sonuç olarak özde Milli Eğitim Bakanlığı'nın rolünün değişmesini öngören yeni sistem önerisi aslında eğitimin özgürleşmesiyle ilgili bir taleptir. Salgın

²³ Ute Kaden, "COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher", *Education Sciences*, 10/6 (2020), s.165. (erişim 03.07.2020).

²⁴ Stephan Gerhard Huber ve Christoph Helm, "COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises: Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with The School Barometer", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32 (2020), s.237-270, (erişim 15.06.2020).

süreci gösterdi ki; eğitimin ülke genelinde sadece Milli Eğitim Bakanlığının karar ve uygulamaları ile sürdürülmesi mümkün gözükmemektedir. Devletin eğitim sunma sorumluluğu kadar bireyin kendi eğitiminin peşinde olması gerektiğinin de ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Burada sunulan düşünceler bireyin kendi eğitimini almada tercihler yapabileceği bir işleyişe işaret etmektedir. Aynı şekilde toplumun da daha çok sorumluluk almasına dikkat çekilmektedir.

İleri sürdüğümüz yeni sistem Milli Eğitim Bakanlığının yetki ve sorumluluklarının yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Yeni sistemle birlikte asıl yaşanacak dönüşüm eğitimin öğrenme merkezli bir düzleme oturtulması olacaktır. Zira önerilen sistemin yapısı ve işleyişi öğretme üzerine değil öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

Önerilen sistemde öğrenme faaliyetlerinin planlanması ve tasarlanması tek bir merkezden belirlenmeyecektir. Aynı şekilde öğrenmenin okulun dışında daha geniş bir düzlemde gerçekleşmesi kurgulanmaktadır. Kurgulanan sistemde öğrenci kendi öğrenmesi için daha özgür olacak ve daha fazla sorumluluk alacaktır. Okullar öğreten değil imkân sunan yerler olacaktır. Öğrenme sadece okulda olmayacak; okul dışı mekânlarda da gerçekleşecektir.

İşleyişin bu şekilde olması eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukların geniş bir yelpazeye yayılması demektir. Merkezde toplanan yetki ve sorumlulukların dağıtılmasıyla ilgili olarak eğitimin milliliğinin zayıflayacağına dair bir endişe ortaya çıkarılabilir. Ancak önerilen sistemle ne yerel otoritelerin tek yetkili olacağı ne de merkezi otoritenin ortadan tamamen kalkacağı beklenmemelidir.

Sonuç olarak yeni eğitim sisteminde Cumhurbaşkanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulunun milli eğitim siyasetinin belirlenmesi ve bunun hayata geçmesi için gerekli tedbirleri alması beklenirken Milli Eğitim Bakanlığının da adı geçen kurulun belirlediği politikaları hayata geçirmesi yani “icra” yapması beklenmektedir. Diğer taraftan eğitimle ilgili icra çalışmalarının bir kısmının da yerel düzeyde yerel otoritelerin yetki ve sorumluluğunda gerçekleşmesi tasarlanmaktadır. Yerel düzeydeki yetkili kurumların yerel düzeyde bazı teknik kararları da alması öngörülmektedir.

Öngörülen bu sistemin iyi işlemesi ve başarılı olması için Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulunun üst düzey kararlar verebilecek ve ulusal politikalar geliştirebilecek şekilde ileri düzeyde liyakatli üyelere sahip olması önemlidir. Bu durumda icracı olması öngörülen Milli Eğitim Bakanlığı kadroları da uygulayıcı olacak şekilde uzmanlık niteliğine sahip olmalıdır. Sistemin tabanını oluşturan yerel düzeydeki birimlerin de eğitime dair belli konularda belli sınırlar içinde kararlar alabilme becerisine ve uygulamalar yapabilme kapasitesine sahip olması gerekmektedir.

Yetki ve sorumlulukların üç düzeyde dağıtılmasını esas alan bu sistemin toplumsal hayatta yaşanabilecek ani ve köklü değişikliklere karşı işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda son yaşanan salgın probleminin yetki ve sorumlulukların ağırlıklı olarak bir merkezde toplanmasını sağlayan sistemde yarattığı tıkanmanın tekrar aynı ölçüde yaşanmayacağı ileri sürülebilir.

Yapıyla ilgili tasarlanan bu değişikliklerden sonra öğretmeye bağımlı eğitim anlayışının öğrenme odaklı bir yaklaşıma dönüşmesinin de eğitimin salgın gibi şartlarda yani her halükarda sürdürülebilirliğini ve işlevselliğini mümkün kılması beklenmektedir.

Dolayısıyla bu makalede önerilen sistemin Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel otoriteyi içeren unsurların her birinin belli oranlarda yetkilendirilmesinin dışında okulun, öğretmenin ve öğrencinin, öğrenmenin sağlanmasına dayalı bir bakış açısıyla tanımlanmasıyla son yaşanan Covid-19 pandemisi gibi sosyal hayatta büyük krizler yaratan her türlü olumsuz gelişmelere karşı dayanıklı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Anderson, Roy M., Hans Heesterbeek, Don Klinkenberg ve T. Déirdre Hollingsworth. "How Will Country-Based Mitigation Measures Influence the Course of the COVID-19 Epidemic?". *The Lancet*. 395/10228 (2020): 931-934. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)305675/fulltext?utm_campaign=tlcoronavirus20&utm_content=120403755](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)305675/fulltext?utm_campaign=tlcoronavirus20&utm_content=120403755). (erişim 14.08.2020)
- Baltacıoğlu, İ. Hakkı. *Talim ve Terbiyede İnkılâp*. İstanbul: Kanaat Kitabevi, 1927.
- Barr, Robert B. ve John Tagg. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education". *Change: The Magazine of Higher Learning*. 27/6 (1995):12-26. https://naspa.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1995.10544672?journalCode=vchn20#.X5R2mylh0Wo_ (erişim 10.08.2018).
- Bursalıoğlu, Z. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi, 1994.
- Bolman, Lee G. ve Deal Terrence E. *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Oxford: Jossey Bass Pub., 1990.
- Cin, Firdevs Melis, Ecem Karlıdağ Dennis ve Zeynep Temiz. "Capabilities-Based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey". *Gender and Education*. 32/2 (2020): 244-261. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09540253.2018.1484429>. (erişim 20.09.2020).
- Clune, William H. ve Paule A. White. *School-Based Management*. CPRE Research Report Series, 1988.
- Cüceloğlu, Doğan ve İrfan Erdoğan. *Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları, 2014.
- Erdoğan, İrfan. *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları, 2012.
- Güven, İsmail. "The 4+ 4+ 4 School Reform Bill and the Fatih Project: Is It a Reform?". *İlköğretim Online*. 11/3 (2012): 556-577. (erişim 16.09.2020)
- Huber, Stephan Gerhard ve Christoph Helm. "COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises: Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*,

- 32 (2020): 1-34. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-020-09322-y>.(erişim 15.06.2020)
- Kaden, Ute. “COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of A K-12 Teacher”. *Education Sciences*. 10/6 (2020): 165. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/6/165>. (erişim 03.07.2020).
- Mason Williams, Loretta, Michael Rosenberg, Lois Kimmel ve Paul Sindelar. “Addressing Shortages of Educators in An Uncertain COVID-19 Landscape: Viewing Teacher Candidates as Assets”. Center on Great Teachers and Leaders. 2020. <https://eric.ed.gov/?id=ED607020>. (erişim 20.08.2020)
- Maldonado, Joana ve Kristof De Witte. “The Effect of School Closures on Standardised Student Test”. *FEB Research Report Department of Economics* 2020. <https://lirias.kuleuven.be/3189074?limo=0>. (erişim 16.09.2020).
- Moss, G., R. Allen, A. Bradbury, S. Duncan, S. Harmey, ve R. Levy, “Primary Teachers’ Experience of the COVID-19 Lockdown: Eight Key Messages for Policymakers Going Forward”. London: UCL Institute of Education, 2020. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10103669/>. (erişim 12.07.2020)
- Ronan, Kevin ve David Johnston. *Promoting Community Resilience in Disasters: The Role for Schools, Youth, and Families*. NewYork: Springer Science & Business Media, 2005.
- Teräs, Marko, Juha Suoranta, Hanna Teräs, ve Mark Curcher, “Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: A Seller’s Market”. *Postdigital Science and Education*, 2/3 (2020): 863-878.
- UNESCO. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. Erişim 11 Ağustos, 2020. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. “How Teachers Are Leading Efforts to Ensure Learning Never Stops during COVID-19 Education Disruption”. Erişim 26 Eylül, 2020. <https://en.unesco.org/news/how-teachers-are-leading-efforts-ensure-learning-never-stops-during-covid-19-education>.

New Education System Again

İRİFAN ERDOĞAN

Abstract: *In Turkish Education System, there has not been a fundamental philosophical and structural change for a long time. Under the current context of COVID-19 outbreak, there has been nationwide school closures all around the world, and a new era in education has begun. In this period, education is expected to go through an inevitable structural change. In this paper, accordingly, we proposed to minimize and restrict the powers hold by National Ministry of Education (NME). Hence, Education and Training Policies Board would be the highest and influential authority in policy making while NME would function as an executive unit. Meanwhile, local authorities would be supported to make decisions to meet local needs. Aside the structural change, Education is in a need to obtain a new philosophical stance. Accordingly, as the main pillars of education we need to redefine the notions of school, teacher and student. In this respect, we can define school as the institution for supporting learning, teacher as a guide for students, and student as an ultimate learner who can learn from anyone at anywhere. Hence, while schools and teachers would act the roles of providing learning opportunities and regulating learning; students would perceive themselves not as instructed individuals but as autonomous learners. Therefore, in the future, schools, teachers and students would be resilient to unforeseen negative social events similar to the current pandemic conditions.*

Keywords: *National Ministry of Education, Education and Training Policies Board, New Education*



Güncel Eğilimlerden Hareketle Gelecek Eğitim Politikalarına Yönelik Çıkarımlar

AHMET AYPAY*
aypaya@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-0568-8409

MURAT ÖZDEMİR**
muratozdemir37@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0003-2041-211X

Öz: Bu çalışmanın amacı eğitim politikalarındaki güncel eğilimleri ortaya koymak ve olası bir geleceğin resmini çizmektir. Bu kapsamda “21. yüzyıldaki büyük değişimler” klişesini eğitimsel doğurguları bağlamında ele almak üzere, büyük ölçüde Kuzey Amerika ve Avrupa temelli kapsamlı araştırma ve güncel raporlar üzerine bir doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelemede günümüzde öğrenmenin somutlaştırılmış, bireysel, bağlamsal ve hayat boyu bir niteliğe sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmış olup, elde edilen bulgular eğitim politikasının temel ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Öğrenmeye yönelik bu tür bir paradigma değişikliğinin yenilikçi eğitim süreçleri, öğrenen özellikleri, eğitimci nitelikleri, teknolojinin eğitimsel kullanım alanları ve biçimleri ile ölçme ve değerlendirme üzerinde önemli etkileri olabileceği öngörülmektedir. Çalışma, eğitim sistemlerinin dönüşümlerine yönelik potansiyel senaryolar ve çıkarımlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim-öğretim, Güncel eğilimler, Eğitim politikaları

Giriş

Eğitim, kapsayıcı, eşitlikçi, etkili, sürdürülebilir ve kaliteli eğitimi sağlamayı ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeyi amaçlayan, Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin¹ temel maddelerinden biridir. Pek çok araştırma² günümüzde eğitimin, açlığa son vermek, iklim değişikliği ile savaşmak ve cinsiyet eşitliğini sağlamak gibi hedeflere ulaşmanın ön koşulu olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Bunun nedeni, eğitimin daha yüksek yaşam kalitesine erişmenin bir yolu olmanın yanı sıra, sürdürülebilir bir geleceğe

* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

¹ UN General Assembly, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York: United Nations, 2015.

² Örneğin bkz., Jelle Boeve De Pauw, Niklas Gericke, Daniel Olsson ve Teresa Berglund, “The Effectiveness of Education for Sustainable Development”, *Sustainability*, 7 (2015), s.15693–15717; Vasiliki Kioupi ve Nikolaos Voulvoulis, “Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes”, *Sustainability* 11/6104 (2019), s.1-18 ve Keith M Lewin, “The Sustainable Development Goals for Education: Commonwealth Perspectives and Opportunities”, *The Round Table*, 108/4 (2019), s.367–382.

yönelik nüfus, istihdam, kentleşme vb. diğer sorun alanlarıyla da büyük ölçüde ilişkili olmasıdır.³

Halkları topyekûn olarak eğitime fikri, ulus-devlet paradigmasıyla birlikte hayata geçirilmeye başlamıştır. Bu süreçte, modern okullar kazanım, gözetim ve kontrol olmak üzere üç temel işlev üstlenmişlerdir. Kazanım işlevi eğitim kurumları aracılığıyla statü ve ayrıcalığın otoriter biçimde tahsisini sağlarken, gözetim ve kontrol işlevleriyle okullar, endüstrileşmiş toplumlarda giderek daha az emek kaynağı haline gelen çocukların, barınma ve kontrol altına alma sorunlarına yönelik etkili bir çözüm olmuştur. Buna mukabil, yetişkinlere giderek daha fazla bağımlı hale gelen çocuklar, toplumun gelecek refahı için temel sosyal sermaye kaynağı olarak kabul edilmişlerdir. Çocukların okulların gözetimine bırakılıp işgücüne erişimlerinin sınırlandırılması ise yetişkin emeğinin fiyatının artmasında ve nihayetinde orta sınıfın gelişiminde birincil faktör haline gelmiştir.⁴

Modern dünyada eğitimsel kazanım, sosyal sınıf ve ekonomik refahın temel belirleyicilerinden biri olarak görülmeye başlamış ve standartlaştırılmış doğrudan öğrenme modeli tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır.⁵ Bu süreçte uluslararası eğitim politikası tartışmaları içerisinde ülkeler arasındaki eşitsizlikler⁶, eğitim sistemleri⁷, siyasi karar vermede merkezileşme düzeyi⁸, eğitim reformunda esneklik⁹, yaşam boyu öğrenme ve ulus ötesi örgütlerin etkisi¹⁰ ile neoliberalizm temelli uygulamalar¹¹ ön plana çıkmıştır. Buna ek olarak eşitsizlik ve kutuplaşma, nüfus hareketleri ve kültürel çeşitlilik ile yeni bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitimdeki küresel eğilimlere yön veren etmenler arasında gösterilmektedir.¹² Günümüzde ise eğitim sektörü üzerinde etki sahibi küresel mega trendler; küreselleşme, demokrasi, güvenlik, yaşlanma ve modern kültürler başlıkları altında ele alınmaktadır.¹³ Tüm bu gelişmeler özünde Levin'in işaret ettiği bir "eğitim reformları salgını" beraberinde getirir¹⁴ de, farklı ülkelerdeki eğitimsel yapılar

³ Nicholas C. Burbules, Guorui Fan ve Philip Repp, "Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future", *Geography and Sustainability*, 1 (2020), s.93.

⁴ Richard F. Elmore, "The Future of Learning and the Future of Assessment", *ECNU Review of Education*, 2/3 (2019), s.329.

⁵ World Economic Forum, *Executive Opinion Survey*, Cenevre: World Economic Forum, 2019. Çalışmada özgün haliyle "the standardized model of direct learning" kavramı ile Birinci ve İkinci Sanayi Devrimlerinin ihtiyaçlarına uygun olarak, seri üretimin tekrarlayan ve süreç odaklı erken imalat işlerini doldurmak için tek tip yeteneklerin kullanıldığı bir öğrenme ortamı tasvir edilmektedir.

⁶ Philip H. Coombs, *The World Crisis in Education – The View for the Eighties*, New York: Oxford University Press, 1985.

⁷ Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage, 1979.

⁸ Jon Lauglo, "Forms of Decentralisation and Their Implications for Education", *Comparative Education*, 31/1 (1995), s.5-29.

⁹ Richard Edwards, Katherine Nicoll, K. ve Alan Tait, "Migrating Metaphors: The Globalization of Flexibility in Policy", *Journal of Education Policy*, 14/6 (1999), s.619-630.

¹⁰ Andy Green, "The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe", *Journal of Education Policy*, 17/6 (2002), s.611-626.

¹¹ Stephen J. Ball, "Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy", *Comparative Education*, 34/2 (1998), s.119-130.

¹² Colin N. Power, "Global Trends in Education", *International Education Journal*, 1/3 (2000), s.153-154.

¹³ OECD, "Trends Shaping Education 2019".

¹⁴ Benjamin Levin, "An Epidemic of Educational Policy: What Can We Learn from Each Other?" *Comparative Education*, 34/2 (1998), s.131-142.

ve süreçlerden ziyade politika retoriği ve genel politika hedefleri düzeyinde ortak bir anlayış geliştirilebilmiştir.¹⁵

Mevcut Durum ve Beklentiler

Küresel ekonomi ve toplumun dijital dönüşümü, artan bağlantısallık ve dünya çapında daha iyi eğitilmiş bireylerin sayısındaki artış, modern dünyanın karmaşıklığını ve değişimin hızını artırmaktadır. Karmaşıklık ve hızlı değişim faktörleri, eğitimi dünyayı şekillendiren eğilimlerle ilişkilendirmeyi hiç olmadığı kadar acil hale getirmektedir.¹⁶ Ancak, mevcut durum ile hedefler arasında daima uyumsuzluklar mevcuttur. Bundan yaklaşık otuz yıl önce Benjamin,¹⁷ eğitim fütüristlerinin görüşlerini derlediği makalesinde, öne çıkan potansiyel eğitimsel değişimleri; aktif öğrenme, yüksek bilişsel beceriler, hizmet ederek öğrenme (*service learning*), geçmiş-şimdi-gelecek odağı, yaşam boyu öğrenme, bütüncül kişilik eğitimi (*whole-person education*), çeşitlilikle başa çıkma, genel eğitim (*general education*), disiplinlerarası eğitim, kişiselleştirilmiş eğitim, süreç yaklaşımı, iletişim eğitimi, erken çocukluk eğitimi ve küçük örgütsel yapılar şeklinde sıralamıştır. Yazar görüşlerini sosyal, ekonomik, ailevi ve demografik eğilimler başlıkları altında yer alan aşağıdaki göstergelere dayandırmıştır.

Tablo 1. Eğitimsel Değişimlerin Gerekçeleri¹⁸

<i>Sosyal eğilimler</i>	Ulusal ve küresel karşılıklı bağımlılık Hızlı ve karmaşık biçimde artan değişim Bilginin kısa ömrü
<i>Ekonomik eğilimler</i>	Bilgi ve hizmet tabanlı ekonomiye geçiş Yüksek teknoloji etkisi Sık iş değiştirme ihtiyacı
<i>Aile yapısı eğilimleri</i>	İşyerindeki kadınlar Tek ebeveynli aileler
<i>Demografik eğilimler</i>	Yaşlanan nüfus Azınlık nüfusunda artış

Benjamin'in yukarıdaki görüşlerinden hareketle, küreselleşme, uluslararasılaşma, bilgi ekonomisi ve teknoloji gibi faktörlerin nispeten erken dönemlerde dahi sosyal, ekonomik ve toplumsal değişimleri beraberinde getireceğinin öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Bu şartlar altında eğitimin temelinde yatan öğrenme anlayışının değişmesi gerektiği iddia edilebilir. Bu doğrultuda uzun süredir bilgi ve algoritmaları doğru ve uygun şekilde hatırlama ve dağıtma yeteneği olarak algılan gelen öğrenme olgusunun kanıtlara, deneyime ve yansıtmaya yanıt olarak anlayışları, inançları ve eylemleri bilinçli olarak değiştirme yeteneği şeklinde düşünülmesi daha uygun olacaktır.¹⁹ Nitekim güncel araştırma sonuçları²⁰ da öğrenmenin so-

¹⁵ Andy Green, "Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends", *Journal of Education Policy*, 14/1 (1999), s.55.

¹⁶ OECD, *Trends Shaping Education 2019*.

¹⁷ Steve Benjamin, "An Idealscape for Education: What Futurists Recommend", *Educational Leadership*, 47/1 (1989), s.8-14.

¹⁸ Benjamin'e ait "An Idealscape for Education: What Futurists Recommend" başlıklı makalenin 8 ila 11. sayfalarındaki kutucuklar içerisinde verilen bilgilere dayalı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

¹⁹ Elmore, "The Future of Learning and the Future of Assessment", s.333.

²⁰ Bunlar arasında Sophie Renton ve Kirstin Stobbe, "The Future of Education 2020"; Alexander Leicht, Julia

mutlaştırılmış, bireysel, bağlamsal ve hayat boyu olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu dönüşüm ise okulları sosyalizasyonu ve statüyü organize etme mekanizmasından, insanların ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini ve öğrendikleriyle yapmayı düşündüklerini yargılama ve kontrol etme yeteneğini geliştirdikleri, birçok ortamdan birisi haline dönüştürecektir.²¹ Burbules, Fan ve Repp günümüzde yaşanan önemli yeniliklerin eğitimsel amaç ve hedefler, eğitim ekolojileri ve öğrenme bağlamları, öğrenme süreçleri, öğretim süreçleri ve eğitim yönetimi ve politikaları açılarından eğitimi önemli ölçüde etkilediğini bildirmektedir.²² Bu noktada 2007-2025 yılları arasında kapsayan Küresel Eğitim Eğilimleri Projeksiyonu daha yakın bir dönemin fotoğrafını gözler önüne sermesi bakımından önemli görülmektedir. Buna göre:²³

- Okul öncesi eğitime yönelik talep ve ihtiyaç henüz karşılanamamıştır.
- Ülkeler arasında okula başlama yaşındaki yakınlaşmaya rağmen, evrensel ölçekte benzer ilköğretim tamamlama ve ortaöğretim katılım oranlarından bahsedilememektedir.
- Cinsiyet eşitsizliğinin odak noktası okuldan iş yerine kaymaktadır.
- Şehirde ve kırsal kesimde yetişen çocukların okul devamları arasında uçurumlar bulunmaktadır.
- Yaygın eğitimin rolü ve önemi ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.
- Ülkelerin sahip olduğu beşerî sermayeler demografik yönden büyük ölçüde farklılaşmaktadır.
- Bazı ülkelerin sahip oldukları ilk ve ortaöğretim öğrenci kitleleri için yeterince öğretmen yetiştirmeleri mümkün görünmemektedir.
- Gençler okulda daha uzun süre kaldıkça, çalışan genç nüfus oranının düşmesi öngörülmektedir.
- Eğitimsel politika ve müdahalelerde daha az sıklıkla yer verilmesine rağmen, eğitim ve sağlık arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılığa dönüşme eğilimindedir.

Yukarıda sonuçları sıralanan Küresel Eğitim Eğilimleri Projeksiyonu, daha önce aktarılan geleceğe dönük projeksiyonlar ile örtüşmekle beraber, eğitimsel değişim ve dönüşümlerin hızı konusunda da fikir vermektedir. Buradan hareketle Green'e ait "*ülkeler arasında eğitimsel yapılar ve süreçlerden çok politika retoriği ve genel politika hedefleri düzeyinde bir yakınlaşma sağlanmıştır*" önermesinin, bir süre daha geçerliliğini koruyabileceği çıkarımında bulunulabilir. Ancak, küresel çapta eğitimsel eğilimlere yön veren etmenlerin değişim ve dönüşümün hızını artırdığı da bir vakıadır.²⁴ Bu doğrultuda bilimsel araştırma süreçlerini işleterek Google, K-

Heiss ve Won Jung Byun, *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO Publishing, 5 (2018); David Istance ve Alejandro Paniagua, "Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education" ve U.S. Department of Education, Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update gösterilebilir.

²¹ Elmore, "The Future of Learning and the Future of Assessment", s.333.

²² Burbules, Fan ve Repp, "Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future", s.94.

²³ Annababette Wils, Ania Chaluda, Benjamin Sylla, Hye Jin Kim, Joe Goodfriend ve Sarah Oliver, "Global Educational Trends 1975-2025: A Brief Review of Data on Ten Key Issues", erişim 16 Eylül, 2020. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Global_Educational_Trends_1970-2025.pdf.

²⁴ OECD, "Trends Shaping Education 2019".

12 eğitiminde yükselen sekiz eğilimi şöyle belirlemiştir:²⁵

- *Dijital sorumluluk*: Öğrencilerin teknolojiyle sağlıklı ilişkiler kurmaları ve dijital dünyanın kâşifleri olmaları için ebeveynler okullardan yardım beklemektedirler.
- *Yaşam becerileri ve işgücüne hazırlık*: Ebeveynler ve eğitimciler, standartlaştırılmış testlere hazırlığın ötesinde, çocukların sosyal ve mesleki becerilerini geliştirmek üzere bütüncül bir eğitim sunulmasını talep etmektedirler.
- *Hesaplamalı düşünme (computational thinking)*: Ebeveynler ve öğretmenler, gelecekteki iş alanlarına daha iyi hazırlanabilmeleri için öğrencilerin dijital becerilerin yanı sıra problem çözme becerilerini de geliştirmelerini istemektedirler.
- *Öğrenci liderliğinde öğrenme*: Öğrenciler, ne öğrendiklerinden sınıf içi süreçlerin nasıl yürütüldüğüne kadar, eğitimleri üzerinde daha fazla kontrol talebinde bulunmaktadır.
- *İşbirliğine dayalı sınıflar*: Okullar açıklık, esneklik ve işbirliğine odaklandıkça, sınıfları buna uygun şekilde yeniden tasarlamaktadırlar.
- *Veliler ve okullar arasında bağ kurma*: Veliler çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olmak istemektedirler ve teknoloji, onları öğretmenlerle buluşturmak için bir araç olarak kullanılmaktadır.
- *Yenilikçi pedagoji*: Yüksek motivasyona sahip öğretmenler daha katılımcı sınıflara sahiptirler ve öğretime odaklanmak için rutin görevleri teknoloji yardımıyla düzenlemek istemektedirler.
- *Gelişen teknolojiler*: Okullar, daha yenilikçi ve ilgi çekici öğretim yöntemlerini yaratmak üzere yeni teknolojileri sınıf ortamına dâhil etmektedirler.

Google K-12 eğitim eğilimlerinin yenilikçi eğitim süreçlerine, öğrenen özelliklerine, eğitimci niteliklerine, ebeveyn katılımına, teknolojinin eğitimsel kullanım alanları ve biçimlerine vurgu yaptığı görülmektedir. Yükseköğretimde eğitim ve öğretime ilişkin 2020 yılı Ufuk (Horizon) Raporu²⁶ da güncel sosyal eğilimler arasında iyi oluş ve ruh sağlığı, demografik değişimler, eşitlik ve adalet uygulamalarına yer vermiştir. Raporda ayrıca, eğitim-öğretim eğilimleri olarak öğrenci demografisindeki değişimler, alternatif eğitim yöntemleri ve çevrimiçi eğitim sıralanırken; teknolojik eğilimler içerisinde yapay zekâ teknolojileri kullanımı, yeni nesil dijital öğrenme ortamı sağlanması ve öğrenci verilerinin analizi ve gizlilik sorunlarına dikkat çekilmiştir. Buna göre, 21. yüzyılda meydana gelen hızlı değişimlerin, eşitlik ve adalet gibi klasik sorunlara yönelik etkili çözümler üretmediği gibi, öğrencilerin ruh sağlığı²⁷ ve kişisel verilere ilişkin gizlilik sorunları²⁸ gibi ye-

²⁵ Google, "Future of the Classroom: Emerging Trends in K-12 Education Global Edition". İlgili metinde araştırma yöntemi şu şekilde açıklanmıştır: "Küresel ve ulusal çapta 14 eğitim düşünürü ile uzman görüşmesi; son iki yıldaki hakemli yayınları kapsayan akademik literatür taraması; politika araştırmalarını ve öğretmen anketlerini kapsayan eğitim alanında ikincil araştırma ve medya anlatı analizi."

²⁶ Educause, 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition, Louisville, Colocado: Educause, 2020.

²⁷ R&D project, "Developing Mental Health and Wellbeing Technologies and Analytics", erişim 26 Kasım, 2020, <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/developing-mental-health-and-wellbeing-technologies-and-analytics>.

²⁸ Joseph Galanek ve Ben Shulman, "Not Sure If They're Invading My Privacy or Just Really Interested in Me", erişim 26 Kasım, 2020, <https://er.educase.edu/blogs/2019/12/not-sure-if-theyre-invading-my-privacy-or-just-really-interested-in-me>.

nilerini ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.

Modern dünyada eğitim bariz bir biçimde 21. yüzyıl becerilerine veya çapraz yetkinliklere odaklanmaktadır.²⁹ Bu kapsamda her ne kadar 3R (okuma, yazma ve aritmetik) halen geçerliliğini korusa da artık insanlar eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliğine vurgu yapan 4C'yi ön plana çıkarmaya başlamışlardır. Konu alanı bilgisi yerine, öğrenmeyi öğrenme ve değişen taleplere uyum sağlamakla ilgili esnek yetkinlikleri kapsayan, birbiriyle ilişkili bu yeni beceri ve eğilimler, yaşam ve iş için farklı bir hazırlık anlayışına dayanmaktadır.³⁰ Benzer şekilde ABD Eğitim Bakanlığı küresel rekabetçilik ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmek için, 21. yüzyıl yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünce, karmaşık problem çözme, işbirliği ve multimedya iletişiminin geleneksel öğretime entegre edilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenme süreçlerinde, öğrencilere eylemlilik duygusu geliştirme ve öz-yeterlilik inancına sahip olma fırsatı tanınmalıdır. Bu temel akademik yetkinliklerin ötesinde, akademik başarı ile ilgili oldukları için bilişsel olmayan yetkinliklerin (sosyal ve duygusal öğrenme) de geliştirilmesi önem arz etmektedir.³¹

İçinde bulunulan çağda 21. yüzyıl becerilerine çok büyük önem atfedilmesinin altında, eğitimin bireylerin iş sahibi olmaları ve iş performansı için kritik faktör olduğu varsayımının, yaşanan tüm değişimlere rağmen güçlü bir şekilde ayakta kalmasının yatıyor olabileceği bildirilmektedir. Bu bakış açısı bir yandan eğitimin önemini vurgularken, diğer yandan eğitimin bilgili, bağımsız, yaratıcı ve eleştirel vatandaşları ve çalışanları geliştirmede oynayabileceği (veya oynaması gereken), önemli rolü gözden kaçırmamasından ötürü sorunlu ve yıkıcı etkilere sahip olduğu konusunda eleştirilmektedir. Bu kapsamda istihdam artışını sağlamak için teşvik edilen, 21. yüzyıl becerileri ve mikro kredilendirme (microcredentialing) gibi ilgi çekici müfredat reformlarıyla meşgul olmanın, başarılı eğitim sistemlerinin potansiyel olarak gerçekleştirebileceklerinin önünde, dikkat dağıtıcı olabileceğine işaret edilmektedir.³² Buradan hareketle 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik araçsal bir yaklaşımın beklenenin aksi yönünde sonuçları olabileceği çıkarımında bulunulabilir.

21. yüzyıl becerilerinin hedef kitesinin öğrenenler olduğu düşüncesinden hareketle, öğrenenlere ilişkin daha fazla bilgi sahibi olunmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Nitekim eğitim politikaları açısından öğrenciler, eğitimin hem girdisi hem de çıktısı konumundadırlar. Konuyla ilgili olarak bilim camiasında X (1965-1979 arası doğumlular), Y (1980-1994 arası doğumlular) ve Z (1995-2009 arası doğumlular) nesilleri arasındaki kuşak farklılıklarına ilişkin, hacimli bir külliyyat

²⁹ Esther Care, "Global Initiative around Assessment of 21st Century Skills", erişim 14 Eylül, 2020. <https://bangkok.unesco.org/content/global-initiative-around-assessment-21st-century-skills>.

³⁰ National Education Association, *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to The Four Cs*, Washington, DC, 2012. Çalışmada 3R özgün biçimiyle "reading, writing, and arithmetic" şeklinde tarif edilirken, 4C için "critical thinking and problem solving, communication, collaboration, creativity and innovation" kavramları kullanılmıştır.

³¹ U.S. Department of Education, *Reimagining the Role of Technology in Education*, s.10.

³² John Buchanan vd., "The Futures of Work: What Education Can and Can't Do", s.2-4, erişim 13 Ekim, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>. Aynı eleştiri çalışmada, eğitimin diğer politika alanlarındaki eksikliklerin üstesinden gelmesinin mümkün olmadığı yargısı ile desteklenmektedir.

ortaya çıkmıştır.³³ Ancak teknoloji ve değişimin hızlı dünyasında, takip eden kuşakları da tanılama zamanı gelmiştir. Avustralya'daki veli ve öğretmenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada,³⁴ Alfa nesli (2010-2024 arası doğumlular) ve Z nesli (1995-2009 arası doğumlular) öğrenciler arasında, önemli farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda bir zorlukla karşı karşıya kaldıklarında, Alfa neslinin ısrar etme ve yardım isteme, Z neslinin ise pes etme ve kendi kendine mücadele etme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, Alfa nesli başarısızlığı daha çok öğrenme fırsatı, Z nesli ise kişisel bir eksiklik olarak görme eğilimindedir. Dolayısıyla Alfa nesli yeni bir durumu kendine güvenle karşılar-ken, Z nesli ise kendine güvensizlik nedeniyle meydan okumaya yanaşmamaktadır. Buradan hareketle değişimin öğrencilerin yaşamları ve düşünceleri için de vaki olduğu gerçeği, politika yapıcılar için iyi bir başlangıç noktası oluşturmaktadır.

Sınıf İçi Öğretim Süreçlerini Etkileyen Değişkenler

Günümüzün zorlu eğitimsel sorunlarını güncel eğilimler bağlamında ele almak gerekliliğine dikkat çeken Daggett, sınıf içi öğretime etki eden faktörler üzerinde durmakta ve aşağıdaki tespitleri sıralamaktadır:³⁵

- *Dijital öğrenmenin etkisi:* Günümüzün öğrencileri dijital yerliler olduğu için, teknolojinin eğitimsel amaçlar için kullanılması gerekmektedir. Bu kapsamda harmanlanmış öğrenme, mikro kredilendirme (micro credentialing) ve dijital rozetler dikkate alınması gereken öğrenme araçlarıdır.
- *Kariyer hazırbulunuşluğu için artan talep:* Genç bir insanı kariyer başarısı için hazırlamanın, yükseköğretimde başarılı olmak için gerekenden daha yüksek ve farklı bir dizi akademik beceri ve bilgi gerektirdiğine dair, giderek artan düzeyde görüş ortaya çıkmaktadır.
- *Uygulama tabanlı öğrenmeye artan vurgu:* Artık bilgi her yerdedir ve öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgileri nasıl elde edeceklerini, günlük sorunları çözmek için nasıl kullanacaklarını ve başkalarıyla aynı bilgiler hakkında nasıl iletişim kurup, işbirliği yapacaklarını sezgisel olarak bilmektedirler. Okul ortamının onların dünyalarından giderek daha kopuk hale gelmesinin önüne geçmek için, birtakım uygulama tabanlı öğretim programları eğitim süreçlerine entegre edilmelidir:
 - Gezi-gözlem yoluyla öğrenme³⁶ (expeditionary learning)

³³ Jason Sternberg, "It's the End of the University as We Know It (and I Feel Fine): The Generation Y Student in Higher Education Discourse. *Higher Education Research & Development*, 31/4 (2012), s.571-583.

³⁴ Renton ve Stobbe, "The Future of Education 2020", s.7.

³⁵ Bill Daggett, "Addressing Current and Future Challenges in Education", s.4-8, erişim 15 Eylül, 2020, http://www.leadered.com/pdf/2014MSC_AddressingCurrentandFutureChallenges.pdf.

³⁶ Expeditionary Learning Schools öğrenme sürecinde öğrencinin kişisel sorumluluğuna odaklanan çağdaş okul reformu modellerinden biridir. Bilimsel nitelikte olmayan bazı eserlerde seferi öğrenme veya sefersel öğrenme gibi ifadeler ile karşılaşmaya çalışılan "expeditionary learning" kavramının Türkçe alanyazında yer alan çevre eğitimi ile ilgili birkaç bilimsel çalışmada aynen kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bkz. Ali Ekber Gülersoy, vd., "Nasıl Bir Çevre Eğitimi? Çağdaş Yaklaşımlar Çerçevesinde Bazı Öneriler", *Electronic Turkish Studies*, 15/5(2020), s.2357-2398. Orhan Akınoğlu ve Aylın Sarı, "İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30 (2009), s.5-29. Yapılan inceleme, değerlendirme ve görüşmeler neticesinde bu çalışmanın yazarları, kavramın Türkçe karşılığı olarak "gezi-gözlem yoluyla

- Proje tabanlı öğrenme (project-based learning)
- Oyun temelli öğrenme (game-based learning)
- Dört bileşenli öğrenme (quadrant D learning)
- Endüstri sertifikaları (industry certifications)
- Kariyer akademileri (career academies)
- *Veri analitiği kullanma*: Mevcut eğitim sistemi, bir öğrencinin zaman içinde bir noktada bir dizi bilgi ve/veya becerideki hâkimiyet derecesini ölçen testlere giderek daha fazla odaklanmaktadır. Bunun yerine bir öğrencinin öğrenim sürecinde belirli bir zaman aralığı boyunca devam eden gelişime odaklanılması gerekmektedir.
- *Kişisel becerileri geliştirme*: İnsanların dijital ayak izleri zamanla çoğalmaya devam etmektedir. Bireylerin bu izleri sonsuza kadar yanlarında taşıdıklarının bilincine varmaları önemlidir.

Görüleceği üzere dijital ve uygulama tabanlı eğitimin kişisel becerileri geliştirme ve kariyer hazırlanışlığını artırması beklenmektedir. Buna ek olarak, teknolojik araçların hem eğitim-öğretim hem de değerlendirme süreçlerine etkili biçimde entegre edilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, klasik eğitim anlayışının giderek gerçek hayattan uzaklaştığı çıkarımında bulunulabilir. Bu kapsamda Üçüncü ve Dördüncü Sanayi Devrimlerinin üretim otomasyonu ve somut olmayan değer yaratmayı beraberinde getirdiğine dikkat çeken Dünya Ekonomik Forumu,³⁷ aşağıdaki unsurlardan müteşekkil bir “Eğitim 4.0 Çerçevesi” önermektedir.³⁸

- *Küresel vatandaşlık becerileri*: Dünya hakkında farkındalık oluşturma, sürdürülebilirlik ve küresel toplulukta aktif bir rol oynama becerileri,
- *İnovasyon ve yaratıcılık becerileri*: Karmaşık problem çözme, analitik düşünme, yaratıcılık ve sistem analizi becerileri,
- *Teknoloji becerileri*: Programlama, dijital sorumluluk ve teknoloji kullanımını kapsayan dijital beceriler,
- *Kişilerarası beceriler*: Empati, işbirliği, müzakere, liderlik ve sosyal farkındalığı kapsayan kişilerarası duygusal zekâ becerileri,
- *Kişiselleştirilmiş ve kendi hızına göre öğrenme*: Standart öğrenme yerine, öğrenenlerin bireysel ihtiyaç ve hızlarına dayalı esnek bir sistem,
- *Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme*: Örgün eğitim yerine herkesin öğrenmeye erişebildiği, kapsayıcı bir sistem,
- *Probleme dayalı ve işbirliğine dayalı öğrenme*: Süreç temelli uygulamadan akran işbirliğini gerektiren proje ve probleme dayalı içerik sunumu,
- *Yaşam boyu ve öğrenci odaklı öğrenme*: Zamanla azalan bilgi ve beceri kazandırma yerine, mevcut becerilerin sürekli olarak geliştirildiği ve bireysel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmış bir sistem.

öğrenme” ifadesinin kullanılabilmesi görüşündedirler.

³⁷ World Economic Forum, *Executive Opinion Survey*.

³⁸ World Economic Forum, *Schools of the Future, Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva: World Economic Forum, 2020, s.7.

Dünya Ekonomik Forumu Eğitim 4.0 Çerçevesi de Google tarafından öne sürülen, eğitimin içeriğinin ve öğrenme deneyimlerinin değiştirilmesine ve yeniden biçimlendirilmesine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda alanyazında farklı önerilerin mevcut olduğu görülmektedir. Bunlar arasında çocukların aktif düşünme ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenmesine anlam katmak ve eğlenceli deneyimler yaratmak üzere oyun temelli eğitim,³⁹ eğitimsel içeriği gerçek dünya uygulamalarına entegre etmek üzere deneyime dayalı eğitim ile proje tabanlı ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyen hesaplamalı düşünme,⁴⁰ insan bedenini hareket yoluyla öğrenmeye dahil eden somutlaştırılmış yaklaşım ile öğrenmeyi kültürel farkındalığa bağlayan, çoklu okuryazarlıklar yaklaşımı⁴¹ gösterilebilir. Daha bütüncül bir perspektiften, temel pedagojik yaklaşımlar üç başlık altında ele alınmaktadır:⁴²

- *Öğrenci merkezli yaklaşım*: Öğrenci merkezli pedagojide ön bilgiler ve sosyal deneyimler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini teşvik etmek için başlangıç noktalarıdır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendi bilgi ve öğrenme süreçlerini yansıtmasını gerektirir.
- *Eylem odaklı öğrenme*: Eylem odaklı öğrenmede, eylemde bulunmak suretiyle öğrenciler öğrenme süreci ve kişisel gelişimle ilgili deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünürler. Bu sayede soyut kavramlar kişisel deneyime bağlanarak bilgi edinimi, yetkinlik gelişimi ve değerlerin netleştirilmesi sağlanır.
- *Dönüşümcü öğrenme*: Dönüşümcü öğrenme, somut bir öğretme veya öğrenme stratejisinden ziyade öncelikli olarak amaçları ve ilkeleri ile tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım dünyayı anlama düzeylerini artırmak için düşünme biçimlerini sorgulama ve değiştirme konusunda öğrencileri güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıdaki sınıflandırmanın bilinçli olarak eğitimcilerin eğitimsel süreçlerdeki rollerine işaret ettiği görülmektedir. Buna göre öğrenci merkezli yaklaşımlar, eğitimcileri yapılandırılmış bilgiyi aktaran bir uzman olmaktan öte, öğrenme süreçlerinin kolaylaştırıcısı rolüne büründürmektedir. Eylem odaklı öğrenmede eğitimcinin rolü, öğrencilerin deneyimlerini ve dönüşümsel düşünme süreçlerini harekete geçiren bir öğrenme ortamı yaratmak iken dönüşümcü öğrenme ile eğitimci, dünya görüşlerini değiştirmeleri için öğrencileri güçlendiren ve onlara meydan okuyan bir kolaylaştırıcı olarak hareket etmektedir.⁴³ Eğitici niteliklerine dikkat çeken bir diğer çalışma ise “*Sıçramayı (leapfrog) Öğrenme: Eğitimi Dönüştürecek Yenilikçi Pedagojiler*” başlıklı rapordur. Raporda çocuklara ve gençlere eğitim hizmetleri sunmakla görevli herkes, şu üç şeyi yapmaya davet edilmektedir:⁴⁴

1. Harmanlanmış öğrenme, hesaplamalı düşünme, deneyimsel öğrenme, somutlaştırılmış öğrenme, çoklu okuryazarlıklar ve oyunlaştırma olmak üzere;

³⁹ Jennifer M. Zosh vd., “Learning Through Play: A Review of the Evidence”, erişim 18 Eylül, 2020, https://akcesedukacja.pl/images/dokumenty-pdf/Insight_and_Research/LEGO-Foundation---Learning-through-play---review-of-evidence-2017.pdf.

⁴⁰ Istance ve Paniagua, “Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education”, s.7.

⁴¹ OECD, “Teachers as Designers of Learning Environments”.

⁴² Leicht, Heiss ve Byun, *Issues and Trends in Education*, s.49.

⁴³ Leicht, Heiss ve Byun, *Issues and Trends in Education*, s.49.

⁴⁴ Istance ve Paniagua, “Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education”, s.18.

- altı pedagojik kümeden oluşan yenilikçi pedagojiyi benimsemek,
2. Kaliteli öğretimin temellerine yatırım yapmak, eğitimci profilini genişletmek ve harmanlanmış öğrenme ortamlarını uygun şekilde desteklemek üzere, yapısal değişiklikleri hayata geçirmek,
 3. Sistemsel dönüşüm için gerekli değişiklik türü olan derin değişimi ölçeklendirmenin bir yolu olarak, öğretmen ağlarını teşvik etmek.

Yukarıdaki maddeler, çağdaş öğrenme yöntemlerini eğitim süreçlerine entegre etmek üzere öğretmen niteliklerinin önemine işaret etmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı da eğitimcilerin teknoloji destekli öğrenmedeki rolleri ve uygulamalarının, okul duvarlarının çok ötesinde işbirliği yapmayı, teknoloji aracılığıyla son derece ilgi çekici ve katılımcı öğrenme deneyimleri tasarlamayı, öğrenmeye yönelik yeni teknolojilerin değerlendirilmesine ve uygulanmasına liderlik etmeyi, öğrenenlerin ve akranlarının rehberi, kolaylaştırıcısı ve güdüleyicisi olmayı, dezavantajlı gruplara hizmet etmek için katalizör olmayı ve öğrencilerle birlikte öğrenen olmayı kapsadığına dikkat çekmektedir.⁴⁵ Alanyazın taramalarının⁴⁶ öğrenci öğrenmesine en çok etki eden faktörün, öğretim süreci olduğuna işaret ettiği ve meta-analiz sonuçlarının⁴⁷ öğrenci başarısına en çok etki eden faktörün, öğretmenle ilişkili unsurlar olduğunu ortaya koyduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu önerinin literatür ile uyumlu olduğu iddia edilebilir.

Eğitim sisteminin en temel unsurları arasında yer alan öğretmenlerin sınıf içi pozisyonları, tarihsel olarak iki farklı biçimde konumlandırılmıştır. Bunların öncülü otorite ve bilgi kaynağı olarak, öğrencilere bilmeleri gerekenleri söyleyen öğretmen (sage on the stage) rolüdür. Zamanla bu misyon konu alanında bilgili, ancak öğrenenin kendileri için yeni anlayışlar keşfettiği ve yarattığı sorgulama ve problem çözme süreçlerine rehberlik etmede daha yetenekli, öğrenme sürecinin kolaylaştırıcısı olarak öğretmen (guide on the side) imgesine dönüşmüştür. Bugün, hem “*sahnedeki bilge*” hem de “*yandaki rehber*” modelini modası geçtikleri için değil, ama çağdaş teknoloji biçim ve stratejileriyle uyumlu biçimde, çevrimiçi öğrenme bağlamlarında yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu yeni teknolojiler, belki öğretmenlerin değil ama bazı öğretim tekniklerinin, modasının geçtiğine işaret etmektedir. Uyarlanabilir öğretim gibi yeniliklerle öğretmen, öğrenci sorun alanlarını doğru bir şekilde belirleyen ve bunları düzeltmeye yardımcı olabilecek öğretici müdahaleler öneren öğrenme ortamları tasarlamaya yardımcı olmak için, teknoloji ve veri uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışabilir. Burada mesele, teknolojinin öğretmenlerin yerini alması değil, öğretmenlerin enerjilerini, yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve deneyimlerini yalnızca aktif ve ilgili bir öğretmen tarafından yapılabilecek ders verme ve öğrenci destek faaliyetlerine yöneltmeleri için, mümkün olan süreçleri otomatikleştirmektir.⁴⁸

⁴⁵ U.S. Department of Education, Reimagining the Role of Technology in Education, s.28-33.

⁴⁶ Kenneth Leithwood vd., *How Leadership Influences Student Learning, Review of Research*, Wallace Foundation, 2004.

⁴⁷ John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York: Routledge, 2009; Robert J. Marzano, Debra J. Pickering ve Jane E. Pollock, çev., Sibel Sakacı, *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*, İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık, 2008.

⁴⁸ Burbules, Fan ve Repp, “Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future”, s.95.

Şu ana kadar aktarılan araştırma sonuçlarının⁴⁹ harmanlanmış öğrenme ortamlarının desteklenmesine öncelik verilmesi gerektiğine işaret ettiği açıktır. Benzer şekilde hem geleneksel sınıfın hem de çevrimiçi öğrenmenin ana özelliklerini harmanlayan istasyon rotasyonu, laboratuvar rotasyonu ve tersyüz edilmiş (flip-ped) sınıf modellerinin etkin kullanımının da araştırmacılar⁵⁰ tarafından önerildiği görülmektedir. Burbules⁵¹ de her yerde ve her zaman mevcut olan, teknoloji aracılığıyla öğrenmenin (her yerde öğrenme – ubiquitous learning) potansiyeli hakkında düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenmede, ortam hem mekânsal hem de zamansal olarak genişletilmiştir. Renton ve Stobbe⁵² ise çevrimiçi sınıf öğrencilerinin katılım ve ilgi düzeylerinin yüz yüze eğitime kıyasla daha düşük olmasına rağmen, uzun vadede derslerin yaklaşık %50'sinin çevrimiçi olarak işleneceğinin altını çizmektedir. Bu doğrultuda hâlihazırda 1990'lardan itibaren, bilhassa ABD'de çevrimiçi okul dışı eğitim sağlamak üzere çok sayıda internet tabanlı sanal okul kurulmasına⁵³ ek olarak, her yıl milyonlarca öğrenciye çevrimiçi kurslar sağlandığı⁵⁴ bilinmektedir.

Güncel eğitim eğilimlerine odaklanan araştırmacı gruplarının⁵⁵ bir diğer ortak tespiti, eğitimde teknoloji kullanımınıdır. ABD Eğitim Bakanlığı eğitimde teknolojinin rolünü ele aldıkları 2017 yılı Milli Eğitim Teknoloji Planı Güncellemesinde, eğitimde teknoloji kullanımını “*daha fazla eşitlik ve erişilebilirlik sağlamak amacıyla öğrenme deneyimlerini dönüştürmek*” yargısı ile desteklemektedir. Bu sayede öğrenme hızı ve öğretim yaklaşımı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre optimize edilmekte ve kişiselleştirilmiş öğrenme sağlanmaktadır. Teknolojinin hem formel hem de informal öğrenme ortamlarında kullanılmasının gerekçeleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:⁵⁶

- Teknoloji, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve ilgili deneyimleri destekleyebilir.
- Teknoloji, öğrenmeyi gerçek dünyadaki sorunlar ve proje tabanlı öğrenme etrafında organize etmeye yardımcı olabilir.
- Teknoloji, müze ve kütüphane gibi okul dışı ortamlarda bulunan öğrenme fırsatlarından yararlanmak suretiyle öğrenmenin sınıfın ötesine geçmesine yardımcı olabilir.

⁴⁹ Bunlar arasında Google, “Future of the Classroom: Emerging Trends in K-12 Education Global Edition”; Istance ve Paniagua, “Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education” OECD, “Trends Shaping Education 2019”; Renton ve Stobbe, “The Future of Education 2020” gösterilebilir.

⁵⁰ Clayton M Christensen, Michael B. Horn ve Heather Staker, *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids*, Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013, s.3.

⁵¹ Nicholas C. Burbules, “Ubiquitous Learning and the Future of Teaching”, *Teacher Education in a Transnational World*, der., Rosa Bruno-Jofre ve James Scott Johnston, Toronto: University of Toronto Press, 2014, s.181.

⁵² Renton ve Stobbe, “The Future of Education 2020”, s.16.

⁵³ John Watson, *Keeping Pace with K-12 Online Learning: A Review of State-level Policy and Practice*, Naperville: Learning Point Associates, 2005, s.10.

⁵⁴ Barbara Means, Yukie Toyama, Robert Murphy, Marianne Bakia ve Karla Jones, *Evaluation of Evidence-based Practice in Online Learning*, Washington DC: U.S. Department of Education, 2009, s.1.

⁵⁵ Bunlar arasında Burbules, Fan ve Repp, “Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future”; Istance ve Paniagua, “Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education” OECD, “Trends Shaping Education 2019”; U.S. Department of Education, “Reimagining the Role of Technology in Education” gösterilebilir.

⁵⁶ U.S. Department of Education, *Reimagining the Role of Technology in Education*, s.5.

- Teknoloji, öğrencilerin tutkuları ve kişisel ilgi alanlarını takip etmelerine yardımcı olabilir.
- Teknolojiye erişim, dijital uçurumu azaltmak suretiyle tüm öğrenciler için dönüşümsel öğrenme fırsatları sunabilir.

Bilindiği üzere teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisini artırmak amacıyla öğrenciler ve öğretmenler için bir destek noktası haline getirilmesi gerekmektedir. Ancak yeni teknolojilerin yalnızca içerik için araçlar veya dağıtım sistemleri olmadığı, öğrenmenin yer ve zamanlarını, öğrenmenin gerçekleştiği yöntemleri, öğrenmenin içeriğini ve öğrenmenin motivasyon yapılarını temelden değiştirdiği de göz önünde bulundurulmalıdır.⁵⁷ Educase Online Kütüphanesinden elde edilen verilere dayanarak, 2010-2019 yılları arasında yayınlanan yükseköğretim raporlarında gelecekte öğretme, öğrenme ve yaratıcı sorgulama için önemli olacağı tahmin edilen eğitimsel teknoloji ve uygulamalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.⁵⁸

Tablo 2. Yükseköğretimde Eğitim Teknolojileri Projeksiyonu⁵⁹

	<i>Kısa vade</i>	<i>Orta vade</i>	<i>Uzun vade</i>
2010	Mobil bilgisayar Açık içerik	Elektronik kitaplar Basit artırılmış gerçeklik	Harekete dayalı bilgi işlem Görsel veri analizi
2011	Elektronik kitaplar Cep telefonları	Arttırılmış gerçeklik Oyun-temelli öğrenme	Harekete dayalı bilgi işlem Öğrenme analitiği
2012	Mobil uygulamalar Tablet bilgisayar kullanımı	Oyun-temelli öğrenme Öğrenme analitiği	Harekete dayalı bilgi işlem Nesnelerin interneti
2013	Kitlesel çevrimiçi açık dersler Tablet bilgisayar kullanımı	Oyunlar ve oyunlaştırma Öğrenme analitiği	3D baskı Giyilebilir teknoloji
2014	Ters çevrilmiş sınıf Öğrenme analitiği	3D baskı Oyunlar ve oyunlaştırma	Ölçülen benlik Sanal asistanlar
2015	Kendi cihazını getir Tersyüz edilmiş öğrenme	Maker araçları Giyilebilir teknoloji	Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri Nesnelerin interneti
2016	Kendi cihazını getir Öğrenme analitiği ve uyarlanabilir öğrenme	Arttırılmış ve sanal gerçeklik Maker araçları	Duyuşsal hesaplama Robotik kodlama
2017	Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri Mobil öğrenme	Nesnelerin interneti Yeni nesil öğrenme yönetim sistemi	Yapay zekâ Doğal kullanıcı ara yüzleri
2018	Analitik Teknolojiler Maker araçları	Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri Yapay zekâ	Karışık gerçeklik Robotik kodlama
2019	Mobil öğrenme Analitik teknolojiler	Karışık gerçeklik Yapay zekâ	Blokszincir Sanal asistanlar

⁵⁷ Burbules, Fan ve Repp, "Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future", s.95.

⁵⁸ Educase Online Kütüphanesi, "Horizon Reports between the Years of 2010-2019".

⁵⁹ Educase Online Kütüphanesi'nde bulunan 2010-2019 yılları arasındaki Ufuk (Horizon) Raporları'ndaki bilgilere dayalı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Yukarıda sıralanan teknolojiler kronolojik olarak incelendiğinde mobil bilgisayar, elektronik kitaplar ve harekete dayalı bilgi işlem; analitik teknolojiler, karışık gerçeklik ve sanal yardım araçlarına doğru bir değişim göze çarpmaktadır. Devrim niteliğindeki bu gelişmelerin, sınıf içi öğretim süreçlerini ve iş yapma biçimlerini baştan aşağı değiştireceği aşikardır. Yeni teknolojiler öğrenme materyali ile nasıl etkileşimde bulunacakları konusunda, değişen derecelerde kişiselleştirmeye ve hatta bir dizi öğrenci seçimine izin vermektedir. Bu kapsamda büyük potansiyele sahip bir yenilik, “uyarlanabilir öğrenme-adaptive instruction” (zeki öğretim sistemleri-intelligent tutoring) olarak adlandırılmaktadır.⁶⁰ Zeki öğretim sistemlerinde öğrenciler, çevrimiçi bir öğretici programla etkileşime girerler ve ardından hataları elimine etmek üzere analitik modellere dayanan, özelleştirilmiş bir müdahaleye maruz kalırlar. Bu yenilik, öğrenci tepkileri hakkında kapsamlı bilgi elde etmek ve temel öğrenme güçlüklerini belirlemek için, yapay zekâ temelli çıkarımsal modeller gerektirmektedir.

ABD Eğitim Bakanlığı gelecek öğrenme teknolojilerinin; artan oyun ve simülasyon kullanımı, fiziksel ve sanal etkileşimi ilişkilendirmenin yeni yolları, etkileşimli üç boyutlu görüntüleme yazılımı ve artırılmış gerçeklik içerdiğine dikkat çekmektedir.⁶¹ Bu kapsamda öğrencilerin kodlama, yapay zekâ ve robotik ile video üretimi, düzenleme ve animasyon alanlarında dijital okuryazar olmasının, yakın gelecek için son derece önemli olduğuna inanılmaktadır. Teknoloji entegrasyonunu bir yaşam biçimi olarak benimseme gerekliliği, aynı zamanda eğitimciler ve ebeveynler için bir gerilim kaynağıdır. Nitekim çocukların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek, ekran süresindeki artışı beraberinde getirmektedir. Ancak çocukların ekran karşısında çok fazla zaman geçirmeleri, geleneksel olarak arzu edilmeyen bir durumdur.⁶² Dolayısıyla eğitimsel teknoloji kullanımında, teknolojiye yönelik çelişkili bakış açısı ve ilişki biçiminin de politika yapıcılar tarafından dikkate alınması gerektiği iddia edilebilir.

Yükseköğretimde eğitim ve öğretimin geleceği üzerinde büyük bir etki yaratma potansiyeline sahip teknoloji ve uygulamalar, 2020 Ufuk (Horizon) Raporunda uyarlanabilir öğrenme teknolojileri (kişiselleştirilmiş eğitim), yapay zekâ/makine öğrenimi uygulamaları, öğrenci başarısı için veri analizi, öğretim tasarımının yükseltilmesi, öğrenme mühendisliği ve pedagojide kullanıcı deneyimi tasarımı, açık eğitim kaynakları, XR (genişletilmiş gerçeklik) =AR (artırılmış gerçeklik) / VR (sanal gerçeklik) / MR (karma gerçeklik) / Haptik teknolojileri şeklinde sıralanmaktadır. Söz konusu uygulama ve teknolojiler, eğitim ve öğretimin geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte, birbirinden farklı niteliklere ve doğurgulara sahiptir. Bu doğrultuda ilgili rapora göre XR (genişletilmiş gerçeklik) teknolojileri maliyetli olmasına rağmen, diğerlerine oranla öğrenme üzerinde daha az etki sahibidir. Buna karşın öğretim tasarımının yükseltilmesi, öğrenme mühendisliği ve pedagojide kullanıcı deneyimi tasarımıyla, açık eğitim kaynaklarının kullanımı diğerlerine oranla daha az riskli ve maliyetli görülmeyle birlikte, eşitlik ve kapsayıcılık için gerekli desteği sağlama konusunda daha büyük bir po-

⁶⁰ Burbules, Fan ve Repp, “Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future”, s.95.

⁶¹ U.S. Department of Education, Reimagining the Role of Technology in Education, s.19-20.

⁶² Renton ve Stobbe, “The Future of Education 2020”, s.21.

tansiyeye sahiptir. Söz konusu teknolojilerin kullanımında uygulayıcıların hazır-bulunurluğu ise eşit düzeyde bir güçlük etmenidir.⁶³ Dolayısıyla bağlamsal koşullara uygun, en optimal eğitimsel teknolojik araçların tespiti, yaygınlaştırılması ve özendirilmesi önemli bir politika aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimsel teknoloji kullanımında önemli bir diğer hususun altyapı özellikleri olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda ABD Eğitim Bakanlığına göre, dönüşümsel öğrenme deneyimlerini destekleyebilen bir altyapının temel bileşenleri her yerde bağlantı, güçlü öğrenme cihazları, yüksek kaliteli dijital öğrenme içeriği ve sorumlu kullanım politikalarıdır.⁶⁴ Buradan hareketle okulları yüksek teknoloji araç-gereçlerle donatmadan önce; bağlantı, içerik, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) cihazları ve kullanım kuralları standartlarının sağlanması, bir diğer eğitim politikası unsuru olmalıdır.

Güncel eğitim eğilimleri eğitim-öğretim süreçlerini, öğrenen özelliklerini, öğretmen niteliklerini ve altyapı meselelerini olduğu kadar, eğitimsel değerlendirmenin de yeniden ele alınmasını gerektirmektedir.⁶⁵ Dolayısıyla ölçme değerlendirmenin liyakati tanımlama, ölçme, değerlendirme ve bahsetme araçları olması yerine; bireylerin zaman içinde öğrenenler olarak yeteneklerinin gelişimi hakkında yararlı bilgiler elde etme yolu olarak görülmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.⁶⁶ Bu doğrultuda bireylerin öğrenenler olarak, yeteneklerini geliştirdiği süreci yansıtan ve öğrenenlere gelişimlerini desteklemek için, biçimlendirici geri bildirim sağlamak üzere kullanılabilen değerlendirmeler oluşturmak, ölçme ve değerlendirmenin öncelikli hedefi olmalıdır. Eğitimsel değerlendirmenin diğer amaçları ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:⁶⁷

- Öğrencilerin ilerlemesi ve amaçlanan öğrenme sonuçlarına yönelik çıktılarına ilişkin bilgi toplama ve kaydetme,
- Kaydedilen gelişmeyi öğrenenlere aktarma, güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirleme ve bunları öğrenme hedeflerini belirlemede kullanma,
- Planlama, uygulama ve iyileştirmeye katkı sağlamak üzere öğretme ve öğrenme süreçlerinin başarısı hakkında geribildirim sağlama,
- Örgün eğitimde öğrencilere not vermek suretiyle akademik ve mesleki seçimleriyle ilgili kararları yönlendirme.

Görüleceği üzere ölçme değerlendirmenin amaçları çeşitlenme eğilimindedir. Bunun dışında dikkate alınması gereken diğer bir husus ise ölçme değerlendirmeye teknoloji entegrasyonudur. Bu konuda ABD Eğitim Bakanlığı teknolojinin eğitim değerlendirmesine entegre edilmesinin, gelişmiş soru türlerini etkinleştirme, karmaşık yetkinlikleri ölçme, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama, erişilebilirliği artırma, öğrencinin yeteneğine ve bilgisine uyum sağlama gibi faydalar sağ-

⁶³ Educause, *2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*, s.5.

⁶⁴ U.S. Department of Education, *Reimagining the Role of Technology in Education*, s.72-78.

⁶⁵ Bunlar arasında Elmore, "The Future of Learning and the Future of Assessment"; Leicht, Heiss ve Byun, *Issues and Trends in Education*; U.S. Department of Education, *Reimagining the Role of Technology in Education* gösterilebilir.

⁶⁶ Elmore, "The Future of Learning and the Future of Assessment", s.333.

⁶⁷ Leicht, Heiss ve Byun, *Issues and Trends in Education*, s.53.

layabileceğini ifade etmektedir. Teknolojiye dayalı değerlendirmenin geleceği ise değerlendirmelerin sürekli iyileştirilmesini, bütünleşik öğrenme ve değerlendirme sistemlerini, verileri etkili ve uygun şekilde kullanmayı, görselleştirmeleri mümkün kılan öğrenme gösterge panellerini ve paylaşılan beceri standartları setini içermektedir.⁶⁸

Gelecek Eğitim Senaryoları

Peki, geleceğin okulları nasıl olacaktır? Bu hususta OECD Eğitimsel Araştırmalar ve İnovasyon Merkezi,⁶⁹ eğitimsel politika analizleri çerçevesinde, altı farklı gelecek okul senaryosu hazırlamıştır. Senaryolardan ikisi, mevcut modellerin devam eden gelişimine dayanırken (statükoyu sürdürme), ikisi okulların yeni dinamizm, tanınma ve amaçlar ile önemli ölçüde güçlendirilmesini içermektedir (okulu yeniden kurma). Son iki senaryo ise okulların konumunda önemli bir düşüşe tanıklık eden olası dünyaları tasvir etmektedir (okulsuzlaşma).

Tablo 3. Gelecek Okul Senaryoları⁷⁰

	OECD Senaryoları	Potansiyel Durum
Statükoyu sürdürme	Senaryo 1: Katı bürokratik okul sistemleri	Bu senaryo, okulları değişime direnç gösteren, bürokratik sistemler içinde gösterir. Sistem daha geniş çevreye çok az tepki verir ve kendi kural ve yönetmeliklerine göre çalışır.
	Senaryo 2: Pazar modelini genişletme	Bu senaryo, eğitimi kimin sağladığını, nasıl sunulduğunu, seçimlerin nasıl yapıldığını ve kaynakların nasıl dağıtıldığını içeren piyasa yaklaşımını ifade etmektedir.
Okulu yeniden kurma	Senaryo 3: Temel sosyal merkez olarak okullar	Bu senaryoda, okulların etrafındaki duvarlar iner ancak diğer toplumsal unsurlarla sorumlulukları paylaşarak güçlü kalırlar.
	Senaryo 4: Odaklanmış öğrenim kurumları olarak okullar	Bu senaryoda okullar, deneyim, çeşitlilik ve yenilik kültürlerini içeren bir gündem etrafında yeniden canlandırılan odak öğrenme kuruluşları olarak işlev görür.
Okulsuzlaşma	Senaryo 5: Öğrenci ağları ve ağ toplumu	Bu senaryo, okulların kendiliğinden ortadan kalktığını, yerini oldukça gelişmiş bir ağ toplumu içinde çalışan öğrenme ağlarının aldığını hayal etmektedir.
	Senaryo 6: Öğretmenliğin sonu - Erime senaryosu	Okul sisteminin çöküşünü tasvir eden bu senaryo temel olarak, emeklilik, yetersiz çalışma koşulları ve başka yerlerde daha çekici iş fırsatlarının tetiklediği büyük bir öğretmen eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

OECD Eğitimsel Araştırmalar ve İnovasyon Merkezinin gelecek okul senaryoları dünya üzerindeki farklı ülkelerden çeşitli eğitim uzmanlarının katılımıyla, yaklaşık yirmi yıllık bir çalışma neticesinde ortaya çıkarılmıştır. Dikkatli incelenirse

⁶⁸ U.S. Department of Education, Reimagining the Role of Technology in Education, s.58-61.

⁶⁹ OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI), *Education Policy Analysis 2001*, Paris: OECD Publishing, 2001, s.121.

⁷⁰ OECD tarafından yayımlanan *Yarın için Altı Okul Senaryosuna Genel Bakış* (bkz. <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futurethinking/scenarios/overviewofthesixscenarios.htm>) başlıklı özette kullanılarak oluşturulmuştur.

beşinci sıradaki senaryo, Ivan Illich'in⁷¹ “*Okulsuz Toplum*” eserinde öne sürdüğü öğrenme ağları ile yakından ilişkilidir. Ortaya atıldığı dönemde belki de bir ütopya olarak algılanan okulsuz toplum nosyonunun, eğitime yön veren bir ulus ötesi örgüt tarafından en yüksek perdeden dillendirilmiş olması, değişimin hızının geleceği belirsizleştirmesinin bir tezahürü olarak kabul edilebilir. Buna ek olarak, “*Eğitimin Geleceğine Dönüş*” başlıklı Eylül 2020 tarihli güncel bir OECD çalışmasında bahsi geçen senaryoların dört ana başlık altında birleştirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda 2040 yılında eğitime yönelik öne sürülen dört alternatif yol aşağıdaki gibidir:⁷²

- *Artan okullaşma*: Eğitime katılım artmaya devam eder. Uluslararası işbirliği ve teknolojik gelişmeler kişiselleştirilmiş öğrenmeyi destekler. Formel eğitim yapıları ve süreçleri korunur.
- *Dış kaynak destekli eğitim*: Toplum, vatandaşları eğitmekle daha doğrudan ilgilenmeye başladıkça, geleneksel eğitim sistemleri çöker. Öğrenme, dijital teknolojinin önemli bir etken olduğu, daha çeşitli, özelleştirilmiş ve esnek düzenlemeler vasıtasıyla gerçekleşir.
- *Öğrenme merkezleri olarak okullar*: Okullar varlığını sürdürür ancak çeşitlilik ve deneyimler yaygınlaşır. Okul duvarlarının yıkılması, sürekli değişen öğrenme biçimlerini, sivil katılımı ve sosyal inovasyonu destekler. Okullar toplumla daha fazla iç içe hale gelir.
- *Yaparak-yaşayarak öğrenme*: Eğitim her yerde, her zaman gerçekleşir. Teknoloji sayesinde formel ve informel öğrenme arasındaki ayrımlar artık geçerli değildir.

Gelecek okul senaryoları hakkında spekülasyon yapmak, herhangi birini tashih etmek veya farklı bir senaryo üretmek bu araştırmanın kapsamı dışında olduğu için, mevcut eğilimlerin gelecek çıkarımlarına işaret etmek daha isabetli olacaktır. Bu doğrultuda mevcut durumun eğitim reformu için büyük bir potansiyele işaret etmesine rağmen, bunun ancak ve ancak eğitimde bir şeyler yapmanın geleneksel yöntemlerinden bazılarını yeniden düşünmeye ve hatta terk etmeye istekli olduğu zaman başarılabilirliği hatırdanda bulundurulmalıdır.⁷³

Eğitim Politikalarına İlişkin Çıkarımlar ve Değerlendirme

Büyük ölçüde Kuzey Amerika ve Avrupa temelli kapsamlı araştırma ve güncel raporların sonuçlarına yer verilen bu araştırma neticesinde aşağıdaki çıkarımlara yer verilebilir.

- Analitik modellere dayanan özelleştirilmiş müdahaleler, eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilme eğilimindedir.
- Gittikçe küresel olarak birbirine bağlanan bir dünyada, ebeveynlerin çocuklarını başarıya hazırlama konusunda baskı hissetmeleri, ruh sağlığı ve iyi

⁷¹ Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, çev., Celal Öner, İstanbul: Oda, 2006, s.94.

⁷² OECD, *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*, Paris: OECD Publishing, 2020, s.7.

⁷³ Burbules, Fan ve Repp, “Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future”, s.96.

oluş üzerine odaklanmayı beraberinde getirmektedir.

- Günümüzün yenilik odaklı dünyasında, eleştirel ve bireysel düşünmeyi teşvik eden, etkileşimli öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Kaliteli öğretim için, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve desteğine yatırım yapmak gerekmektedir.
- Müfredata dayalı öğrenmeden probleme dayalı öğrenmeye geçiş, öğrenme için içeriğin, sürecin ve motivasyonların yeniden düşünülmesini içermektedir. Bu doğrultuda geleneksel öğrenmenin tipik “*şimdi öğren, sonra kullan*” modeli yerine, “*tam zamanında öğrenme*” yaklaşımının yıldızı parlamaktadır.
- Okullarda öğrenci merkezli, uygulamalı ve probleme dayalı öğretim yöntem ve teknikleri giderek yaygın hale gelme potansiyeline sahiptir.
- Öğrencileri tanımak ve anlamak için gayret göstermek, birincil öncelik haline gelme aşamasındadır.
- Öğretmenler dışında uzmanlar ve profesyoneller, sanatçılar ve zanaatkarlar, öğrenci akranlar, gönüllüler, ebeveynler ve topluluk üyeleri eğitmen kadrosu içerisine dâhil edilmeyi beklemektedir.
- Örgün ve örgün olmayan öğrenim türleri arasında, melez düzenlemeler kullanan yeni okul modellerinin desteklenmesi gerekmektedir.
- Robotik ve otomasyon bazı işlerin yerini aldıkça hem teknik becerilerin hem de karakter özellikleri gerektiren yenilerinin yaratılacağı beklentisi, öğrencileri yaşam boyu öğrenme, çoklu kariyer ve uyarlanabilir bir gelecek için hazırlamayı beraberinde getirmektedir.
- Sadece en başarılı olanlara değil, tüm çocukların öğretimine odaklanılması gerekmektedir.
- Sosyal medya gibi yeni öğretme ve öğrenme teknolojileri, her ne kadar gizlilik sorunlarını beraberinde getirse de öğrenci etkinliklerini, başarılarını ve güçlüklerini izleyen veri toplama araçları rolünü üstlenme potansiyeline sahiptir.
- Standartlaştırılmış testlerin ötesine geçmek için teknoloji, eğitimsel değerlendirme süreçlerine dâhil edilmeyi beklemektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan rapor ve çalışmaların çoğu teknolojinin eğitime yansımaları konusundadır. Ancak, bu durum nihai olarak bir salgın veya teknolojik bir sorun değildir. Bu bir eğitim sorunu ve dolayısıyla eğitim politikası sorunudur. COVID-19 salgını toplumun tüm diğer alanlarında olduğu gibi, eğitime etkileri de hızlandırmış ve tüm dünya eğitim sistemlerinde radikal bir değişim fırsatı ortaya çıkarmıştır. Ancak, Türkiye'nin dersler çıkarması gereken FATİH projesi uygulama deneyimi vardır.⁷⁴ Bu toplumsal ve eğitimsel değişimlerin etkili olabilmesi için bazı koşullar gereklidir. Bunlardan bazıları, bu konuda sayı ve

⁷⁴ Söz konusu deneyimin okulların sosyal sistemleri ile teknik sistemleri arasında yol açtığı uyumsuzluklar için şu araştırmalara göz atılabilir: Kıvanç Bozkuş ve Mehmet Fatih Karacabey, “FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?”, *Yaşadıkça Eğitim*, 33/1 (2019), s.17-32 ile Sönmez Pamuk, Recep Çakır, Mustafa Ergun, H. Bayram Yılmaz ve Cemalettin Ayas, “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13/3 (2013), s.1799-1822.

nitelik olarak iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığı, yeterli sayı ve nitelikte kapasitenin oluşturulması (internet, bilgisayar/tablet, program, öğretim ve öğrenme materyallerinin olması), bu yeniliklerin uygulanabilmesi için gerçekçi hedefler belirlenmesi, uygulamanın izlenmesi, araştırma kapasitesinin olması ve farklı ülkelerin eğitim deneyimlerinden yararlanmak için uluslararası işbirliğinin olmasıdır.⁷⁵

Bu çalışma kapsamında incelenen özellikle OECD raporlarının ağırlıklı olarak gelişmiş ülke gözlemleri sonucu ortaya çıktığı düşünülebilir. Bu politikaların, Türkiye bağlamına oturtulması gerekmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim politikalarının sık değişmesi sorunu gibi konular raporlarda ele alınmamıştır. Ayrıca, tüm öğrencilerin optimal düzeyde imkanlara sahip olması ve iyi yetişmiş öğretmen, yönetici ve velilerin varlığı bir varsayım gibi görünmektedir.

Senaryolar Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirildiğinde, statükonun korunmasının çok zor olduğu söylenebilir. Öğretmenler ve öğrenciler farklı bir eğitimin mümkün olabileceğini iyi-kötü örneklerle deneyimlemiş ve az da olsa öğrenmeler/kazanımlar olmuştur. Eğitim sistemleri sınıfta ne olup bittiğinin bilinmemesi nedeniyle kapalılık anlamında “kara kutu” olarak nitelendirilmektedir. Sınıfın artık “açık bir kutu” haline geldiği söylenebilir. Bir anlamda, aileler okula gitmek zorunda kalmamış, okul ailelere gelmiştir. Ailelerin veli toplantısına katılımı düşük düzeyde kalırken (ebeveynlerin çalışmakta olması vb. nedenlerle), artık bu toplantıların katılıma daha açık hale gelmesi, okul-aile işbirliği açısından yeni fırsatlar sunmaktadır. Süreç eğitimcilerin hesapverebilirliği ve/veya uzmanlıklarının daha fazla sorgulanması konusunda da gelişmelere gebecektir. Dolayısıyla, güncellenen üçüncü (*öğrenme merkezleri olarak okullar*) ve dördüncü (*yaparak yaşayarak öğrenme*) senaryolar⁷⁶ gündeme gelebilir. Özellikle üçüncü senaryonun gerçekleşme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bunları sınıf düzeyinde hayata geçirebilmek için, eğitim sisteminin makro düzeyinde *pedagojik bir yönelimin* olması gerekmektedir. Ayrıca, uygun bir *pedagojik yapının* (*yazılım/programlar*) bu sistemlere entegre edilmiş olması beklenilmektedir. Bu genellikle çok yaygın değildir. Öğretmenleri bu programlara tamamen bağlı olmaktan kurtarmak ve sınıf içinde etkili bir biçimde tartışabilmeleri için de *pedagojik organizasyonun* hazır olması gereklidir. Son olarak, öğretmenlerin bu programları kullanırken öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak müdahale edebilmeleri amacıyla, *pedagojik desteğin* sağlanması gerekmektedir.⁷⁷

Yukarıda incelenen dokümanlarda da belirtildiği gibi, eğitim politikasının temel ilkeleri erişim, eşitlik, etkililik ve sürdürülebilirlik sorunlarını öne çıkarmaktadır.⁷⁸

⁷⁵ Marc J. de Vries, “Technology Education: Towards a New School Subject”. *Routledge International Companion to Education*, der., B. Moon, S. Brown ve M. Ben-Peretz, New York: Routledge, 2000, s.910-920.

⁷⁶ OECD, *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*, Paris: OECD Publishing, 2020, s.7.

⁷⁷ Anna Chronaki, “Computers in Classrooms: Learners and Teachers in New Roles”, *Routledge International Companion to Education*, der., B. Moon, S. Brown ve M. Ben-Peretz. New York: Routledge, 2000, s.558-572.

⁷⁸ Bunlar arasında Jelle Boeve De Pauw, Niklas Gericke, Daniel Olsson ve Teresa Berglund, “The Effectiveness of Education for Sustainable Development”; Vasiliki Kioupi ve Nikolaos Voulvoulis, “Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational

Başarılı bir eğitim için UNESCO'nun belirttiği gereklilikler, sağlıklı, erişim olanaklarına ve motivasyona sahip öğrenciler, iyi eğitilmiş öğretmenler, uygun fiziki altyapı ve öğrenme materyalleri, hayat ile ilişkili ve öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerine inşa edilen bir program, kapsayıcı bir ortam, kazandırılacak bilgi-beceri-tutum ve değerlerin açıkça tanımlanmış olması, uygun bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması ve katılımcı bir yönetim anlayışıdır.⁷⁹

Kaynakça

- Archer, Margaret S. *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage, 1979.
- Ball, Stephen J. "Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy". *Comparative Education*. 34/2 (1998): 119-130.
- Benjamin, Steve. "An Ideascap for Education: What Futurists Recommend". *Educational Leadership*, 47/1 (1989): 8-14.
- Bozkuş, Kıvanç ve Mehmet Fatih Karacabey. "FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?". *Yaşadıkça Eğitim*, 33/1(2019), 17-32.
- Buchanan, John, Stephanie Allais, Michael Anderson, Rafael A. Calvo, Sandra Peter ve Tamson Pietsch. "The Futures of Work: What Education can and can't Do". Erişim 13 Ekim, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374435>.
- Burbules, Nicholas C. "Ubiquitous Learning and the Future of Teaching". *Teacher Education in a Transnational World*. Der., Rosa Bruno-Jofre ve James Scott Johnston. Toronto: University of Toronto Press, 2014: 177-187.
- Burbules, Nicholas C. Guorui Fan ve Philip Repp. "Five Trends of Education and Technology in a Sustainable Future". *Geography and Sustainability*. 1 (2020): 93-97.
- Care, Esther. "Global Initiative around Assessment of 21st Century Skills". Erişim 14 Eylül, 2020. <https://bangkok.unesco.org/content/global-initiative-around-assessment-21st-century-skills>.
- Christensen, Clayton M., Michael B. Horn ve Heather Staker. *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.
- Chronaki, Anna. "Computers in Classrooms: Learners and Teachers in New Roles". *Routledge International Companion to Education*. Der., B. Moon, S. Brown ve M. Ben-Peretz. New York: Routledge, 2000: 558-572.
- Coombs, Philip H. *The World Crisis in Education – The View for the Eighties*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Daggett, Bill. "Addressing Current and Future Challenges in Education". Erişim 15 Eylül, 2020. http://www.leadered.com/pdf/2014MSC_AddressingCurrentandFutureChallenges.pdf.

Outcomes" ve Keith MLewin, "The Sustainable Development Goals for Education: Commonwealth Perspectives and Opportunities" gösterilebilir.

⁷⁹ Michael E. Kraft ve Scott R. Furlong, *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*, Los Angeles: Sage, 2015.

- De Pauw, Jelle Boeve, Niklas Gericke, Daniel Olsson ve Teresa Berglund. “The Effectiveness of Education for Sustainable Development”. *Sustainability*, 7 (2015): 15693–15717.
- De Vries, Marc J. “Technology Education: Towards a New School Subject”. *Routledge International Companion to Education*. Der., B. Moon, S. Brown ve M. Ben-Peretz. New York: Routledge, 2000: 910-920.
- Educause Online Kütüphanesi. “Horizon Reports between the Years of 2010-2019”. Erişim 21 Eylül, 2020. <https://library.educause.edu>.
- Educause. *2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*. Louisville, Colocado: Educause, 2020. Erişim 15 Eylül, 2020. <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
- Edwards, Richard, Katherine Nicoll, K. ve Alan Tait. “Migrating Metaphors: The Globalization of Flexibility in Policy”. *Journal of Education Policy*, 14/6 (1999): 619-630.
- Elmore, Richard F. “The Future of Learning and the Future of Assessment”. *ECNU Review of Education*, 2/3 (2019): 328-341.
- Galanek, Joseph ve Ben Shulman. “Not Sure If They’re Invading My Privacy or Just Really Interested in Me”. Erişim 26 Kasım, 2020. <https://er.educause.edu/blogs/2019/12/not-sure-if-theyre-invading-my-privacy-or-just-really-interested-in-me>.
- Google. “Future of the Classroom: Emerging Trends in K-12 Education Global Edition”. Erişim 16 Eylül, 2020. http://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_emerging_trends_in_k12_education.pdf.
- Green, Andy. “Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends”. *Journal of Education Policy*, 14/1 (1999): 55-71.
- Green, Andy. “The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe”. *Journal of Education Policy*, 17/6 (2002): 611-626.
- Hattie, John. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge, 2009.
- Illich, Ivan. *Okulsuz Toplum*, çev., Celal Öner, İstanbul: Oda, 2006.
- Istance, David ve Alejandro Paniagua. “Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education”. Erişim 18 Eylül, 2020. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-Policy-Brief-Web.pdf>.
- Kioupi, Vasiliki ve Nikolaos Voulvoulis. “Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes”. *Sustainability*, 11/6104 (2019): 1-18.
- Kraft, Michael E. ve Scott R. Furlong. *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives*. Los Angeles: Sage, 2015.
- Lauglo, Jon. “Forms of Decentralisation and Their Implications for Education”. *Comparative Education*, 31/1 (1995): 5-29.
- Leicht, Alexander Julia Heiss ve Won Jung Byun. *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (Cilt 5). Paris: UNESCO Publishing, 2018.

- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson ve Kyla Wahlstrom. *How Leadership Influences Student Learning. Review of Research*. Wallace Foundation, 2004.
- Levin, Benjamin. “An Epidemic of Educational Policy: What can We Learn from Each Other?” *Comparative Education*, 34/2 (1998): 131-142.
- Lewin, Keith M. “The Sustainable Development Goals for Education: Commonwealth Perspectives and Opportunities”. *The Round Table*, 108/4 (2019): 367–382.
- Marzano, Robert J., Debra J. Pickering, Jane E. Pollock Çev., Sibel Sakacı. *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık, 2008.
- Means, Barbara, Yukie Toyama, Robert Murphy, Marianne Bakia ve Karla Jones. *Evaluation of Evidence-based Practice in Online Learning*. Washington DC: U.S. Department of Education, 2009.
- National Education Association. *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator’s Guide to the Four Cs*. Washington, DC, 2012.
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI). *Education Policy Analysis 2001*. Paris: OECD Publishing, 2001.
- OECD. “Teachers as Designers of Learning Environments”. Erişim 18 Eylül, 2020. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en.
- OECD. “Trends Shaping Education 2019”. Erişim 14 Eylül, 2020. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/trends_edu-2019-en.pdf?expires=1600077723&id=id&accname=oid014567&checksum=7A9C1AE297E9E8A24324D2344C4DC12F.
- OECD. *Back to the Future of Education Four OECD Scenarios for Schooling*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- Pamuk, Sönmez, Recep Çakır, Mustafa Ergun, H. Bayram Yılmaz ve Cemalettin Ayas. “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13/3(2013): 1799-1822.
- Power, Colin N. “Global Trends in Education”. *International Education Journal*, 1/3 (2000): 152-163.
- R&D project. “Developing Mental Health and Wellbeing Technologies and Analytics”. Erişim 26 Kasım, 2020. <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/developing-mental-health-and-wellbeing-technologies-and-analytics>.
- Renton, Sophie ve Kirstin Stobbe. “The Future of Education 2020”. Erişim 19 Eylül, 2020. <https://mccrindle.com.au/wp-content/uploads/reports/Education-Future-Report-2020.pdf>.
- Sternberg, Jason. “It's the End of the University as We Know It (and I Feel Fine): The Generation Y Student in Higher Education Discourse”. *Higher Education Research & Development*, 31/4 (2012): 571-583.

- U.S. Department of Education. *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update*. Erişim 21 Eylül, 2020. <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>.
- UN General Assembly. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations, 2015. Erişim 14 Eylül, 2020. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf.
- Watson, John. *Keeping Pace with K-12 Online Learning: A Review of State-level Policy and Practice*. Naperville: Learning Point Associates, 2005.
- Wils, Annababette, Ania Chaluda, Benjamin Sylla, Hye Jin Kim, Joe Goodfriend ve Sarah Oliver. "Global Educational Trends 1975-2025: A Brief Review of Data on Ten Key Issues". Erişim 16 Eylül, 2020. https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Global_Educational_Trends_1970-2025.pdf.
- World Economic Forum. *Executive Opinion Survey*. Cenevre: World Economic Forum, 2019.
- World Economic Forum. *Schools of the Future, Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. Cenevre: World Economic Forum, 2020.
- Zosh M., Jennifer, Emily J. Hopkins, Hanne Jensen, Claire Liu, Dave Neale, Kathy Hirsh-Pasek, S. Lynneth Solis ve David Whitebrea. "Learning Through Play: A Review of the Evidence". Erişim 18 Eylül, 2020. https://akcesedukacja.pl/images/dokumenty-pdf/Insight_and_Research/LEGO-Foundation---Learning-through-play---review-of-evidence-2017.pdf.

Implications for Future Educational Policies Based on Current Trends

AHMET AYPAY / MURAT ÖZDEMİR

Abstract: *The purpose of this study was to reveal the current trends in educational policies and to draw a picture of potential future. Accordingly, a document analysis was conducted on comprehensive research and up-to-date reports mainly depending on North America and Europe settings in order to address the cliché of “major changes in the 21st century” in the context of educational implications. As a result, it was concluded that learning in the present age should have an embodied, individual, contextual and lifelong quality and the research findings were discussed according to the basic principles of educational policy. It could be foreseen that such a paradigm shift for learning may have significant effects on innovative educational processes, learner characteristics, teacher qualifications, the educational uses and forms of technology, and measurement and evaluation. The present study was fortified with potential scenarios and implications for the transformation of educational systems.*

Keywords: *Education and training, Current trends, Educational policies*



İnsan ve Anlam Temelinde Adil, Kapsayıcı ve Bütüncül Eğitim Politikalarının Kavramsal İnşası

MUSTAFA YAVUZ*
mustafaya2002@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5697-5120

Öz: Eğitim sistemleri canlı organizmalardır. Nefes alıp verirler. Bazen de krize girebilirler. Ancak sistemi oluşturan insan, anlam ve imkânlar etkili bir şekilde çalışabilirlerse krizler yeni fırsatlara dönüşebilir. Eğitim sistemleri öncelikle devleti oluşturan bireylerin zihinlerinde inşa edilmelidir. Bir devlet veya toplum düzeyinde yapılan değerlendirmeler çoğu zaman eğitim sistemleri dikkate alınmadan yapılır. Bu nedenle değerlendirmeler çoğu zaman eksik, yanlış veya bütünlükten yoksundur. Eğitim bilimciler genel anlamda eğitim sistemine ve onun bir alt kümesi olan okula odaklandıkları için sıklıkla ülke veya toplum düzeyinde değerlendirmelere uzak kalabilirler. Hâlbuki eğitim sistemleri ve okullar nefeslerini içinde buldukları toplumdaki alırlar ve topluma verirler. Eğitim sistemleri bir toplumu, devleti sürekli yeniden ürettiği için onu anlamadan bir toplumu veya devleti anlamak mümkün değildir. Bu amaçla makale insan, okul, eğitim sistemleri, toplum ve devlet ilişkisini anlamaya odaklanmıştır. Makale alan yazın taraması yöntemiyle hazırlanmıştır. Makale, eğitim sistemi üzerinde nihai bir kanaat oluşturmayı değil, öncelikle yeniden düşünmemizi amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Amaç, İnsan, Toplum, Devlet

Giriş

Toplumda en hararetli tartışılan konulardan biri içinden eğitim ve okul geçenlerdir. Bu tartışmaların ilginç tarafı farklı görüşlerin neredeyse aynı kelimeleri kullanarak anlaşamamalarıdır. Bu tartışmaların içinden ahlak, değer, başarı, özgüven, yeterlik gibi kelimeler bol miktarda geçer. Aynı notaları ve enstrümanları kullanmak aynı müziği yapmanızı sağlamaz. Aynı fırça ve boyalara sahip olmanız da aynı resmi yapabileceğiniz, yapacağınız anlamına gelmez. Eğitim tartışmaları da böyledir. Aynı kavramları kullanarak tartışmak aynı şeyleri söylediğiniz anlamına gelmez. Gerçekte bu tartışmalarda farklı görüşler aynı kelime ve kavramlarla kendi zihinlerindeki resmi yaparlar. Bazı tartışmacıların amacı da eğitimle ilgili düşünce üretmek değil, eğitimi araçsallaştırarak kendi tribünlerini coşturmak olabilir.

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi.

Okul bir arsa üzerine değil, değerler üzerine inşa edilir. Ancak toplumun farklı kesimlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlam farklıdır. Bu nedenle okula yönelik neredeyse hiç bitmeyen, muhtemelen de bitmeyecek olan tartışmalar tam olarak bu noktada başlar. Örneğin, İngiltere eğitim sistemi “İngiliz değerlerinin” üzerine kuruludur. İngilizler; demokrasi, yasalara uyma, bireysel özgürlük, farklı düşünce ve inançlara tolerans ve saygıyı İngiliz değerleri olarak kabul ederler. Okulları değerlendirme sürecinde öğrencilerin İngiliz değerlerini ne kadar içselleştirdikleri önemli konu başlıklarından biridir. Amerikan eğitim sistemi, büyük oranda pragmatist felsefenin üzerine oturur. Bu nedenle 1979 ve 1980 yıllarında kabul ettikleri yasal metinlerde eğitimin öncelikli misyonunu, eşit imkânlar sağlayıp eğitimde mükemmeliyeti destekleyerek küresel rekabette hazırlanma ve öğrenci başarısını artırma olarak belirlemişlerdir. Türk eğitim sisteminin genel amaçları ise cumhuriyetin değerlerine bağlı, başlangıç noktası bireyin ilgi ve yetenekleri olan, ekonominin güncel gerçekliğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyler ve vatandaşlar yetiştirmektir.

Devleti oluşturan birey ve grupların eğitim sisteminin amaçları üzerinde büyük oranda uzlaşmaya varmış olmaları, sistemin şeklinin sağlam bir zemin üzerinde oluşmasını kolaylaştırır. Eğitimde reform ihtiyacı olduğu durumlarda bu sağlam zemin üzerinde hareket edilebilir. Çünkü eğitimde form olmadan reform olmaz. Aksi durumda amaçlar üzerindeki zihinsel bulanıklık, sistemin sürekli, amaçsız ve plansız olarak oradan oraya sürüklenmesine neden olacaktır. Örneğin, karmaşık bir yapısı olan Pakistan eğitim sistemi, genel anlamda temel ortak değerler oluşturamadan, Urduca, İngilizce eğitim veren okulların yanı sıra farklı grupların dinî yorumlarının öğretildiği medreselerden oluşmaktadır. Pakistan eğitim sistemi, farklılığın uyumuna katkı sağlayacak olan temel değerlerden yoksun görünüyor. Bu durum, sistemin, farklı okul mezunlarını Pakistan vatandaşı yapmakta yeterince başarı sağlayamamasına yol açıyor. Sonuç olarak, çözüm olması gereken eğitim, bazı ülkelerde bir sorun olarak karşımıza çıkabiliyor.

İlk çağlarda dünyadaki göç hareketleri, önceleri av hayvanlarının sayısı çok olan coğrafyalara doğru iken bu durum zamanla verimli arazilere sahip coğrafyalara doğru genişlemiştir. Bugün göç hareketleri, demokrasi ve hukukun görece daha güçlü olduğu ülkelere doğrudur. Demokrasi ve hukukun güçlenmesi de ancak hem formel hem de enformel eğitim boyutunda toplumsal asgari müşterekleri sağlamakla mümkündür. Asgari müşterekler üzerinde anlaşabilen toplumlar, eğitim sistemlerinin zeminini oluşturan değerler üzerinde daha az tartışarak, maddi ve manevi kaynaklarını eğitimde günün getirdikleri ve geleceğin öngörülerine yönelik çözümlere harcaatabiliyorlar. Özetle, genelde eğitim, özelde okul üzerine yapılan tartışmalar toplumsal beklentilerin okula yansımalarıdır. Bu nedenle bir toplum, eğitimi öncelikle kendisini oluşturan bireylerin zihinlerinde kavramsal olarak inşa edebilmelidir.

Bir ülkenin eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin bugünkü anlamda eğitim, öğrenci, okul, öğretmen, öğrenme gibi temel kavramlara yükledikleri anlamlar, eğitimle ilgili mevzuatımızdan daha değerlidir. Örneğin “Okumak istemeyen bir öğrenci okumamalı.” gibi klişe bir cümle kullandığımız zaman bu cümlenin aslında ne anlama geldiği üzerinde daha kapsamlı düşünmemiz gerekir. Bir öğrencinin

söylediği “Okumak istemiyorum.” cümlesi onun için hangi koşullarda söylenmiştir? “Bu cümleleri söyleyen öğrencilerin geldikleri ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında bir benzerlik var mıdır?”, “Bir öğrenci 14, 15 ve 16 yaşında böyle bir cümle kullanmışsa rasyonel olarak düşünüp doğru karar vermiş olabilir mi?”, “Okulu terk eden öğrenciler çocuk yaşta verdikleri bu kararlarla ilgili ilerleyen yaşlarında ne düşünüyor olabilirler?”, “Bu konuda araştırma sonuçları ne diyor?” sorularını kendimize sormak durumundayız. Ya da “Öğrencileri erkenden mesleki eğitime yönlendirmek gerekir.” cümlesini kullandığımızda bunun ne anlama geldiği üzerinde kendimize zor sorular sorarak düşünmemiz gerekir. “Bugünkü anlamda meslek nedir?”, “Bugünün mesleklerini yapabilmek için hangi becerilere ihtiyaç var?” örneklerindeki gibi çok sayıda sorular sorarak bu sorularımıza veriye ve alan yazına dayalı cevap bulmamız gerekir. Aksi durumda sınıfımızda “Okumak istemiyorum.” diyen bir öğrenciyi “Aslında okumaması gerekir.” düşüncesine kapılarak çoğu zaman farkında olmadan ihmal edebiliriz. Bugünün dünyasını, bugünün mesleğini ve onun gerektirdiği becerileri anlamadan kararlar verirsek ileride telafisi olmayan hatalar yapabiliriz. Bu nedenlerle hem her bir yönetici ve öğretmen düzeyinde hem de genel anlamda eğitim politikalarını belirleyenler düzeyinde kararları satıhta gördüklerimiz üzerinden değil, anlam arayarak, veriye ve alan yazına dayalı olarak vermek zorundayız.

Dünyada Tek Tipleşen Eğitim Sistemleri

Genel anlamda Amerikan merkezli alan yazına ve gelişmelere paralel olarak birçok ülkede, henüz düşünce aşamasında olsa da ülkemizde “hesap veren okul ve öğretmen” beklentisi oluşmaya başlamıştır. Hesap veren okul ve öğretmen beklentisini tetikleyen durumlardan biri de 1995 yılında başlayan Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) ve 2000 yılında başlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi küresel ölçekli değerlendirmelerdir. Küresel ölçekli bu değerlendirmelerden önce ülkeler birbirlerinin eğitim sistemlerinden ancak karşılaştırmalı eğitim alanı ölçeğinde ilgiliydiler. Bu süreç, eğitim sistemlerini yavaş yavaş birbirlerine benzeten dinamiklerden biridir. Küresel düzeyde ortaya konulan değerlendirme ölçütleri ülkelerin eğitim sistemlerini neye göre karşılaştırıyorsa eğitim sistemleri o alana odaklanmaya başladılar. Eğitimde amacın ne olması gerektiğini, neyin önemli olduğunu bu küresel sınav merkezleri ve onların öncelikleri belirlemeye başladı. Bugün içinden geçtiğimiz süreçte biz istesek de istemesek de buna karşı kararlı bir duruş göstermedikçe, yeni alternatifler ortaya çıkarmadıkça, farklı ülkelerdeki okullar, eğitim anlamında aynı renklere boyanıyor, bir nevi tek tip elbise giyiyorlar.

Eğitim sistemlerini tek tipleştiren etkenlerden biri de küresel ölçekte örgütlenmiş olan farklı disiplinlere ait topluluklardır. Matematik, tarih, dil vb. gibi farklı disiplinlere ait küresel örgütler düzenledikleri kongreler ve öğretim program önerileri gibi faaliyetlerle ülkeler farklı olsa da öğretim programlarını neredeyse aynılaştırmaktadırlar.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Bankası gibi ekonomi örgütleri; Avrupa Komisyonu bünyesinde örgütlü, Avrupa Eğitim Bilgi ağı gibi si-

yasal örgütlenmeler hazırladıkları raporlar ve araştırmalarla bir taraftan ulusal eğitim sistemlerine katkı verirken diğer taraftan aynışmalarına da yol açmaktadır. Örneğin OECD ve Dünya Bankasının eğitim alanında ürettiği çalışmalar, ulusal eğitim bakanlıkları tarafından yapılan çalışmalardan daha büyük etki yaratmaktadır. Ayrıca bu örgütlerin ekonomi temelli olmaları nedeniyle ulusal öğretim programlarında gittikçe ekonominin öncelikleri artmaktadır. Süreç böyle devam ederse eğitim kurumlarını ekonomi bakanlıklarına bağlama önerilerinin gelmesi uzak bir ihtimal gibi görünmemektedir. Örneğin, Dünya Ekonomi Forumunun¹ ortaya koyduğu “21. Yüzyıl Becerileri”, tamamen iş dünyasının bireyden beklentilerinden oluşmaktadır. Bu örnekteki gibi iş dünyasının beklediği beceri setleri, eğitim alan yazınında son dönemlerde çıkan makalelerin başköşelerinde yer bulmaktadır. Eğitim alan yazına hâkimiyetini gün geçtikçe artıran, “homo economicus” ortaya çıkarmayı hedefleyen, eğitim dışı örgütlerin raporları ulusal eğitim programlarının amaçları ve uygulamaları üzerinde büyük etki oluşturmaktadırlar.

Okul dışı toplumun sınırlı insan anlayışı, amaç kaymasına neden olarak okulu, insanı bir bütün olarak geliştirme işlevinden uzaklaştırmaktadır. Bu alanda çözüm ancak eğitim alanında daha etkili araştırma ve raporlar yayımlamakla gerçekleştirilir. Sonuçta kaçınılmaz olarak bu alanda bilgi üreten ülke ve kurumlar sürecin öznesi durumda olurken diğerleri sürecin nesnesi durumunda kalmaya devam edeceklerdir.

Karmaşılaşan Beklentiler ve Okulun Kaosu: Okulizm

Okulizm, son dönemlerde bütün dünyada gittikçe artan, bireyin bütün eğitimini okuldan bekleme hastalığıdır. Büyüyen kentler, gittikçe azalan kırsal nüfus, sosyal bağların gittikçe zayıflamasına yol açıyor. Değişen sosyal yapı, çocukların büyükanne, büyükbabalar ve aile yakınlarıyla daha az iletişime geçmesine olanak veriyor. Geçmişte insanlar kendi aile işlerinde gün içerisinde çocuklarından kopmadan çalışırken bugün için ücretli işlerde çalışanların sayısı artmıştır. Çalışma biçimindeki bu değişiklik çocuklarla anne babaların gün içerisindeki iletişimlerini zayıflatmıştır. Özellikle büyük kentlerde mahalle kültürünün neredeyse yok olması, çocukların bu alanlarda aldıkları enformel eğitimi de büyük oranda zayıflatmıştır.

Yaşanan toplumsal değişimler, çocukların aldıkları enformel eğitimin şeklini büyük oranda değiştirmiştir. Bugün için çocuklar, bu eğitimlerini çoğu zaman kontrolsüz olarak internette almaktadırlar. Ancak internet yukarıda sayılan eğitimlerin alınabileceği alternatif bir seçenek değildir.

Artan merkezi sınav baskısı, aileler ve çocuklar için neredeyse yalnızca sınava yönelik bilgiyi önemli hâle getirmiştir. Ancak sınavlar, ailede ve toplumda alınan eğitimleri sorgulamamaktadır. Bu süreçte okullar da karnenin sağ tarafı diyebileceğimiz öğrenci davranışlarına değil, karnenin sol tarafında yer alan derslerdeki başarıya odaklanmışlardır. Eğitim; gittikçe öğrenmeye, öğrenme de gittikçe sınavda so-

¹ OECD, “The Future of Education and Skills Education 2030”, (Position Paper), 2018, [http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

ruhanları öğrenmeye doğru daralmıştır. Süreç öğretmenlerin de rolünü benzer şekilde daraltmıştır. Öğretmenin başarısı, artık büyük oranda sınav sonuçlarına ne kadar etki ettiğine bağlı olarak değerlendirilmektedir.

Okulda ve çevresinde yaşanan bu değişimlere karşılık iş dünyasının okuldan beklentileri gittikçe daha karmaşık hâle geldi. Örneğin, Dünya Ekonomi Forumunun, “Geleceğin Meslekleri Raporu”na göre² bugünün iş dünyası; karmaşık problemleri çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, insanları yönetebilen, birlikte çalışabilen, duygusal zekâsı yüksek, değerlendiren ve karar verebilen, müzakere ve anlaşma becerisine sahip, bilişsel esnekliği olan çalışanlar istemektedir. Benzer şekilde OECD raporu³, yukarıda sayılanlara ilave olarak empati, sorumluluk, iş birliği gibi sosyal ve duygusal becerilerin de önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte gün içerisinde okul öncesinden yükseköğretime, bir çocuğun okul yaşantısını gözlemleyelim. Gözlem sonuçlarımız bize ne söylüyor, iş dünyasının beklentileri ile okulun bireye verdikleri birbirleriyle konuşuyorlar mı? Bu soruya çok kolay bir şekilde “evet” demek ne yazık ki pek mümkün değil.

İnsan için 300.000 yıl önce keskiner, baltalar üretebilmek günün koşullarında öncelikle bilişsel beceriye bağlı yaratıcı, yenilikçi ve teknolojik bir devrimdi. Bir arkeoloji müzesi ve teknoloji müzesi gezildiğinde görülecektir ki üretim sürecinde, ilk çağlardan bugüne insan gittikçe kaslarından daha çok bilişsel becerilerini kullanmaya başlamıştır. OECD tarafından hazırlanan “2030 İçin Beceriler” isimli raporda⁴ da elle yapılan işler azalırken bilişsel becerilerle yapılan işlerin arttığını göstermektedir. Gündelik bilgilerimiz de mesleklerin ve mesleklerin gerektirdiği becerilerin değiştiğini gösteriyor. Yaşanan süreçler, mesleklerin yalnızca psikomotor becerilerle yapılamayacağını göstermektedir. İster ayakkabı ister mobilya üretin, bugünün koşullarında AR-GE yapmadan; tasarım, mühendislik (örneğin, ayakkabı üretimi için anatomi, mobilya üretimi için ergonomi) bilmeden bu mesleklerin yapılabilmesi neredeyse imkânsız hâle gelmiştir. Bu dinamik gelişmeler, okuldaki özellikle mesleki eğitim üzerinde baskı yaratmaktadır. Meslekler değiştiği için mesleki eğitimin de değişmesi gerekir. Yavuz’a göre⁵ insanları, çiftçiler, mühendisler, öğretmenler, doktorlar, mobilyacılar vb. şeklinde mesleklerine göre sınıflandırmak doğru değil. Bugün için insanlar ikiye ayrılır: Yaratıcı ve yenilikçi olanlar ile olmayanlar. Gerçekte, yaratıcı ve yenilikçi bütün insanlar aynı mesleğe sahiptirler. Onların esas meslekleri, yaratıcı ve yenilikçi olmaktır. Esas meslekleri yaratıcılık ve yenilikçilik olan insanların meslekleri de kaybolmaz. Onlar, bu özellikleriyle mesleklerini bugünün ve gelecek zamanın ruhuna uygun olarak dönüştürebilirler. Çünkü kendilerini her daim canlı tutarlar ve bu nedenle mesleklerinin ölmesi de mümkün değildir.

Yukarıda sayılan nedenlerle mesleki eğitim ve akademik eğitimin, suları birbirine

² Michael E. Hansen, “Higher Education Needs Dusting off for the 21st Century”, World Economic Forum (WEF) İnternet Sitesi, 27 Mart, 2018, <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/make-higher-education-skills-relevant-for-students/>.

³ OECD, “PISA 2018 Results”, 2019, <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.

⁴ OECD, “OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note”, 2019, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf.

⁵ Mustafa Yavuz, *Başımıza İcat Çıkaran Çocuklar ve Gençler*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2020, s.ix-x.

hiç karışmayan ırmaklar gibi değil, iç içe geçmiş bir yapıda olmaları bir zorunluluktur. Mesleki eğitime akademik eğitim, akademik eğitime mesleki eğitim geni aşılamadan okulların bugünün ve geleceğin okulları olabilmesi mümkün değildir. Sanayi Devrimi'nin bir uzantısı olan ve bugünün gerçekliği ile uyumlu olmayan mesleki eğitim-akademik eğitim ayrımı sona ermek zorundadır.

Bugünün ve geleceğin mesleklerinin gerektirdiği becerilerin gittikçe karmaşık hâle gelmesi ve teknolojideki hızlı değişimler, özellikle mesleki eğitimde ekonomik olarak sürdürülebilirlik sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bugün okula kazandırdığınız en son teknolojinin ürünü olan bir araç neredeyse alındığı an teknolojinin gerisinde kalmaktadır. Ülkelerin bu pahalı eğitimi sürdürebilmeleri kolay değildir. Bu nedenle mesleki eğitim, ilgili sektörlerle birlikte planlanıp yürütülmek durumundadır.

Eski Elbiseye Yeni Yama: Kapsayıcı Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan istatistiklere göre⁶ 2019-2020 eğitim öğretim yılı net okullaşma oranları “3 yaş %12,40, 4 yaş %38,06, 5 yaş %75,17, 3-5 yaş, %44,02, 4-5 yaş, %56,24, 6-9 yaş, %98,28, 10-13 yaş %98,64” düzeyindedir. Dünyada bugün bile her beş çocuktan biri okulda olmasa da özel eğitimden okul öncesine, akademik ve mesleki eğitime kadar önceki dönemlere göre eğitimin kapsayıcılığı artıyor diyebiliriz. Bu durum, dünyada eğitim adına en iyi gelişmelerden biri olarak sayılabilir.

Eğitimde kapsayıcılık arttıkça daha önce eğitim imkânlarından yararlanamayan öğrenciler de okullu oldular. Ancak okulların, bu yeni öğrencilerinin farklı dezavantajlara sahip olmaları nedeniyle daha çok desteğe ihtiyaçları var. Bu nedenle bugünün okullarının yeni duruma uygun olarak yeteneklerinin zenginleştirilmesi gerekir. Ancak eğitimde kapsayıcılıkla ilgili oranlar iyileşirken okulların insan ve madde kaynaklarının benzer düzeyde iyileştiğini söylemek imkânsızdır. Okullar, dün hangi çalışanlara sahiplerse bugün de aynı çalışanlara sahipler. Örneğin okullar dezavantajlı kapsamında değerlendirebileceğimiz alt sosyoekonomik düzeyden ailelerden gelen öğrenciler; engelli öğrenciler; psiko-sosyal gelişimleri ile ilgili sorun yaşayan, uyum problemi olan, akran zorbalığı gibi istenmeyen davranışlarda bulunan veya motivasyonu düşük olan öğrencilere yönelik çalışmalarda bulunacak uzmanlara sahip değiller.

Eğitimin daha az kapsayıcı olduğu, çağ nüfusunun daha az okullaşabildiği dönemlerde, okullarda hangi meslek grupları varsa bugün de aynı meslek grupları var. Dün okullarda çalışanların neredeyse tamamı öğretmendi, bugün de durum aynıdır. Üstelik öğretmenler, yukarıda sayılan dezavantajlı öğrencilere yönelik uzmanlıklarını geliştirebilmeleri için dünden farklı neredeyse hiçbir yeni eğitim almıyorlar. Yönetici ve öğretmenler, bu yeni durumla baş başa bırakılıyorlar. Bu durum bir taraftan dezavantajlı öğrencilerin etkili bir eğitim alabilmelerine engel olurken diğer taraftan öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmekte, tükenmişlik düzeylerini artırmaktadır.

⁶ Millî Eğitim Bakanlığı, “Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2019/20)”, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf.

Okullar eski alışkanlıkları ve yetenekleri ile yol almaya devam etmek zorunda kalıyorlar. Hâlbuki okulların sosyolojisi değişmiştir. Eğitim politikalarını belirleyenlerin okullara hem mercekle hem de mikroskopla bakmaları hayati önemdedir. Okulu dünün okulu gibi görerek politikaları ona göre belirlemek, dünün güneşiyle bugünün elbisesini kurutma çabasından başka bir anlama gelmez. Eski okul anlayışının üzerine yeni yamalar yaparak yol almak mümkün değildir. Okul felsefesi dâhil, bütün bileşenleriyle öncelikle çözümleyerek işe başlamak gerekir. Eğitim politikalarını, okulu çözümlenmeden “çözmeye” kalkmak yeni sorunlar ortaya çıkarmaktan başka bir işe yaramayacaktır.

Aile Eğitimin Neresinde?

Birleşmiş Milletler tarafından “İnsani Gelişmişlik Raporu”na göre⁷, 25 yaş ve üzeri nüfusun eğitim yılı ortalaması; “Türkiye 7,7 yıl”, “İran 10 yıl”, Azerbaycan ve Yunanistan 10,5 yıl”, “Singapur 11,5 yıl”, “Finlandiya 12,4 yıl”, “Norveç 12,6” yıldır. 25 yaş ve üzeri, nüfusun eğitim sistemleri bakımından önemlidir. Çünkü bu yaş grubunun bir bölümünün çocukları öğrencidir. PISA raporlarından ve başka araştırma sonuçlarından da biliyoruz ki anne-baba eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Ayrıca evde sahip olunan bilgisayar, internet, kitap gibi öğrenme kaynaklarıyla öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.⁸

Yukarıdaki veriler politika yapıcılar, yöneticiler, öğretmenler ve çocuklarla iletişimde bulunan herkese çok önemli roller yüklüyor. Veriye dayalı olarak eğitim politikaları üreteceksek eğitimle ilgili göstergelere gözümüzü kapatamayız. Yukarıdaki rakamlar bize Türk eğitim sisteminin en zayıf yönünün anne ve baba eğitimleri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okulu çevresiyle birlikte düşünmeden politika üretemeyiz. Okulun sadece programını, tahtasını, kitabını, sırasını değiştirmek, hacmini genişletmek yetmez. Okullarımıza mutlaka anne-baba eğitimlerini gerçekleştirebilecek yeni roller yüklememiz gerekir. Bunun için de okullarımızı mutlaka insan kaynağı bakımından zenginleştirmemiz gerekir.

Eğitim Fakülteleri: Sorunun Bir Parçası mı, Çözümün Bir Parçası mı?

Özellikle küresel sınav sonuçları açıklandığı zaman akademisyenler olarak sanki eğitim sisteminin bir parçası değilmişiz gibi değerlendirebiliyoruz. Hâlbuki Türk eğitim sisteminin bir parçası da akademidir. Her ne kadar 2020 yılına kadar eğitim fakülteleri, derslerini ve içeriklerini belirlemekte özerk olmasa da iğneyi önce akademiye batırmazsak yönetici ve öğretmenlerimize haksızlık yapmış oluruz. Eğitim fakülteleri öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim nitelikleriyle ilgili olarak öncelikle öz değerlendirmelerini yapabilmeli ve bunu kamuoyuyla paylaşabilmelidir. Elbette bu değerlendirmeden sonra iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını saydam ve hesap verebilir şekilde yürütmelidir. Bununla birlikte yaklaşık bir milyona ulaşan görev-

⁷ UNDP, “2019 Human Development Index Ranking”, 2019, <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking>.

⁸ Millî Eğitim Bakanlığı, “PISA 2108 Türkiye Ön Raporu”, Aralık 2019, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.

deki öğretmen ve yöneticilerimizin mesleki gelişimleriyle ilgili de sorumluluk almalıdır. Bugün için bu sürecin ne kadar etkili yapıldığıyla ilgili KPSS sonuçlarına göre değerlendirmeler dışında kapsamlı bir rapora rastlanamamıştır. Eğitim fakülteleriyle ilgili problemleri birçoğumuz hissediyoruz ancak kapsamlı araştırma sonuçlarına rastlanmadığı için verileri net olarak ortaya koymak bugün için mümkün değildir.

Öğretmen özerkliği hizmet öncesi ve sonrası öğretmen eğitiminin niteliğinin artması süreci ile birlikte değerlendirilmelidir. Yeterlik, özerklik ve hesap verme eş zamanlı olarak ele alınmalıdır. Özerk olmayan, sürekli bir resmi yazı beklemek zorunda bırakılan bir öğretmenden kendisini sürekli yenilemesini, inisiyatif kullanmasını beklemek hayatın normal akışı ile yeterince uyumlu değildir. “Yönetim eğitilmeden, eğitim yönetilemez” yaklaşımının bir gereği olarak okul ve eğitim yöneticisi seçimleri ve eğitimleri ihmal edilebilecek bir alan değildir.

Yeni açılan eğitim fakülteleriyle birlikte (son birkaç yıl dışında) artan öğrenci sayıları, formasyon eğitimlerinde yaşanan sorunlar, orta öğretime öğretmen yetiştirmeyle ilgili belirsizlikler, öğretmen eğitiminin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Özellikle orta öğretime öğretmen yetiştirmeyle ilgili belirsizlikler öğretmen yetiştirme geleneğine sahip, kadroları görece yeterli olan sınırlı sayıdaki eğitim fakülteleri bünyesindeki ortaöğretim öğretmenliği programlarının doluluk oranlarını olumsuz etkilemektedir.

Eğitim fakültelerinden beklenen rollerden biri de ulusal eğitim politikalarının belirlenmesine katkı vermeleridir. Bu rol gereğince özellikle öğretmen eğitimi konusunda belirli bir geleneğe sahip eğitim fakültelerinin hazırlayacakları raporlarla sürece katkı vermeleri gerekir. Bu raporlar, Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda talebi olup olmadığına bakılmaksızın belirli dönemlerde kapsamlı olarak ya da güncel problemlere yönelik politika belgeleri şeklinde kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Farklı disiplinlerden akademisyenlerin kurdukları sivil toplum örgütleri yoluyla ilgili alan öğretmen ve yöneticilerini de dâhil ederek belirli aralıklarla hazırlayıp kamuoyu ve ilgili kurumlarla paylaşacakları eğitim politikası belgeleriyle ulusal eğitim politikalarına katkıda bulunmaları gerekir.

Eğitim fakültelerinin yeni duruma göre rollerini ve yeteneklerini güncellemeleri onları çözümün bir parçası hâline getirecektir. Eğitim fakültelerindeki dinamik yapılanma ve ön alan tutum, kamuoyu desteğini daha çok kazanmalarına yol açacaktır. Bu destek bir taraftan ülke düzeyindeki eğitimin, diğer taraftan eğitim fakültelerinin niteliğinin gelişmesinde de katkıda bulunacaktır.

Yükseköğretime Geçişte Nitelik Nicelik Çelişkisi

Türkiye’de eğitimde reform denilince ilk önce K12 düzeyinde reform anlaşılrsa da, Dünya’da eğitimde reform denilince ilk önce yükseköğretimde reform anlaşılır. Çünkü K12 düzeyinin bireye kazandırmak istediği bilgi ve beceriler yükseköğretim düzeyi kadar hızlı değişmez. Üstelik reform sözcüğü de kapsamlı ve çok boyutludur. Bilimsel bir hazırlık gerektirir. Uygulamada yapılan küçük oynamalar reform anlamına gelmez. Bazen eğitim politikaları üretenler en gerekli olan değişiklikler yerine en kolay gerçekleştirebilecekleri değişiklikleri yaparak kendi adlarına zaman

kazanma yoluna gidebilirler. Bu nedenle bağımsız uzmanlar ve eğitim alanındaki sivil toplum örgütleri bu değişiklikleri analiz ederek kamuoyuna doğru bilgiyi vermeleri gerekir.

ÖSYM istatistiklerine göre⁹ 2020 yılı AYT ve YDT sınavına katılan öğrenci sayısı toplamı: 1 milyon 777 bin 882, YÖK 2020 istatistiklerine göre¹⁰ lisans programlarına 4.538.926 öğrenci yerleşmiştir.

Puanlarımızı görece artırdığımız MEB 2018 PISA ön değerlendirme raporuna göre¹¹, öğrencilerimizden okuduğunu anlamada %16,8, matematikte %15,7 ve fen okuryazarlığında %14,7'si 4. düzey ve üzerinde puan almışlardır. Özellikle 4. düzey ve üzerini dikkate aldım. Çünkü aşağıda okuduğunu anlama alanında verilen 3. düzey yeterli alanı dikkate alındığında bu yeterli ve altındaki yeterli düzeylerdeki öğrencilerin özellikle lisans programlarını ilgili disiplinin gerektirdiği yeterlikle tamamlayabilecekleri varsaymak doğru değildir. Bu durumu OECD Yetişkin Becerileri Araştırması¹² doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yükseköğretim düzeyinde eğitim görmüş yetişkinler ile lise üstü eğitim düzeyine sahip olmayanlar arasındaki sözel becerilerde yeterlilik farkı, OECD ortalaması 61 puan iken bu oran Türkiye'de 48 puandır, Bu durum Türkiye'de üniversiteye giriş yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesinin bir zorunluluk olduğunun göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir.

PISA 3. Yeterlik Düzeyi: “Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.”

Görüldüğü gibi bu düzeydeki öğrenciler genel düzeyde anlam çıkarma, çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirleme konusunda yeterli durumdadırlar. Lisans eğitiminin bunun ötesinde yeterli gerektirdiğini söyleyebiliriz.

2020 yılında AYT veya YDT sınavına katılan öğrencilerden %39'u lisans programlarına yerleşmişlerdir. Bu durumda PISA'da 4. yeterli alanı ve üzerinde en yüksek puanı aldığımız %16,8 oranının üzerine çıktığımız görülmektedir. Bu konuda farklı değerlendirmeler yapılabilir. Ancak yükseköğretime geçiş sınavlarında bağlı değerlendirme yapıldığından öğrencinin aldığı puanla bir lisans programına yerleşse bile bu programın gerektirdiği temel giriş yeterliklerine sahip olup olmadığı tartışmamız gereken konulardan biri olmalıdır. Bu tartışmalar, başka ölçütleri de

⁹ ÖSYM, “2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS): Sayısal Veriler”, 2020, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf.

¹⁰ YÖK, “Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı”, 2020, <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

¹¹ “PISA 2108 Türkiye Ön Raporu”.

¹² OECD, “Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills 2015 (Turkey - Country Note)”, 2016, <http://www.oecd.org/turkey/Skills-Matter-Turkey.pdf>.

dikkate alarak veriye dayalı olarak yapılmalı; yükseköğretim kontenjanları, öğrencilerin yeterli düzeyleri ve özellikle lisans eğitimlerinin gerektirdiği temel yeterlikler de dikkate alınarak belirlenmelidir.

İsteyen herkesin yükseköğretimden yararlanması temel ilke olarak kabul edilebilir. Ancak bu istekle birlikte girişte temel yeterliklerin aranması yükseköğretimin kendi amaçlarına ulaşabilmesi için kaçınılmaz bir durumdur. Eğer yükseköğretimde kontenjanları artırmak istiyorsak okul öncesinden başlayarak öğrencilerin yeterlik düzeylerini geliştirmek zorundayız. Aksi durumda tek başına öğretim üyesi niteliğini artırmak ya da öğretim materyallerini zenginleştirmek, istediğimiz sonuçları almaya yetmeyecektir.

Özellikle yükseköğretim alanını etkileyen değişimlerden biri de, kitlesel uzaktan eğitimin (Massive Open Online Courses) özellikle yükseköğretim kademesinde milyonlarca öğrencinin yararlandığı ortamlar hâline gelmesidir. Başta yükseköğretim olmak üzere eğitim sistemimizin bunun dışında kalması düşünülemez. Bu nedenle üniversitelerimiz, hazırlayacakları platformlarda hem kendi öğrencilerine, mezunlarına yönelik hem de talep eden herkesi dikkate alan dinamik programlarla bu sürecin bir parçası olmak durumundadırlar.

Sonuç

Bugünün dünyasında eğitim üzerine yalnızca ülkelerin eğitim bakanlıkları araştırma yapmıyorlar. Ulusal veya uluslararası ölçekte çok sayıda resmi ya da sivil toplum kuruluşu kendi kuruluş amaçları çerçevesinde eğitim sistemlerine yönelik araştırmalar yaparak ve politika önerilerinde bulunmaktadırlar. Özellikle OECD, Dünya Bankası gibi ekonomi öncelikli kuruluşlar neredeyse en az eğitim bakanlıkları kadar eğitimle ilgili görünmektedirler. Eğitim sistemlerinin çıktılarının ekonominin girdilerini oluşturduğu düşünüldüğünde bu ilgi anlaşılabilir durumdadır. Ayrıca Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURYDICE) gibi ulusal eğitim politika yapıcılara destek amacıyla kurulmuş olan uluslararası kuruluşlar eğitim sistemlerinin amaçları ve süreçleri üzerine büyük etkiler oluşturmaktadırlar.

Eğitim sisteminin bir parçası olan politika yapıcılar, akademisyenler ve öğretmenler hangi ülkede yaşadıklarından bağımsız olarak uluslararası eğitim alan yazınının farkına vararak ya da varmayarak büyük oranda etkilenmektedirler. Bu nedenle eğitime hem sistemin içinden hem de dışından bakabilmenin yollarını bulmamız ve nitelikli araştırmalar yaparak politika önerilerinde bulunabilmemiz gerekir. Bugün için eğitim alan yazını üzerine daha çok etki edebilen kurumlar veya kişiler ulusal eğitim sistemlerini yönlendirebilmektedirler.

Makale, yukarıda sayılan kurum ve kuruluşların araştırma ve politika önerileri başta olmak üzere kaynaklarda verilen araştırmaların alan yazın taramasına bağlı olarak yapılan bir değerlendirmesini içermektedir. Makalenin amacı bir sonuca varmak değildir. Sistemi yeniden düşünmemiz için bir küçük başlangıç yapabilirsek amaç gerçekleşmiş demektir. Okurda makalenin başına, ortasına veya sonuna yeni fikirler eklemek ya da bazı fikirleri çıkarmak isteği oluşturmuşsa yapılan bu küçük çabaya değmiş demektir. Makaleden beklenti, eğitim politikaları alanında

açılan bu küçük çukurun alanda yazılan diğer makalelerle suyunu içebileceğimiz kuyuya dönüşmesidir.

Kaynakça

- Hansen, Michael E. “Higher Education Needs Dusting off for the 21st Century”. World Economic Forum (WEF) İnternet Sitesi. 27 Mart, 2018. <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/make-higher-education-skills-relevant-for-students/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. “Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (2019/20)”. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf.
- Millî Eğitim Bakanlığı. “PISA 2108 Türkiye Ön Raporu”. Aralık 2019, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- OECD. “OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note”. 2019. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf.
- OECD. “PISA 2018 Results”. 2019. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- OECD. “Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills 2015 (Turkey - Country Note)”. 2016. <http://www.oecd.org/turkey/Skills-Matter-Turkey.pdf>.
- OECD. “The Future of Education and Skills Education 2030”. (Position Paper). 2018. [http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf).
- ÖSYM. “2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS): Sayısal Veriler”. 2020. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf.
- UNDP. “2019 Human Development Index Ranking”. 2019. <http://hdr.undp.org/en/content/2019-human-development-index-ranking>.
- Yavuz, Mustafa. *Başımıza İcat Çıkaran Çocuklar ve Gençler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2020.
- YÖK, “Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı”. 2020. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

Conceptual Construction of Fair, Inclusive and Holistic Education Policies Based on Human and Meaning

MUSTAFA YAVUZ

Abstract: *Education systems are living organisms. They breathe. Sometimes they can go into crisis. Crises can turn into new opportunities only if the people, meanings and possibilities that make up the system can work effectively. Education systems must first be built in the minds of individuals who make up the state. Since education systems constantly reproduce a society, the state, it is not possible to understand a society or a state without understanding it. The article does not aim to form a final opinion on the education system, but to rethink it first.*

Keywords: *Education, Purpose, Individual, Society, State*



Okullaşma Sürecinde Uzaktan Evde Eğitime Geçiş

ELIF DAŞCI SÖNMEZ*
elifdasci89@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6029-5934

NECATİ CEMALOĞLU**
necem@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7753-2222

Öz: Uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin aynı veya farklı zamanlarda mekândan bağımsız olarak öğrenme süreçlerini gerçekleştirmesi mümkün olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime (homeschooling) geçiş sürecini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak, öncelikle uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine yönelik literatür ele alınmıştır. Daha sonra Dünya'nın maruz kaldığı Covid-19 pandemisi koşullarında MEB'in izlediği politika ve stratejilere yer verilmiş ve bu süreçte "sosyal mesafe"ye en uygun yöntem olarak tercih edilen ve uzaktan eğitimin bir türü olan çevrim içi öğrenme bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu öğretim türünün çeşitli faktörlere ve eğitim kademelerine göre etkisi incelenerek, çevrim içi eğitime ilişkin yeterlikler ifade edilmiş ve dezavantajlı aile çocuklarının eğitime erişimi konusundaki endişeler ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada, pandemi dönemindeki öğrenme deneyimlerinin eğitim sistemleri üzerinde kalıcı bir etkisi olabileceği ve gelecekte okullarda yüz yüze eğitim hizmetlerinin kesintiye uğraması durumunda, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için uzaktan öğrenmeye yumuşak bir geçiş sağlamanın gerekli olduğuna yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, Evde eğitim, Covid-19 pandemisinde eğitim, Koronavirüs

Giriş

Birçok ülke, Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerine ara vermişlerdir.¹ Dünya genelinde, 100'den fazla ülkedeki okullar, yaklaşık 1 milyardan daha fazla çocuğun eğitimini etkileyen koronavirüsün yayılımına karşı koruma sağlamak amacıyla yüz yüze eğitim yapmamıştır. Bu süreçte çocukların evde eğitim görmesi nedeniyle, eğitim yaklaşımları yeniden sorgulanmaya başlanmıştır. Covid-19 ile başa çıkma sürecinde eğitim otoriteleri, uzaktan eğitim ve diğer dijital çözümleri en iyi yol olarak nitelendirmektedirler.² Bu bağlamda, öğretmenlerin

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

¹ "Education: From Disruption to Recovery", Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), erişim 13 Temmuz, 2020, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

² Juan Manuel Moreno ve Lucas Gortazar, "Schools' Readiness for Digital Learning in the Eyes of Principals:

pandemi süresince kullandıkları yeniliklerin kalıcı bir değişime yol açabileceğine ve teknolojinin gelecekte okullarda daha büyük bir rol oynayacağına yönelik bakış açıları giderek yaygınlaşmaktadır.³

Uzaktan eğitim süreçlerinin uygulamaları, pandemi öncesine dayanmaktadır. Uzaktan eğitimin bir türü olarak kabul edilen “evde eğitim” (homeschooling) hareketi, Amerika’da (ABD) 1960’lı yıllarda başlamış ve daha sonra hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır.⁴ Ev okulu olarak da bilinen evde eğitim yaklaşımında, çocuklar okul müfredatına yönelik eğitimi aileleri veya öğretmenler eşliğinde takip etmektedirler. Dolayısıyla aileler önemli bir sorumluluğa sahiptir. Çocukların akademik, sosyal ve ahlaki eğitimleri evde aile desteğiyle gerçekleşmektedir.⁵ Geçmişte tercihe bağlı bir eğitim türü olarak veya dezavantajlı grupların eğitime erişimini sağlamak amacıyla farklı kullanımları söz konusu olsa da bu süreçte “sosyal mesafe” kuralına en uygun eğitim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.⁶ Dolayısıyla tarihsel süreç içerisinde uzaktan eğitim kurum ve yöntemlerinde gelişme sağlayan toplumlar, Covid-19 pandemisi döneminde eğitime erişim yöntemlerinde daha avantajlı bir konumda yer almaktadırlar. Ancak pandemi sürecinde uygulanan acil uzaktan eğitim (emergency remote education), zorunluluk nedeniyle ihtiyaca yönelik geçici çözümler içermektedir.⁷ Bu noktada, uzaktan eğitim sistemleri açısından zorluk yaşayan ülkeleri desteklemek için bazı uluslararası kuruluşlar çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır.

UNESCO, Covid-19 pandemisi sürecinde ülkelerin uzaktan eğitimlerini planlamasına yönelik on öneri yayınlamıştır. Bunlar: (I) Hazırlık durumunun incelenmesi ve en uygun araçların (entegre dijital öğrenme platformları, video dersler, kitlesel açık çevrimiçi kurslar, radyolar ve televizyonlar vb.) seçilmesi, (II) kapsayıcı (engelli veya düşük gelirli ailelerden gelenleri de dahil) olması, (III) veri gizliliği ve güvenliğinin korunması, (IV) öğretimden önce psiko-sosyal zorluklara yönelik çözümlere öncelik verilmesi, (V) zaman çizelgesinin planlanması, (VI) öğretmenlere ve ailelere dijital araçların kullanımı ile ilgili destek sağlanması, (VII) uygun yaklaşımların harmanlanması ve uygulama-platform sayısının sınırlanması, (VIII) kurların geliştirilmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecinin izlenmesi, (IX) birim sürelerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine göre belirlenmesi ve (X) toplu-

An Analysis from PISA 2018 and Its Implications for the COVID19 (Coronavirus) Crisis Response”, World Bank Blogs, <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>, (erişim 21.07.2020).

³ Douglas Broom, “The World Economic Forum-Homeschooling During the Coronavirus Pandemic Could Change Education Forever, Says the OECD”, <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-homeschooling-technology-oecd/>, (erişim 13.07.2020).

⁴ Isabel Lyman, “Homeschooling: Back to the Future?”, *Policy Analysis*, 294 (1998), s.5.

⁵ Ed Collom, “The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement”, *Education and Urban Society*, 37/3 (2005), s.328.

⁶ Fernando M. Reimers, “What the Covid-19 Pandemic Will Change in Education Depends on the Thoughtfulness of Education Responses Today”, https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers, (erişim 16.07.2020).

⁷ Erdal Bay, “Covid-19 Sürecinde Yüz yüze Eğitim Sorunu”, <https://www.haber342.com/koseyazisi/covid-19-surecinde-yuz-yuze-egitim-sorunu-yazisi-393.html>, (erişim 21.09.2020).

luklar (öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticisi) oluşturulması ve bağlantının geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır.⁸ Ancak öğrencilerle yüz yüze temas eksikliği, öğretmek yerine not vermeye odaklanma ve teknoloji veya ihtiyaç duyulan pedagojik stratejilerle ilgili sınırlı uzmanlık, eğitimcilerin çevrimiçi öğretme konusundaki isteksizliğine neden olabilmektedir.⁹

Uzaktan eğitimin en yaygın kullanılan türlerinden biri olan online (çevrim içi) öğrenme yönteminin bir kuruma dâhil edilmesi veya yeni bir uzaktan eğitim kurumu kurulması, öğretim ve diğer kaynakların kullanımında önemli değişiklikler yapmak anlamına gelmektedir ve bu politikadan sorumlu kişilerin dikkatle ele alınmasını gerektiren süreçler mevcuttur. Özellikle hem kurumsal hem de hükümet düzeyindeki politika yapıcılar sadece uzaktan eğitim hizmetini nasıl sunacaklarını değil, neden sunacaklarını da dikkate almalıdırlar. Bunun için belirtilen nedenler; eşitlik açısından öğrenme ve öğretime erişimi arttırmak, iş gücünün becerilerini güncelleme fırsatları sunmak, eğitim kaynaklarının maliyet etkinliğini arttırmak, mevcut eğitim yapılarının kalitesini ve kapasitesini arttırmak, hedef gruplar için acil durum eğitimi sağlamak, eğitimin iş ve aile hayatı ile birleşimini sunmak ve eğitim deneyimine uluslararası bir boyut katmak şeklinde sıralanmaktadır.¹⁰

Bu araştırmanın amacı, okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime (homeschooling) geçiş sürecini incelemektir. Tüm dünyada Covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan evde eğitim uygulamalarının önemi giderek artmaktadır. Ancak bu uygulamalara ülkelerin hâlihazırdaki alt yapılarının yeterli durumları birbirinden farklılık göstermekte, eğitime erişim veya erişilen eğitimin niteliği konusunda endişe uyandıran durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmada, söz konusu literatür incelenmiş ve dikkat geçen ve önemli noktalar derlenmiştir.

Uzaktan Eğitim ve Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim, öğrenme sürecinde sağladığı esneklik ve özgürlük sayesinde eğitim ortamlarında popüler bir paradigma haline gelmiştir.¹¹ Uzaktan eğitim kursları, öğrenme hedefleri, içerik temaları, bilgi sunumları, vaka çalışmaları, görseller (resim, video vb.), alıştırmalar, projeler ve testler gibi unsurlardan oluşmalıdır.¹² Bu bağlamda özellikle çevrim içi eğitim ortamları, öğrencilerin birden fazla öğrenme etkinliğine sahip olma ve aynı zamanda çeşitli kaynaklara ulaşma fırsatına sahip oldukları bir atmosfer olarak tanımlanmaktadır.¹³ Uzaktan eğitimde çevrim içi eğitim araçları sayesinde, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmeye ve öğrenmeye

⁸ UNESCO, "Uzaktan Eğitim Çözümlerini Planlamak için 10 Öneri", erişim 13 Temmuz, 2020, <http://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/1453>.

⁹ Maureen S. Andrade, "Teaching Online: A Theory-based Approach to Student Success", *Journal of Education and Training Studies*, 3/5 (2015), s.1.

¹⁰ Michael G. Moore ve Greg Kearsley, *Distance Education: A Systems View of Online Learning*, Canada: Wadsworth Publishing, 3. bs., 2012, s.8.

¹¹ Hitendra Pillay, Kym Irving ve Megan Tones, "Validation of the Diagnostic Tool for Assessing Tertiary Students' Readiness for Online Learning", *High Education Research & Development*, 26/2 (2007), s.217.

¹² Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.211.

¹³ Anthony R. Artino, "Online Learning: Are Subjective Perceptions of Instructional Context Related to Academic Success", *The Internet and Higher Education*, 12/3 (2009), s.117.

ayırdıkları zamanın tamamında veya çoğunda farklı ortamlarda bulunmaktadır.¹⁴ Günümüzde de oldukça önemli bir yere sahip olan uzaktan öğrenme yaklaşımları, tarihsel süreçte teknolojik imkânlarla paralel bir gelişim göstermiştir.

1892'de William Rainey Harper, Chicago Üniversitesi'ne atandığında, yetişkinlere öğrenme fırsatı sağlamak için posta sistemini kullanarak eşitlikçi bir uygulamayı hayata geçirmiştir. Bunun için bir mektupla öğretim programı kurarak başkanlık görevine başlamış, böylece dünyanın ilk resmi uzaktan eğitim programı hayata geçirilmiştir.¹⁵ Uzaktan eğitim 1980'lerin başından itibaren uluslararası düzeyde çarpıcı bir büyüme yaşamıştır. Geleneksel eğitimin bir alternatifi olarak uzaktan eğitimin amacı, derece veren programlar sunmak, gelişmekte olan ülkelerde okuma yazma oranını artırmak, ekonomik büyüme için eğitim fırsatları sağlamak ve zengin bir müfredat içeriği sunmaktır.¹⁶

Finlandiya'da ilk mektupla öğretim 1908'de başlamıştır. İlk ve orta dereceli okullarda ve gönüllü yetişkin eğitimlerinde radyo ve televizyon destekleme amaçlı kullanılmıştır. 1980'lerde, Nokia gibi şirketlerin yüksek teknolojide inovasyon başarısıyla, bazı Fin üniversiteleri sesli ve görüntülü konferans kullanmaya istekli hale gelmiştir ve o yıllarda yeni içerik oluşturma ve öğretim süreçleri geliştirme konusunda güçlü bir istek oluşmuştur. Ayrıca, uzaktan mesleki gelişim amacıyla diğer ülkelerdeki kurumlarla iş birliği yapma girişimleri başlamıştır.¹⁷

1972'de İspanya'da kurulan erken dönem ulusal uzaktan eğitim üniversite sistemlerinden biri olan "Universidad Nacional de Educacion a Distancia" (UNED) hala eğitime devam etmektedir. 28 farklı eğitim programı sunan UNED'in öğretim materyalleri arasında temel akademik ve idari talimatları içeren bir öğrenci kılavuzu, Web materyalleri, haftalık radyo ve televizyon programlarına erişim mevcuttur. Çeşitli ülkelerde merkezleri bulunan sistemde, lisans derslerine giriş koşulları geleneksel üniversitelerdekiler ile benzerdir, ancak bu önkoşulları sağlamayanlar için hazırlık programı uygulanmaktadır.¹⁸

Almanya-Hagen'de 1974'te kurulmuş olan FernUniversität, kamu uzaktan eğitim üniversitesidir ve beş fakülte ile hizmet vermektedir: Kültür ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Matematik ve Bilgisayar Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Fakültesi, İktisat Fakültesi ve Hukuk Fakültesi. Ders içerikleri, interaktif CD-ROM'lar ve DVD'ler gibi öğretim materyalleri aracılığıyla öğrencilerin adreslerine posta yoluyla veya internet üzerinden iletilmektedir. Ayrıca ödevler çevrimiçi olarak teslim edilmektedir.¹⁹

¹⁴ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.1.

¹⁵ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.25.

¹⁶ Charlotte N. Gunawardena ve Marina S. McIsaac, "Distance Education", *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, der., J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen ve M. J. Bishop, New York: Springer, 2014, s.356.

¹⁷ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.252.

¹⁸ "Oferta de Grados Universitarios Oficiales 2020/2021", Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), erişim 30 Haziran, 2020, http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1643102&_dad=portal&_schema=PORTAL.

¹⁹ "Fakultäten und Einrichtungen", FernUniversität in Hagen, erişim 30 Haziran, 2020, <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/fakultaeten-und-einrichtungen.shtml>.

Genel olarak, uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreci küresel koşullara göre beş aşamada ele alınmaktadır. Bunlar: (I) Mektupla öğretim (1720), (II) radyo ve televizyon yayınları (1925), (III) açık öğretim kurumları (1970), (IV) telekonferans (1980) ve (V) internet ve web (1990) olarak ifade edilmektedir.²⁰ Günümüzde uzaktan eğitimin en popüler türlerinden biri “çevrim içi öğrenme”dir. Bu öğrenme deneyiminde öğrencilere teknoloji, çevrim içi kurs materyalleri ve etkileşimleri aracılığıyla içeriğin aktarımı sağlanmaktadır.²¹ Böylece geniş çeşitlilikteki öğrenci gruplarının eğitime erişimi sağlanabilmektedir.²²

Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi

Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişim süreçleri, kullanılan teknolojiler ve alanı etkileyen önemli olaylar göz önüne alındığında şu şekilde sınıflandırılmaktadır: (I) Tartışma ve önerileri içeren kavramsal dönem (1923-1955), (II) mektupla öğretim dönemi (1956-1975), (III) radyo ve televizyon gibi görsel-işitsel araçlar dönemi (1976-1995) ve (IV) bilişim tabanlı internet-web aracılığı ile eğitim dönemi (1996-devam etmektedir).²³

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte hızlı eğitim reformları çabasıyla 1924 yılında eğitimci John Dewey’in Türkiye’yi ziyareti sonrasında yazılan “Türk Eğitimi Üzerine Öneriler ve Rapor” (Report and Recommendation upon Turkish Education) başlıklı raporda kapsamlı görüşlerin yanı sıra yazılarak ve/veya mektupla öğrenmenin öğretmen eğitiminde kullanılabileceği önerisi yer almaktadır. Ayrıca gezici kütüphanelerin kurulması, bu kütüphanelerin yetişkin eğitime açılması fikri de uzaktan eğitim felsefesinin temellerinden olan açıklık kavramına karşılık gelmektedir.²⁴ Kavramsal düşünce sürecini başlatan bu olay, 1939’da ilk Milli Eğitim Şurasında yaygın eğitim konusunun tartışılması, 1941’de eğitsel radyo programlarının (Ziraat Takvimi, Evin Saati) hazırlanması ve 1951’de Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM-bugünkü adıyla YEĞİTEK-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) kurulması ile birlikte uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmaya başlanmıştır.²⁵

1953’te Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 420-5-2300 sayılı kararı ile kurulan FONON Açık Öğretim Kurumu aracılığıyla yazılarak/mektupla yabancı dil eğitimi uygulaması başlamıştır. Bankacılık sektöründe de kullanılan mektupla uzaktan eğitim uygulamaları, Mektupla Öğretim Merkezi’nin MEB bünyesinde yer almasıyla birlikte yaygınlaşmıştır.²⁶ 1975 yılında lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere, modern eğitim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak öğretim olanağı sağlamak ve iki yıllık ön lisans eğitimi ile ara insan gücü kademesini yetiştirmek amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (Yay-Kur) hizmete başlamış, 1979 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. 1982’de uzaktan eğitim yoluyla eğitim vermek amacıyla

²⁰ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.24.

²¹ Andrade, “Teaching Online”, s.1.

²² Gunawardena ve McIsaac, “Distance Education”, s.356.

²³ Aras Bozkurt, “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını”, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3/2 (2017), s.87-88.

²⁴ John Dewey, Jo Ann Boydston ve Ralph Ross, *The Middle Works of John Dewey, Volume 13, 1899-1924: 1921-1922, Essays on Philosophy, Education, and the Orient*, Southern Illinois University Press, 1983, s.3-4.

²⁵ Bozkurt, “Türkiye’de Uzaktan”, s.93.

²⁶ T.C. Resmî Gazete, *Mektupla Öğretim Merkezi Kuruluş ve Çalışma Yönetmeliği*, sayı: 15252, 22.5.1975, Ankara: Başbakanlık Basımevi, s.18-19.

Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.²⁷ Dünyanın en büyük uzaktan eğitim üniversitelerinden biri olan Anadolu Üniversitesi, örgün eğitimi yanı sıra aktif kayıtlı bir milyonu aşan açık öğretim öğrencisine, Eskişehir kampüsünde saha tasarımı ve üretimleri ile hala hizmet vermeye devam etmektedir.²⁸

Bu gelişmelerin yanı sıra 1983 yılında Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu açılmıştır.²⁹ 1991'de Fırat Üniversitesi ilk uzaktan eğitim uygulamasını e-posta yoluyla yapmış, böylece öğrencilerin yüksek lisans eğitimlerini tamamlamaları için imkân sağlanmıştır. Televizyon aracılığıyla uzaktan eğitim imkânları genişletilmiştir.³⁰ 1992'de MEB bünyesinde Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur. Bu şekilde orta öğrenime devam edemeyen kişilere uzaktan eğitimlerini tamamlama ve diploma alma olanağı tanınmıştır.³¹ 1996 yılında Bilkent Üniversitesi'nde video konferans aracılığıyla bazı derslerin ABD'den yürütülmesi denemeleri yapılmış, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsü'nde internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamaları ve sertifika programları başlatılmıştır.³² Benzer uygulamalar İstanbul, Gazi, Sakarya ve Ahmet Yesevi Üniversitesi gibi bazı diğer üniversitelerde de görülmeye başlanmıştır. 2014'te Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı derslerin uzaktan öğretim yoluyla verilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır.³³ Türkiye'nin uzaktan eğitimin bir türü olan çevrim içi eğitim alanında gösterdiği gelişmeler, Covid-19 pandemisi sırasında eğitim hizmetlerinin devam etmesi açısından büyük katkılar sağlamıştır.

Türkiye'de Covid-19 Pandemisinde MEB'in İzlediği Politikalar, Stratejiler

Yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmenin yer aldığı Türk Eğitim Sisteminde, Covid-19 salgını sürecinde, tüm eğitim paydaşlarının sağlığını ve refahını gözeterek ve Bilim Kurulu'nun tavsiyelerine dayanarak okullarda yüz yüze eğitime ara verme kararı alınmıştır. Eğitim hizmetlerinin devamı için MEB tarafından çeşitli adımlar atılmıştır. Alternatif eğitim platformlarının önemli hale geldiği bu süreçte uzaktan eğitim, MEB'in hizmetlerini sürdürmesinde ve bu hizmetleri tüm eğitim paydaşlarına iletmesinde kilit bir unsur olmuştur.³⁴ Uzaktan eğitim için ana platform olarak kullanılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı), 2011-2012 akademik yılından

²⁷ T.C. Resmî Gazete, *Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, sayı: 17760, 20.7.1982, Ankara: Başbakanlık Basımevi, s.11.

²⁸ "Kurumsal: Hakkında", Anadolu Üniversitesi, erişim 29 Temmuz, 2020, <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkında>.

²⁹ "Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu", Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), erişim 6 Temmuz, 2020, <http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/MTAO>.

³⁰ Bozkurt, "Türkiye'de Uzaktan", s.100.

³¹ "Açık Öğretim Lisesi: Tarihçe", MEB, erişim 29 Temmuz, 2020, <http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>.

³² Bozkurt, "Türkiye'de Uzaktan", s.102.

³³ "Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar", Yükseköğretim Kurulu (YÖK), erişim 29 Temmuz, 2020, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarında_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf.

³⁴ Mahmut Özer, "Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19", *Kastamonu Education Journal*, 28/3 (2020), s.1126.

beri hizmet vermekte ve okul öncesinden lise seviyesine kadar, müfredat tabanlı videolar, belgeler, e-kitaplar, testler, etkinlikler dâhil olmak üzere çeşitli öğrenme materyallerini bulundurmaktadır.³⁵ Uzaktan eğitim döneminde tüm eğitim içerikleri kademelere göre yapılandırılmış ve eğitim paydaşlarının hizmetine sunulmuştur.³⁶ Bu altyapının sürdürülebilir hale getirilmesi için EBA altyapısını geliştirmeye yönelik yatırımlar yapılmıştır. Ayrıca MEB tarafından, öğrencilerin EBA çevrim içi portalına erişimini desteklemek için Türkiye'nin önde gelen GSM (Global System for Mobile Communications) operatörleri ile iş birliği yapılarak, 8 GB'ye kadar öğrencilere ücretsiz internet erişimi sağlanmıştır.³⁷

EBA ile eş zamanlı olarak, tüm videolar televizyondan öğrencilere TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) aracılığıyla sunulmaya başlanmıştır. Bu sayede, evde internet bağlantısı olmayan öğrenciler uzaktan eğitim içeriklerine televizyon aracılığıyla erişebilmişlerdir. Kanal alternatifleri, farklı eğitim kademelerine yönelik içerikleri yayınlamışlardır. MEB yine de çevrim içi ve uzaktan eğitime erişimdeki olası eşitsizlikleri göz önünde bulundurarak, LGS (Liselere Geçiş Sınavı) içeriğini 8. sınıf müfredatının sadece yüz yüze eğitim görülen ilk dönemle sınırlı tutmuştur. 8. sınıftaki tüm öğrencilerin bu sınava otomatik kayıtları otomatik olarak MEB tarafından yapılmış, ancak sınava giriş zorunlu tutulmamıştır.³⁸

MEB, UNESCO ile iş birliği yaparak öğretmenlere yönelik çevrim içi mesleki gelişim programı hazırlamış, çeşitli konulara odaklanan bu 17 program uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlere sunulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitim ile birlikte MEB, öğrencilerin ve velilerin psikolojik dayanıklılığını desteklemeyi amacıyla, onların duygusal sağlığını korumak için psikososyal rehberler hazırlamış ve bunları kamuoyu ile paylaşmıştır.³⁹ Özel eğitim alan öğrenciler için işaret dili destekli eğitim materyalleri de EBA portalına eklenmiştir. Mesleki eğitim kurumları, üretim kapasitesinin artırılması ile birlikte maske, önlük, tulum, temizlik malzemeleri ve solunum cihazları gibi bazı kritik toplumsal ihtiyaçların üretim kaynağı haline gelmiştir.⁴⁰

2020 Ağustos ayında Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un yaptığı açıklamaya göre, 1,5 milyon çocuk uzaktan eğitime erişim ile ilgili sorun yaşamaktadır. Yani Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %8'i uzaktan eğitimden faydalanamamaktadır. Bu durumda olan her bir çocuğa Bakanlık tarafından 17 kitaptan oluşan özel bir set ulaştırılmakta ve 5 bin 200 EBA destek noktası kurulmaktadır. Ülkemizde 21 Eylül 2020'de yüz yüze eğitimin küçük sınıflarla başlaması planlanmaktadır. Ancak veliler riskli görmesi durumunda çocuğunu okula göndermeme tercihinde bulunabileceklerdir. Ayrıca internet paketi olmayan çocukların eğitimle ilgili kotalarının iki katına çıkarılacağı belirtilmiştir.⁴¹

³⁵ "EBA Nedir?", Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK), erişim 24 Temmuz, 2020, <http://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>.

³⁶ Yelkin Diker Coşkun, "Eğitimin İçeriği: Eğitim İzleme Raporu 2020", Eğitim Reformu Girişimi, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-icerigi/>. (erişim 01.11.2020).

³⁷ Özer, "Educational Policy", s.1127.

³⁸ Özer, "Educational Policy", s.1128.

³⁹ "Koronavirüs Travmasına Karşı Psikososyal Destek Rehberleri", MEB, erişim 24 Temmuz, 2020, <http://www.meb.gov.tr/koronavirus-travmasına-karsi-psikososyal-destek-rehberleri/haber/20605/tr>.

⁴⁰ Özer, "Educational Policy", s.1128.

⁴¹ "Bakan Selçuk canlı yayında açıkladı! Uzaktan eğitim nasıl olacak?", Milliyet, 29 Ağustos, 2020,

Teknoloji Destekli Eğitim Yöntemleri

İnternet teknolojisinin öğretim uygulamalarına entegrasyonunu tanımlamak için kullanılan yöntemler, bu konudaki dil çeşitliliğini yansıtmaktadır: Teknoloji aracılığıyla öğrenme, dağıtılmış/uzaktan öğrenme, hibrit öğrenme, entegre dağıtılmış öğrenme ortamları, harmanlanmış öğrenme, bilgisayar aracılığıyla konferans, telematik, çevrim içi öğrenme, açık ve esnek öğrenme, e-öğrenme, sanal öğrenme.⁴² İsimleri birbirinden farklılık gösterse de uzaktan eğitimde öğretmenler ve öğrenciler, genellikle farklı ortamlarda olduklarından, birbirleriyle etkileşim kurmak için iletişim teknolojilerine ihtiyaç duymaktadırlar.⁴³

Uzaktan eğitimin en yaygın kullanımları olarak karşımıza çıkan *e-öğrenme* ve *çevrim içi öğrenme* kavramları, herhangi bir yerde ve/veya zamanda, öğrenme ve öğretme anlamında kullanılmaktadır. Bu kullanımdaki “e” ön eki elektronik anlamına gelmekte ve genellikle internetin kullanıldığı çevrim içi eğitimi ifade etmektedir. İletişimde kullanılan teknolojik cihaza bağlı olarak, aynı zamanda farklı yerdeki öğretmen ve öğrenci iletişimi *senkron öğrenmeyi*; farklı zamanda farklı yerdeki iletişimi ise *asenkron öğrenmeyi* ifade etmek için kullanılmaktadır. Bazen uzaktan eğitim ile eşanlamlı olarak kabul edilen bir başka terim, her yerde ve her zaman kullanılabilirliğini karakterize eden *dağıtılmış öğrenme* (distributed learning)dir.⁴⁴ Tüm bu teknolojileri başarılı bir şekilde kullanmak için öğretmenler, teknolojilere özgü farklı tasarım ve mesajlaşma tekniklerini bilmek ve etkili bir şekilde uygulamak durumundadırlar.⁴⁵

Teknoloji destekli eğitim yöntemleri tasarlanırken sistemin iyi yapılandırılması ve öğrenme çıktılarının açıkça belirtilmesi çok önemlidir. Her bir öğrenme çıktısı, bir üniteye karşılık gelecek şekilde tasarlanmalı ve hedef kitlenin katılımı bu çıktılara göre planlanmalıdır. Kurs materyalleri içerik ile bütünlük göstermeli, katılımcıların daha sonra tekrarına olanak sağlamalıdır. Çeşitli uyarıcı ve teşvik edici materyaller, farklı geçmişe sahip öğrenci grupları için tasarıma eklenmelidir. Mümkünse öğrencilerin ilgilerine uygun açık uçlu problem durumları yapılandırılmalıdır. Geri bildirim ve değerlendirmeler düzenli bir şekilde yapılmalıdır.⁴⁶

Çevrim İçi Eğitimin Değişik Faktörlere Göre İncelenmesi

Uzaktan eğitimin tercih edilme nedenleri ekonomik, sosyal, kültürel, eğitsel ve teknolojik alt yapı faktörlerine göre değişiklik göstermektedir. Dünyanın İngiltere, İspanya, Hindistan ve Türkiye gibi farklı ülkelerinde üniversitelerin bünyesinde uzaktan öğretimin ortaya çıkışında, öğrenci başına düşen ortalama maliyete bağlı olarak ölçek ekonomileri sorumlu görülmektedir. Ekonomik açıdan yüksek sabit maliyetleri azaltmak ve aynı zamanda daha büyük bir öğrenci nüfusuna hizmet

<https://www.milliyet.com.tr/siyaset/son-dakika-milli-egitim-bakani-ziya-selcuktan-uzaktan-egitim-aciklama-si-6292822>, (erişim 9 Eylül, 2020).

⁴² Heather Kanuka ve Dianne Conrad, “The Name of the Game: Why Distance Education Says It All”, *Quarterly Review of Distance Education*, 4/4 (2003), s.385.

⁴³ Michael Simonson, Susan Zvacek ve Sharon Smaldino, *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 7. bs., 2019, s.143.

⁴⁴ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.2.

⁴⁵ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.1.

⁴⁶ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.120-121.

ederek ölçek ekonomilerinden yararlanmak için içerik üretimini paylaşma eğilimleri yaygınlaşmaktadır. Hatta günümüzde uzaktan eğitim yalnızca üniversitelerin tekelinde değildir.⁴⁷ Küresel bir eğitim piyasasında uzaktan eğitim programlarının ihracatı giderek önem kazanmaktadır. Ancak, eğitim programlarını başka bir kültürel bağlamda satmak, sadece İngilizce'ye çeviri meselesi değildir. İçeriklerde yer alan görüntüler, kullanılan dil, renkler ve düzenleme kalıpları, farklı sosyal ve kültürel göstergelere uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.⁴⁸

Evde eğitimin ek maliyetleri vardır. Kullanılabilir birçok ücretsiz kaynak olsa da ders kitapları, kâğıt, sanat malzemeleri, bilgisayarlar, yazılım ve diğer ev okulu araçları gibi evde eğitim malzemeleri edinilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımda, dikkatli bütçeleme ve zaman yönetimi becerileri aileler için çok önemlidir. Çocuk, artık devlet okulu ortamında olmayacağından ve tüm öğrenimler evde gerçekleşeceğinden, ailenin yaşam tarzı ve temposunda da değişiklikler olacaktır. Günlük ev alışkanlıklarının evde eğitim planı ile koordineli olarak programlanması gerektirir. Evde eğitimin en büyük dezavantajlarından biri, sosyalleşmesinin olmaması ya da insanlarla nasıl etkileşim kuracağını bilinmemesi durumudur.⁴⁹ Evde eğitim aynı zamanda bir çocuğun yaş grubundaki çok sayıda çocukla daha az günlük etkileşim anlamına gelmektedir. Aslında bir açıdan, ev okulları, daha zayıf akademik performansa ve daha düşük benlik saygısına bağlı akran baskısı ve zorbalığa maruz kalmayı engellemektedir.⁵⁰ Ev okullarında çocukların akranlarıyla organize spor ve diğer etkinliklere katılmalarına daha az zaman ayrılabilir. Ancak bu durum, akranlarına erişimi olmadığı, spor yapma veya ailenin dışındaki kişilerle sosyal olarak etkileşim kurma yeteneği olmadığı anlamına gelmez. Aslında, ev okullarında çocuklar genel olarak devlet okulundakinden daha geniş bir yetişkin grubu (özellikle profesyoneller) ile sosyalleşebilmektedirler.⁵¹

Covid-19 pandemisi nedeniyle, pek çok ülkede vatandaşlara evde kalma çağrısı yapılmasıyla, eğitime erişimin neredeyse tek yolu uzaktan çevrim içi eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların evde eğitim almasının doğurabileceği sorunlardan bazıları teknoloji bağımlılığı ve obezite olarak ifade edilebilir. Uzmanlar, özellikle Covid-19 pandemisi döneminde çocukların evde geçirdiği sürelerde teknoloji bağımlılığına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedirler.⁵² Okullara verilen ara ve uzaktan eğitime başlanmasıyla birlikte çocukların teknoloji kullanım sürelerindeki artışı dengelemek için velilere çocuklarıyla etkili iletişim kurmaları tavsiye edil-

⁴⁷ Wolfram Laaser, "Economics of Distance Education Reconsidered", *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9/3 (2008), s.122.

⁴⁸ D. Gies Klusemann, "Contextualization and Localization in e-Content Production" (Proceedings of the First International Conference on Educational Technology in Cultural Context, University of Joensuu, Finland, September 02-03, 2003).

⁴⁹ Christa L. Green ve Kathleen V. Hoover-Dempsey, "Why do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement", *Education and Urban Society*, 39/2 (2007), s.272.

⁵⁰ Stacey Bielik, Kathryn Chandler ve Stephen P. Broughman, *Homeschooling in the United States: 1999 (NCES 2001-033)*, Washington, DC: National Center for Education Statistics U.S. Department of Education, 2001, s.10.

⁵¹ "Homeschooling Pros and Cons", Calvert Eğitim, erişim 2 Ağustos, 2020, <https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/homeschooling-pros-and-cons>.

⁵² Emrah Gökmen, "Evde Kalınan Zaman İçerisinde Teknoloji Bağımlılığına Dikkat", <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/evde-kalınan-zaman-icerisinde-teknoloji-bagimlilikiga-dikkat-/1786067>, (erişim 9.9.2020).

mektedir. Bu durumun kaygı ve depresyon gibi travmaları engelleyebileceğine dikkat çekilmektedir. Teknolojinin dengeli kullanılması gerektiği gibi dengeli beslenmeye de dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir.⁵³ Bireylerin evde kalma nedeniyle daha fazla yeme eğiliminde olduğu, obezite ile mücadele eden çocuklar ve ergenlerin, sağlıklı yaşam tarzı içinde olması gerekirken tecrit durumundan dolayı sağlıkları için elverişsiz bir ortamda kaldıkları ifade edilmektedir.

Covid-19 döneminde evde eğitim durumunun, hane içi şiddet riski altında olan kadın ve çocukları olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin endişeler, Avrupa Konseyi dâhil olmak üzere pek çok bilim insanı ve kurum tarafından dile getirilmektedir. 2020 Mart ayının sonunda dahi birkaç hafta içinde evde kalan kadın ve çocukların şiddete veya istismara uğrama riskinin arttığını bilinmektedir.⁵⁴ Yani bazı çocuklar evde eğitim sürecinde şiddet failleriyle aynı evde kalma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Çevrim İçi Eğitimin Eğitim Kademelerine Göre İncelenmesi

Uzaktan eğitimin bir türü olan “evde eğitim” dünyanın çeşitli ülkelerinde tercih edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tercih nedenleri ve kullanılan eğitim kademeleri de birbirinden farklılaşabilmektedir. Örneğin, araştırmalar kaliteli erken öğrenme deneyimlerinin çocuklar için kritik olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca anaokuluna devam eden öğrencilerin liseden mezun olma olasılığının daha yüksek olduğu ve okul terki oranlarının daha düşük olduğu belirtilmektedir. Tüm kademelerde olduğu gibi okul öncesinde de çevrim içi eğitimin erişim ve maliyet gibi ciddi sorunları çözme potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir.⁵⁵ Ancak uzmanlar, 2-5 yaş arası çocukların günde bir saatten fazla ekran önünde vakit geçirmelerini önermemektedir.⁵⁶

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi genel anlamda, okul deneyimlerinin önemli bir yönüdür. Bu nedenle öğrenciye yönelik hazırlık üzerinde dikkatlice düşünmek gerekmektedir. Çevrim içi ve yüz yüze eğitim tasarımının yapıldığı harmanlanmış bir yaklaşım benimsenerek bu tür endişeler azaltılabilir.⁵⁷ Bu kademelerde görev yapan öğretmenler için uzaktan eğitim programlarında müfredat içeriğinin tasarımında ve sunumunda yüz yüze sınıf öğretimi ile ilişkili olandan daha fazla esnekliğin sağlanması öngörülmektedir.⁵⁸

⁵³ Marcene Robinson, “COVID-19 Lockdowns Worsen Childhood Obesity”, <http://www.buffalo.edu/news/releases/2020/06/009.html>, (erişim 09.09.2020).

⁵⁴ “COVID-19 Nedeniyle Alınan Evde Kalma Önlemleri, Kadın ve Çocuklara Karşı Şiddet Riskini Artırabilir”, Avrupa Konseyi, erişim 9 Eylül, 2020, <https://www.coe.int/tr/web/ankara/-/covid-19-and-isolation-at-home-may-increase-the-risk-of-violence-for-women-and-children>.

⁵⁵ Jackie Mader, “Online Preschool: Does It Work?”, <https://www.pbs.org/newshour/education/online-programs-are-filling-a-preschool-gap-experts-warn-its-no-substitute-for-face-to-face-learning>, (erişim 5.8.2020).

⁵⁶ Amerikan Pediatri Akademisi (The American Academy of Pediatrics), “Media and Young Minds”, *Pediatrics*, 138/5 (2016), s.1.

⁵⁷ Anthony G. Picciano ve Jeff Seaman, *K-12 Online Learning: A Survey of U.S. School District Administrators*, USA: Babson Survey Research Group, 2007, s.19.

⁵⁸ Ravinder Rena, “Challenges in Introducing Distance Education Programme in Eritrea: Some Observations and Implications”, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8/1 (2007), s.195.

Yükseköğretim düzeyinde öğretim üyelerinin, bir dersi yüz yüze ortam ile uzaktan öğretimle vermek arasında farklılıklar olduğunun bilincinde olması gerekmektedir. Uzaktan öğretim için seçilen bir dersin içeriklerinin neler olacağını saptanması, bu içeriklerin uzaktan öğretim ile verilebilecek hale getirilmesi görevi, öğretim elemanı ve ders içeriği geliştirme uzmanlarında aittir.⁵⁹ Bu programlarda öğretim tasarımlarına bilişsel çıraklık, işbirlikçi araştırma, eleştirel yansıtma ve probleme dayalı öğrenme gibi başarılı birçok yaklaşım kolayca uyarlanabilir.⁶⁰ Lisansüstü uzaktan eğitimlerde de öğrenciye uygunluk kritik olmakla birlikte, bu kademedeki öğrenciler dahi çevrim içi bir kursa katılmaya hazır olma ve başarılı olma konusunda endişe duyabilmektedirler.⁶¹

Çevrim İçi Eğitime İlişkin Yeterlikler

Çevrim içi derslerin plan ve programcıları, derslerin yerlerini, zamanlarını, katılacak öğrencileri ve uzaktan öğretim araçlarını detaylı olarak planlamalıdır.⁶² Buna yönelik olarak, bir tasarım ekibi, uygun altyapıda derslerin bölümlerini bir deney grubu üzerinde pilot olarak test ederek, öğrencilerin her bir hedefi gerçekleştirmesinin ne kadar zaman alacağını belirleyebilecektir. Bu yöntemle öğrencilerin potansiyel okuma hızları ölçülebilecek ve alınacak geri bildirimlerle kursun her bölümü için gereken okuma sayfaları özelleştirilebilir hale gelecektir.⁶³

Teknik ve kurumsal destek gibi faktörlerin yanı sıra çevrim içi öğrenme pedagojisi, bu tür öğrenme ortamlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.⁶⁴ Çevrim içi öğrenme programlarının etkili bir şekilde sunulması öğrenci odaklı bir yaklaşım gerektirmektedir.⁶⁵ Öğretmenlerin ise önceden hazırlık yapmaları ve daha disiplinli olmaları gerekmektedir.⁶⁶ İnterneti standart sınıf modelleri sunmak için kullanmaya çalışmanın ötesine geçmek gerekirken ve bunun yerine eğitimi geliştiren bir “zenginlik” sunmak için interneti kullanma yollarını geliştirmeye odaklanmamız gerekmektedir.⁶⁷ Diğer bir yandan, uygulayıcı yeterlikleri kadar içerik ve materyallerin uygunluğu da oldukça önemlidir. Uzaktan eğitimlerde uygun olmayan içerik ve yöntemlerin kullanılması, öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmekte, öğrenme ilgilerini ve motivasyonlarını önemli ölçüde azaltabilmektedir. Uzaktan eğitim uygun şekilde kullanıldığında en az klasik öğretim kadar faydalı olabilmektedir.⁶⁸

⁵⁹ “ÜSUZEM (Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) Hakkında”, Üsküdar Üniversitesi, erişim 4 Ağustos, 2020, <https://uskudar.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-uygulama-ve-arastirma-merkezi-hakkinda>.

⁶⁰ Van Weigel, “E-Learning and the Tradeoff between Richness and Reach in Higher Education”, *Change*, 33/5 (2000), s.15.

⁶¹ Picciano ve Seaman, *K-12 Online*, s.18.

⁶² “ÜSUZEM (Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi)-Hakkında”.

⁶³ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.211.

⁶⁴ Ronald Phipps ve Jamie Merisotis, *Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*, Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy, 2000, s.20.

⁶⁵ Ena M. Palloff ve Keith Pratt, *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, 2001, s.2.

⁶⁶ Picciano ve Seaman, *K-12 Online*, s.18.

⁶⁷ Weigel, “E-Learning and the Tradeoff”, s.10.

⁶⁸ Tatana M. Olson ve Robert A. Wisher, “The Effectiveness of Web-Based Instruction: An Initial Inquiry”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3/2 (2002), s.11.

Türkiye’de ve pek çok ülkede dijital araçlara erişim ve bu araçları kullanabilme yeterlikleri açısından öğretmenler arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar okulun sahip olduğu kaynaklar, öğrencilerin dijital araçlara erişim durumu ve kullanma yeterlikleri, okulun ve öğrencilerin sosyo-ekonomik profili, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini nasıl geçirdiğini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde ve okullarda görev yapan öğretmenler bu süreçte daha fazla zorlukla karşılaşmaktadırlar. Yeterli teknolojik becerilere sahip olan öğretmenler tüm öğrencilere iletişim kanalları aracılığıyla ulaşabilse bile uzaktan eğitim bazı yaş grupları, sınıf seviyeleri, dersler ve öğrenciler için yetersiz kalabilmektedir. Öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak, öğrenmeyi takip etmek, öğrencilere uzaktan destek olmak için öğretmenlerin farklı yöntemler kullanması ve daha fazla çaba harcaması gerekmektedir.⁶⁹

Çevrim İçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Uzaktan öğrenmenin etkililiği, nitelikli öğrenme sonuçlarıyla ölçülmelidir. Öğretim programları ve yetkin eğitimci, çevrim içi eğitimdeki başarının iki önemli anahtarıdır.⁷⁰ Bu bağlamda çevrim içi öğrenme tasarımlarında geri bildirim ve değerlendirme mekanizmaları hayati önem taşımaktadır. Çünkü sistemin herhangi bir parçası bozulursa, tüm sistem tehlikeye girmektedir. Bu nedenle herhangi bir aksaklık meydana gelmeden önce olası sorunların tanımlanması gerekir.⁷¹ Nitelikli bir ölçme ve değerlendirme süreci için uygulanabilir bir müfredat çerçevesinde neyin bilinmesi gerektiği iyi belirlenmeli, gereksiz detaylar verilmekten kaçınılmalı ve bu konuda stratejik kararlar verilmelidir.⁷²

Değerlendirme etkinlikleri, öğrenciler kurs boyunca çalışırken, uygulama aşamasında birim birim, modül modül, devam eden “biçimlendirici” (formative) test ve derecelendirmeyi kapsamaktadır. Buna ek olarak, belirlenen kurs materyalleri ve uygulama süreçlerinin etkililiğini değerlendirmek için ara sıra yapılan incelemeleri de içermektedir. Bu biçimlendirici değerlendirmenin sonuçları, analiz, tasarım veya geliştirme süreçlerini iyileştirme söz konusu olduğunda yardımcı olacaktır. Öğrenci testlerinin sonuçları tasarıma müdahale ihtiyacı söz konusu olduğunda, kaynak olarak kullanılmalıdır. Kursun sonunda yapılan özet değerlendirme, gelecekte karşılaşılabilecek sorunlar hakkında ipuçları sunabilmekte ve iyileştirme müdahalelerine yol gösterebilmektedir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 99).⁷³

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerine yönelik bazı şüpheler söz konusudur. Bu süreçte daha çok sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına odakla-

⁶⁹ Gamze Çetinkaya Aydın, “COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler”, erişim 9 Eylül, 2020, <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>.

⁷⁰ Theodore C. Smith, “Fifty-One Competencies for Online Instruction”, *The Journal of Educators Online*, 2/2 (2005), s.1.

⁷¹ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.19.

⁷² Andrew Miller, “Summative Assessment in Distance Learning”, <https://www.edutopia.org/article/summative-assessment-distance-learning>. (erişim 10.08.2020).

⁷³ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.99.

nılarak, süreç odaklı yaklaşımlara yeterince odaklanılmadığı görülmektedir. Yalnızca ödev verilerek yapılan değerlendirmeler de uzmanların eleştirilerine konu olmaktadır.⁷⁴

Dezavantajlı Aile Çocuklarının Eğitime Erişimi

Çevrim içi öğrenme yöntemlerinin kullanılabilirliği, öğrencilere yönelik ders seçimleri açısından bazı temel dersleri sağlamak için önemlidir. Kırsal veya dezavantajlı bölgelerde fen, matematik ve yabancı diller gibi yüksek talepli ders alanlarındaki öğretmenlerin yetersizliği ciddi bir sorun oluşturabilmektedir. Bu tür uzaktan eğitim yöntemleri ile eğitim hizmetlerine uzak bölgelerdeki dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi sağlanabilmektedir.⁷⁵ Dünyadaki bazı ülkelerin açık ve uzaktan eğitim sistemleri aynı zamanda fiziksel ve işitme engelli öğrenciler, görme engelli kişiler ve cezaevi mahkûmları gibi dezavantajlı gruplara da eğitim fırsatları da sunmaktadır.⁷⁶

Uzaktan eğitim ve diğer dijital çözümler Covid-19 ile başa çıkmanın en iyi yolu olarak görülmekle birlikte, bu yöntemlerin eğitimsel eşitsizliği artırma riskinin bulunduğu da bilinmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), dünya genelinde en az 463 milyon çocuğun Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitime erişimi olmadığını açıklamıştır.⁷⁷ Uzaktan eğitime erişemeyen çocuk sayısı anaokulu seviyesinde 120 milyona çıkarken, bu rakam ilkokul seviyesinde 217 milyon, ortaokul seviyesinde 78 milyon, lise seviyesinde 48 milyona ulaşmıştır. Öğrencilerin aynı düzeyde dijital erişime, bilgisayarlara ve internet bağlantılarına sahip olmamaları nedeniyle, politika yapımcıların öğrenci grupları arasındaki bu farklılıkları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.⁷⁸ e-öğrenme konusundaki ilerlemelerin, eğitim açısından dezavantajlı grupları geride bırakmamasına özen gösterilmelidir.⁷⁹ Büyük olasılıkla eğitim düzeyi yüksek olan ve çevrimiçi kaynaklara daha kolay erişebilen ve kullanabilen aileler için öğrenme fırsatlarına erişim bu süreçte daha kolay görünmektedir. Çeşitli bağlantı ve cihazlarla, öğrenme için yapılandırılmış durumlardan yararlanmaya devam edebileceklerdir. Ancak bu koşullardan yoksun olan birçok çocuk için fiziksel uzaklaşma süresi, sınırlı öğrenme imkânları ile sonuçlanabilir.⁸⁰

Tartışma ve Sonuç

Uzaktan eğitimin genellikle en yaygın kullanımı olarak karşımıza çıkan e-öğrenme ve çevrim içi öğrenme, Covid-19 pandemisi sürecinde “sosyal mesafe” kuralına en uygun eğitim yöntemleri olarak gündeme gelmekte ve pek çok ülke tarafından ter-

⁷⁴ Bay, “Covid-19 Sürecinde”.

⁷⁵ Picciano ve Seaman, *K-12 Online*, s.18.

⁷⁶ “Kampüste Olanaklar: Engelli Öğrenci Olanakları”, Anadolu Üniversitesi, erişim 29 Temmuz, 2020b, <https://www.anadolu.edu.tr/kampuste-yasam/kampuste-olanaklar/engelli-ogrenci-olanaklari>.

⁷⁷ “Çocukların En Az Üçte Biri Uzaktan Eğitime Katılmıyor”, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), erişim 9 Eylül, 2020, https://www.unicefturk.org/yazi/koronavirus_egitimeerisim.

⁷⁸ Moreno ve Gortazar, “Schools’ Readiness”.

⁷⁹ Broom, “The World Economic”.

⁸⁰ Reimers, “What the Covid-19”.

cih edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş sürecini incelemektir. Bu bağlamda söz konusu literatür incelenmiş ve dikkat geçen ve önemli noktalar derlenmiştir.

Pandemi öncesinde 1960'lı yıllarda uzaktan eğitimi bir türü olarak Amerika'da başlayan "evde eğitim" hareketi, okullaşma sürecinde öğrencilerin teknoloji destekli eğitim tasarımları ihtiyacını doğurmuştur.⁸¹ Ülkelerin teknolojik imkânlarına paralel olarak tarihsel süreç içerisinde gelişim gösterdiği bilinen uzaktan eğitim uygulamaları, Finlandiya, İspanya, Almanya ve Türkiye gibi ülkelerde başarılı bir şekilde uygulanmaya devam etmektedir.⁸² İlk ortaya çıktığı yıllarda mektupla öğretim, daha sonra radyo ve televizyon teknolojilerine dayalı yayınlar aracılığıyla yapılan eğitim tasarımları, zamanla açık öğretim kurumları bünyesinde teknoloji destekli ve internet tabanlı bir yapıya kavuşmuştur.⁸³ Bu yapıları en iyi şekilde geliştiren ülkeler, pandemi sürecinde eğitim hizmetlerini sunmada daha aktif rol oynamışlardır. Ülkemizde MEB'in hizmetlerini sürdürmesinde ve bu hizmetleri başta öğrenci ve öğretmen olmak üzere tüm eğitim paydaşlarına iletmesinde EBA portalı önemli bir yer tutmuştur.⁸⁴ Anadolu Üniversitesinin bu alandaki uluslararası düzeydeki deneyimleri de oldukça önemlidir.⁸⁵

Teknoloji destekli eğitim yöntemleri tasarlanırken öğrenme çıktılarının hazırlanması ve açıkça belirtilmesi, ünitelerin tasarlanması, kurs materyallerinin içeriğe uygun şekilde düzenlenmesi, geri bildirim, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve bu sonuçların sistemi geliştirme ve iyileştirme amacıyla kullanılması gerekmektedir.⁸⁶ Söz konusu süreçlerin eğitim kademelerine göre farklılaştırılması kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesinde ekran başında uzun oturma süreleri önerilmemekle birlikte, ilköğretim ve ortaöğretimde çevrim içi ve yüz yüze eğitimin birlikte yer aldığı harmanlanmış tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır.⁸⁷ Yükseköğretim düzeyinde uygulanması daha uygun bir yöntem olarak görülmektedir. Yine de tüm öğrenmelerin sosyal ve kültürel bağlamdan etkilendiği göz ardı edilmemelidir.⁸⁸ Öğrenciler çoğu zaman, sözlü olmayan ipuçları ve sosyal varlık eksikliği nedeniyle iletişimlerinde kendilerini güvensiz izole hissedebilmektedirler.⁸⁹

Uzaktan eğitimde sosyalleşme süreçlerinin yanı sıra eğitime erişim durumları da sıklıkla endişe duyulan konular arasında yer almaktadır. Çünkü okul müfredatına yönelik eğitim, aileler veya öğretmenler tarafından ev ortamında takip edilmektedir.⁹⁰ Uzaktan eğitimde, dijital paradoks kaçınılmazdır. Dünya genelinde yapılan

⁸¹ Lyman, "Homeschooling: Back", s.5.

⁸² Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.244-267.

⁸³ Gunawardena ve McIsaac, "Distance Education", s.356.

⁸⁴ Özer, "Educational Policy", s.1126.

⁸⁵ "Kurumsal: Hakkında".

⁸⁶ Moore ve Kearsley, *Distance Education*, s.120-121.

⁸⁷ Picciano ve Seaman, *K-12 Online*, s.19.

⁸⁸ Heng-Yu Ku ve Linda L. Lohr, "A Case Study of Chinese Students' Attitudes toward Their First Online Learning Experience", *Educational Technology Research and Development*, 51/III (2003), s.100.

⁸⁹ Zuo Chen Zhang ve Richard F. Kenny, "Learning in an Online Distance Education Course: Experiences of Three International Students", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11/1 (2010), s.27.

⁹⁰ Collom, "The Ins and Outs", s.311.

araştırmalar, Covid-19 sırasında ve gelecekte okulların belli dönemlerde kapanmasına yönelik herhangi bir ihtiyaç duyulduğunda, çevrim içi öğrenmenin hem öğrenme eşitsizliklerini azaltma hem de paradoksal olarak onları şiddetlendirme potansiyeli olduğunu ifade etmektedir.⁹¹ Bu nedenle, okul faaliyetlerinde gelecekteki herhangi bir yüz yüze eğitim hizmetlerinin kesintisi sırasında, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için uzaktan öğrenmeye yumuşak bir geçiş sağlamak gerekmektedir.

Günümüzde uzaktan eğitime geçiş sürecindeki söz konusu değişiklikler bir ölçüde rahatsızlığa neden olmasına rağmen, eğitimsel yenilik örneklerini de başlatmışlardır. Fiziksel açıdan olmasa da entelektüel açıdan daha fazla akranla iletişime geçilebilmesi, tüm etkileşimlerin odaklanmış bir tasarımda sunulması, grup üyeleriyle bire bir görüşmeler ayarlama fırsatına sahip olunması, kendi proje ve fikirleri üzerine çalışma imkânı sağlaması gibi pek çok avantaja da sahip olan uzaktan eğitim uygulamaları,⁹² pandemi döneminde neredeyse tüm ülkelerde tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir. Ancak Covid-19'a verilen tepkilerin dünyadaki eğitim sistemlerini nasıl etkileyeceğini değerlendirmek için henüz çok erken olmasına rağmen, bunun öğrenme deneyimleri üzerinde kalıcı bir etkisi olabileceğini gösteren işaretler mevcuttur (Tam ve El-Azar, 2020).⁹³

Kaynakça

- Amerikan Pediatri Akademisi (The American Academy of Pediatrics). "Media and Young Minds". *Pediatrics*. 138/5 (2016): 1-8.
- Anadolu Üniversitesi. "Kurumsal: Hakkında". Erişim 29 Temmuz, 2020. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkinda>.
- Anadolu Üniversitesi. "Kampüste Olanaklar: Engelli Öğrenci Olanakları". Erişim 29 Temmuz, 2020. <https://www.anadolu.edu.tr/kampuste-yasam/kampuste-olanaklar/engelli-ogrenci-olanaklari>.
- Andrade, Maureen S. "Teaching Online: A Theory-based Approach to Student Success". *Journal of Education and Training Studies*. 3/5 (2015): 1-9.
- Artino, Anthony R. "Online Learning: Are Subjective Perceptions of Instructional Context Related to Academic Success". *The Internet and Higher Education*. 12/3 (2009): 117-125.
- Avrupa Konseyi. "COVID-19 Nedeniyle Alınan Evde Kalma Önlemleri, Kadın ve Çocuklara Karşı Şiddet Riskini Artırabilir". Erişim 9 Eylül, 2020. <https://www.coe.int/tr/web/ankara/-/covid-19-and-isolation-at-home-may-increase-the-risk-of-violence-for-women-and-children>.
- Bay, Erdal. "Covid-19 Sürecinde Yüz yüze Eğitim Sorunu". <https://www.haber342.com/koseyazisi/covid-19-surecinde-yuz-yuze-egitim-sorunu-yazisi-393.html>. (erişim 21.09.2020).

⁹¹ Moreno ve Gortazar, "Schools' Readiness".

⁹² Ku ve Lohr, "A Case Study", s.100.

⁹³ Gloria Tam ve Diana El-Azar, "The World Economic Forum-3 Ways the Coronavirus Pandemic Could Reshape Education", erişim 13 Temmuz, 2020, <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay>.

- Bielick, Stacey, Kathryn Chandler ve Stephen P. Broughman. *Homeschooling in the United States: 1999 (NCES 2001-033)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics U.S. Department of Education, 2001.
- Bozkurt, Aras. "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3/2 (2017): 85-124.
- Broom, Douglas. "The World Economic Forum-Homeschooling During the Coronavirus Pandemic Could Change Education Forever, Says the OECD". <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-homeschooling-technology-oecd/>. (erişim 13.07.2020).
- Calvert Eğitim. "Homeschooling Pros and Cons". Erişim 2 Ağustos, 2020. <https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/homeschooling-pros-and-cons>.
- Collom, Ed. "The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement". *Education and Urban Society*. 37/3 (2005): 307-335.
- Çetinkaya Aydın, Gamze. "COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler". <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. (erişim 09.09.2020).
- Dewey, John, Jo Ann Boydston ve Ralph Ross. *The Middle Works of John Dewey, Volume 13, 1899-1924: 1921-1922, Essays on Philosophy, Education, and the Orient*. Southern Illinois University Press, 1983.
- Diker Coşkun, Yelkin. "Eğitimin İçeriği: Eğitim İzleme Raporu 2020". Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-icerigi/>. (erişim 01.11.2020).
- FernUniversität in Hagen. "Fakultäten und Einrichtungen". Erişim 30 Haziran, 2020. <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/fakultaeten-und-einrichtungen.shtml>.
- Gökmen, Emrah. "Evde Kalınan Zaman İçerisinde Teknoloji Bağımlılığa Dikkat". <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/evde-kalinan-zaman-icerisinde-teknoloji-bagimlilikiga-dikkat-/1786067>. (erişim 09.09.2020).
- Green, Christa L. ve Kathleen V. Hoover-Dempsey. "Why do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement". *Education and Urban Society*. 39/2 (2007): 264-285.
- Gunawardena, Charlotte N. ve Marina S. McIsaac. "Distance Education", *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen ve M. J. Bishop. New York: Springer, 2014.
- Kanuka, Heather ve Dianne Conrad. "The Name of the Game: Why Distance Education Says It All". *Quarterly Review of Distance Education*. 4/4 (2003): 385-393.
- Klusemann, D. Gies. "Contextualization and Localization in e-Content Production" Proceedings of the First International Conference on Educational Technology in Cultural Context, University of Joensuu, Finland, September 02-03, 2003.

- Ku, Heng-Yu ve Linda L. Lohr. "A Case Study of Chinese Students' Attitudes toward Their First Online Learning Experience". *Educational Technology Research and Development*. 51/3 (2003): 94-102.
- Laaser, Wolfram. "Economics of Distance Education Reconsidered". *Turkish Online Journal of Distance Education*. 9/3 (2008): 121-129.
- Lyman, Isabel. "Homeschooling: Back to the Future?" *Policy Analysis*. 294 (1998): 1-22.
- Mader, Jackie. "Online Preschool: Does It Work?". <https://www.pbs.org/news/hour/education/online-programs-are-filling-a-preschool-gap-experts-warn-its-no-substitute-for-face-to-face-learning>. (erişim 05.08.2020).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). "Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu". Erişim 6 Temmuz, 2020a. <http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/MTAO>.
- MEB. "Koronavirüs Travmasına Karşı Psikososyal Destek Rehberleri". Erişim 24 Temmuz, 2020. <http://www.meb.gov.tr/koronavirus-travmasına-karsi-psikososyal-destek-rehberleri/haber/20605/tr>.
- MEB. "Açık Öğretim Lisesi: Tarihçe". Erişim 29 Temmuz, 2020c. <http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>.
- Miller, Andrew. "Summative Assessment in Distance Learning". <https://www.edutopia.org/article/summative-assessment-distance-learning>. (erişim 10.08.2020).
- Milliyet. "Bakan Selçuk canlı yayında açıkladı! Uzaktan eğitim nasıl olacak?". 29.08.2020. Erişim 9 Eylül, 2020. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/son-dakika-milli-egitim-bakani-ziya-selcuktan-uzaktan-egitim-aciklamasi-6292822>.
- Moore, Michael G. ve Greg Kearsley. *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Canada: Wadsworth Publishing, 3. bs., 2012.
- Moreno, Juan Manuel ve Lucas Gortazar. "Schools' Readiness for Digital Learning in the Eyes of Principals. An Analysis from PISA 2018 and Its Implications for the COVID19 (Coronavirus) Crisis Response". World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-g-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>. (erişim 21.07.2020).
- Olson, Tatana M. ve Robert A. Wisher. "The Effectiveness of Web-Based Instruction: An Initial Inquiry". *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 3/2 (2002): 1-17.
- Özer, Mahmut. "Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19". *Kastamonu Education Journal*. 28/3 (2020): 1124-1129.
- Palloff, Ena M. ve Keith Pratt. *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- Phipps, Ronald ve Jamie Merisotis. *Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy, 2000.
- Picciano, Anthony G. ve Jeff Seaman. *K-12 Online Learning: A Survey of U.S. School District Administrators*. USA: Babson Survey Research Group, 2007.

- Pillay, Hitendra, Kym Irving ve Megan Tones. "Validation of the Diagnostic Tool for Assessing Tertiary Students' Readiness for Online Learning". *High Education Research & Development*. 26/2 (2007): 217-234.
- Reimers, Fernando M. "What the Covid-19 Pandemic Will Change in Education Depends on the Thoughtfulness of Education Responses Today". https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers. (erişim 16.07.2020).
- Rena, Ravinder. "Challenges in Introducing Distance Education Programme In Eritrea: Some Observations and Implications". *Turkish Online Journal of Distance Education*. 8/1 (2007): 191-205.
- Robinson, Marcene. "COVID-19 Lockdowns Worsen Childhood Obesity". <http://www.buffalo.edu/news/releases/2020/06/009.html>. (erişim 09.09.2020).
- Simonson, Michael, Susan Zvacek ve Sharon Smaldino. *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 7. bs., 2019.
- Smith, Theodore C. "Fifty-One Competencies for Online Instruction". *The Journal of Educators Online*. 2/2 (2005): 1-18.
- Tam, Gloria ve Diana El-Azar. "The World Economic Forum-3 Ways the Coronavirus Pandemic Could Reshape Education". <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/3-ways-coronavirus-is-reshaping-education-and-what-changes-might-be-here-to-stay>. (erişim 13.07.2020).
- T.C. Resmî Gazete. "Mektupla Öğretim Merkezi Kuruluş ve Çalışma Yönetmeliği". Sayı: 15252, 22.5.1975.
- T.C. Resmî Gazete. "Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname". Sayı: 17760, 20.7.1982.
- UNED (Universidad Nacional de Educacion a Distancia). "Oferta de Grados Universitarios Oficiales 2020/2021". Erişim 30 Haziran, 2020. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1643102&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü). "Education: From Disruption to Recovery". Erişim 13 Temmuz, 2020. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. "Uzaktan Eğitim Çözümlerini Planlamak için 10 Öneri". Erişim 13 Temmuz, 2020. <http://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/1453>.
- UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu). "Çocukların En Az Üçte Biri Uzaktan Eğitime Katılmıyor". Erişim 9 Eylül, 2020. https://www.unicefturk.org/yazi/koronavirus_egitimeerisim.
- Üsküdar Üniversitesi. "ÜSUZEM (Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) Hakkında". Erişim 4 Ağustos, 2020. <https://uskudar.edu.tr/tr/uzaktan-egitim-uygulama-ve-arastirma-merkezi-hakkinda>.
- Weigel, Van. "E-Learning and the Tradeoff between Richness and Reach in Higher Education". *Change*. 33/V (2000): 10-15.

- YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü). “EBA Nedir?”. Erişim 24 Temmuz, 2020. <http://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar”. Erişim 29 Temmuz, 2020. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yukseko_gretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf.
- Zhang, Zuochen ve Richard F. Kenny. “Learning in an Online Distance Education Course: Experiences of Three International Students”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 11/1 (2010): 17-36.

Transition to Homeschooling during Schooling Process

ELIF DAŞCI SÖNMEZ / NECATİ CEMALOĞLU

Abstract: *Distance education applications enable students and teachers to realize their learning processes at the same or different times, regardless of location. The aim of this study is to examine the transition process to homeschooling in the schooling process. For this purpose, firstly the literature on the historical development of distance education has been discussed. Later, the strategies and policies followed by the Ministry of National Education were included in the conditions of the Covid-19 pandemic that the world was exposed to, and in this process, evaluations were made in the context of online learning, which is the most appropriate method for "social distance" and a type of distance education. By examining the effect of this type of education on various factors and levels of education, competencies related to online education were expressed and concerns about the access of disadvantaged family children to education were included. Inferences have been made that learning experiences during the pandemic period can have a lasting impact on education systems and that a smooth transition to distance learning is necessary to ensure continuity of learning in case face-to-face education services in schools are interrupted in the future.*

Keywords: *Distance education, Homeschooling, Education in Covid-19 pandemic, Coronavirus*



Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme ve Eğitim: Değişen Roller

GAMZE İNAN KAYA*

gamze.inan@istanbul.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-6658-506X

Öz: Dijitalleşme günlük yaşamı her anlamda etkileyen bir süreç olarak çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi ve eğitimi açısından ebeveynler ve öğretmenlerin rolleri ve sorumluluklarında bir dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Bu rol ve sorumlulukların dayandığı anlayış genç kuşağın dijital öğrenme ve gelişme olanaklarından maksimum düzeyde faydalanmalarını desteklerken; onların dijital risklerden korunmasını sağlamaktır. Çünkü gelinen noktada, dijital medya ve bu amaçla kullanılan teknolojik araçlar çocukların ve gençlerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olmaya başlamıştır. Dijital okuryazarlığın önemine dikkat çekilerek, burada, dijitalleşme olgusunun çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi ve eğitimine yönelik dönüştürücü etkisi, yine dijital çağın getirisi olan öğrenme olanakları ve riskler açısından, ebeveynlerin ve öğretmenlerin değişen rollerine odaklanılarak tartışılmaktadır. Bu noktada ebeveyn ve öğretmenlerin bütüncül bir dijital okuryazarlık politikası kapsamında desteklenmesine yönelik ihtiyaç ifade edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, Çocuk yetiştirme, Eğitim, Dijital olanaklar, Dijital riskler

Giriş

Dijitalleşme günlük yaşamı derinden etkilemekte ve dünyayı bir dönüşüme uğratmaktadır. Çağın kaçınılmaz bir olgusu olarak hayatın her alanında yaygın bir etkiye sahip olmaya başlayan bu süreçte artık gerçek kimliklerin yanında, ‘dijital kimlikler’ ve ‘dijital ayak izinden’ söz edilmektedir.¹ Günlük yaşamda gözlenen bu değişimlerin insanlığın ilerlemesine ve yaşamın kolaylaşmasına katkısına dikkat çeken açıklamaların yanı sıra, bazı görüşler dijitalleşmenin bir sonucu olarak özgürlüklerin ve seçimlerin kaybına vurgu yaptıkları çerçeveler ortaya koymuştur.² Günümüzde gelinen noktada, her iki görüşün de öngörülerinin doğruluğunu somut örneklerle görebilmek mümkündür. Örneğin, dijital çağın getirisi olan

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.

¹ Mats Sjöberg vd., “Digital Me: Controlling and Making Sense of My Digital Footprint”, *International Workshop on Symbiotic Interaction*, der., Luciano Gamberini vd., Cham: Springer, 2016, s.155-167.

² Lokman Tsui, “The Panopticon as the Antithesis of a Space of Freedom: Control and Regulation of the Internet in China”, *China Information*, 17/2 (2003), s.65-82; S. Zuboff, “Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization”, *Journal of Information Technology*, 30/1 (2015), s.75-89.

internetin, bilgiye ulaşmayı saniyeler ile ölçülen bir hıza indirgelediği açık olmakla birlikte; diğer yandan internette olmayan bilginin yokmuş gibi değerlendirilebildiği bir gerçeklik ile karşı karşıya kalılabilmektedir.³ Buradan hareketle, dijital çağın olanak ve kısıtları bir arada barındırdığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu durum eğitim ve çocuk yetiştirme alanlarında da gözlenmektedir. Nitekim, eğitimde dijital teknolojik olanakların kullanılması, çocukların ve gençlerin dijital okuryazarlıklarının artırılması çağın bir gereği olarak ifade edilmekte;⁴ diğer yandan bu dönüşümün sonucunda dijital araçların artan kullanımının çocuklar ve gençlerin sosyal duygusal, fiziksel gelişimini ketleme riski karşısında tedbirlerin alınmasına yönelik açık ihtiyaç ortaya konmaktadır.⁵ Bir başka ifade ile, dijitalleşme sonucu değişen dünyada çocuk yetiştirme ve çocuğun psikososyal gelişimi ve eğitimi dikkate alındığında, olumlu ve olumsuz yönler iç içe geçmiş olarak izlenmektedir.

Prensky⁶ dijitalleşen dünyanın, toplumu kuşaklar açısından ikiye ayırdığını iddia etmiş ve ‘dijital yerli’ ve ‘dijital göçmen’ tanımlarını ortaya koymuştur. Buna göre, dijital yerli bu çağa ve çağın dijital gerçekliğine doğan, internet ve dijital teknoloji ile büyüyen kuşakları ifade ederken, dijital çağ öncesi doğan ve yetişkin yaşlarında bu araçlar ile tanışan kuşaklar, dijital göçmenlerdir. Bu kavramlar beraberinde, dijital teknolojilere ulaşma ve bunlardan yararlanmak için gereken bilgi, beceri, yaşantı açısından gözlenebilen eşitsizliğe işaret eden ‘dijital bölünme’ olgusunun⁷ kuşaklar arasında izlenmesini getirmektedir. Bu kuşaklar arası bölünmeye göre Prensky, kuşakların düşünme biçimleri, dünyayı anlamlandırma ve kavrama açısından teknolojinin yarattığı farkı yaşadıklarını, bu durumun da özellikle çocuklar ile onların yetişmesinden sorumlu yetişkinler arasına denk düştüğünü iddia eder. Bir başka ifade ile, dijital çağda doğan çocukların henüz dünyanın dijitalleşmeyi her alanda yaşamadığı dönemlerde doğmuş ve yetişmiş yetişkinlere kıyasla dijital uyumlarının daha fazla olduğu, iki kuşağın dünyayı algılama ve açıklama biçimlerinin birbirinden teknolojinin etkisi nedeniyle oldukça farklı olduğu söylenebilir. Bu görüş temelde, dijital teknolojilerin erken dönemlerde kullanımıyla çocuk zihninin üzerinde dönüştürücü bir etkisi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ancak dijital araçlar ile doğumdan itibaren tanışan ve dijital dünya düzeninde yetişen zihinler ile bu düzene katılan kuşaklar arasında zihinsel ve düşünme kapasiteleri açısından kapatılması güç farklardan söz edilemeyebilir.⁸ Diğer yandan, bu çağın bir getirisi olarak tüm bireyler için ‘dijital okuryazarlık’ olgusundan bahsetmek mümkündür. Bu kavram, dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, anlamlandırma, değerlendirme ve üretme kapasitesi ile bunun için gereken

³ Reinhard Wentz, “Visibility of Research: FUTON Bias”, *The Lancet*, 360/9341 (2002), s.1256.

⁴ David Buckingham, “Defining Digital Literacy-What Do Young People Need to Know about Digital Media?”, *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4/10 (2015), s.21-34.

⁵ J. George Madeleine vd., “Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and High-Risk Adolescents’ Mental Health Symptoms”, *Child Development*, 89/1 (2018), s.78-88; Sonia Livingstone vd., “Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation”, *Journal of Communication*, 67/1 (2017), s.82-105.

⁶ Marc Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrants” *On the Horizon*, 9/5 (2001), s.1-6. (erişim 15.08.2020).

⁷ Jan Van Dijk, “Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings”, *Poetics*, 34/4-5 (2006), s.221-235.

⁸ Ellen Johanna Helsper ve Rebecca Eynon, “Digital Natives: Where is the Evidence?”, *British Educational Research Journal*, 36/3 (2010), s.503-520.

bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve teknik becerilere sahip olma olarak tanımlanabilir.⁹ Dijital çağa doğan kuşaklar önekilere kıyasla bu anlamda artmış öğrenme olanaklarına sahip olsalar da, daha yüksek bir dijital okuryazarlık, kuşak farkından ziyade, dijital araçlara ulaşabilme ve yaygın olarak kullanabilme,¹⁰ bu araçlar sayesinde edinilen bilgiyi amaca yönelik işe koşabilme ve bilgi üretimine katkı sağlayabilme olanaklarına sahip olma¹¹ ile bağlantılıdır. Zira ileri yaşlardaki yetişkinlerin de kişiselleşmiş dijital araçlara ulaşma imkânları ve sosyal güdülenmeleri ölçüsünde dijital okuryazarlıklarının arttığı gözlenmektedir.¹² O halde, kuşakların dijital medya ile tanışma zamanları arasında bir fark olabilmekle birlikte, dijital dünyaya uyum sağlama açısından dijital yerlilerin dijital göçmenlere kıyasla daha avantajlı olduğu söylenemeyebilir. Bununla birlikte, dijitalleşmenin kuşaklar arasında düşünme biçimlerinde farklar yarattığını karşıt bir pozisyon- dan savunan diğer görüş ise, dijitalleşmenin insanların düşünme kalitelerini düşürdüğü ve daha sığ düşünmeye yönlendirdiği tezidir.¹³ Bu görüş de, yine kuşakların düşünme biçimleri ve kapasiteleri açısından karşılaştırılmasına dayanmakta, temelde dijital medya kullanımının artışının etkisiyle insanların zihinsel kapasitelerini yeterince kullanamayıp kaybetmeye başladıkları varsayımını öne sürmektedir. Bu görüş, televizyon çağı ile birlikte öne sürülmüş ve dijital medyanın hayatın her alanında olmaya başlaması sonucu ortaya çıkan yoğun kullanımının getirebildiği risklerin etkisini vurgulamıştır.¹⁴ Yukarıda ifade edilen iki görüşün de ortak noktası, dijital medyanın insan zihni üzerinde kısa sürede ortaya çıkan ve dönüştürücü bir rolü olduğu yönündedir. Bu nedenle her iki görüş de, dijitalleşme öncesi ve sonrasında kuşaklar arasında bir değişimin kaçınılmazlığı konusunda hem fikirdir. Ancak, insan zihninde ve düşünme biçimlerinde dijital çağın etkisiyle olumlu ya da olumsuz kökten bir değişimin gerçekleştiğine dair henüz yeterince açık kanıt sunulabildiğini söylemek güçtür.

Dijitalleşmenin kuşaklar arasında ortaya çıkardığı iddia edilen farklar, yukarıdaki açıklamalara kıyasla daha ılımlı bir noktadan incelenebilir. Dijital olanaklara ulaşma, kullanma ve yararlanma açısından bireyler arası ya da kuşaklar arası gözlenebilen farklılıklar, çocuk ve gençlerin yetiştirilmesi ve eğitiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin koruyucu ve rehberlik edici rolünün hesaba katılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu minvalde, dijitalleşmenin çocuk ve gençlerin psikososyal gelişiminde ve çocuk eğitimindeki rolünün özellikle ebeveynler ve öğretmenlerin

⁹ Yoram Eshet, "Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era" *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13/1 (2004), s.93-106.

¹⁰ Ellen Johanna Helsper ve Rebecca Eynon, "Digital Natives: Where is the Evidence?". Paul A. Kirschner ve Pedro De Bruyckere, "The Myths of the Digital Native and the Multitasker" *Teaching and Teacher Education*, 67 (2017), s.135-142.

¹¹ Anique Scheerder, Alexander van Deursen ve Jan van Dijk, "Determinants of Internet Skills, Uses and Outcomes. A Systematic Review of the Second-and Third-Level Digital Divide", *Telematics and Informatics*, 34/8 (2017), s.1607-1624; Alexander Van Deursen ve Jan Van Dijk, "The First-Level Digital Divide Shifts from Inequalities in Physical Access to Inequalities in Material Access", *New Media & Society*, 21/2 (2019), s.354-375.

¹² Tobias Olsson, Ulli Samuelsson ve Dino Viscovi, "At risk of Exclusion? Degrees of ICT Access and Literacy among Senior Citizens", *Information, Communication & Society*, 22/1 (2019), s.55-72.

¹³ Susan Greenfield, *Mind Change: How Digital Technologies are Leaving Their Mark on Our Brains*, New York: Random House Incorporated, 2015.

¹⁴ Neil Selwyn, "The Digital Native-Myth and Reality", *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61/4 (2009), s.364-379.

rol, yaklaşım ve sorumlulukları açısından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Çünkü yetişkinler ve dijital çağa doğmuş olan genç kuşaklar arasında gerçekten bir uçurum olmasa bile, çocuk ve gençlerin bu araçları kullanırken psikolojik iyi oluşlarının temini ve aynı zamanda öğrenme olanaklarının artırılmasını sağlayabilmek için onların kullanımlarını yönlendiren yetişkinlerin rolünün çerçevelenmesine ihtiyaç vardır.

Amaç ve Kapsam

Bu makalede, dijital dünyanın çocuk yetiştirme ve eğitimindeki etkileri, ebeveynler ve öğretmenler başta olmak üzere çocuk ve gençlerin eğitiminden sorumlu unsurların değişen rolleri açısından ele alınmaktadır. Amaç dijitalleşme olgusunu çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi zemininde dijital çağın getirisi olan öğrenme olanakları ve riskler açısından tartışmaktır. Buna göre, çocukların ve gençlerin bu çağda sahip olduğu öğrenme ve gelişim olanakları ile bu araçları kullanırken karşılaştığı riskler, bu koşullar karşısında ebeveynin değişen rolü, öğretmenin eğitimde bu dijital risk ve olanakları nasıl yöneteceği üzerinde durularak içinde bulunulan dijital çağın çocuk eğitimi ve dijitalleşme politikası açısından incelenmesi üzerinde durulmaktadır.

Dijital Çağda Çocuğun Psikososyal Gelişimi ve Eğitimi Açısından Ebeveynlik

Dünya genelinde, dijital medya araçlarına ve internete ulaşma konusunda farklılıklar bulunmakla birlikte,¹⁵ bu araçlara ulaşım her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2020 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre 16-74 yaş arasında internet kullanım oranı geçen yıllara kıyasla artış göstermeye devam ederek % 79'a ulaşmıştır.¹⁶ Hane içinde kullanılan dijital medya araçlarının sayısı; yani dijital ekran sayısı da artmakta,¹⁷ bu araçlarla tanışma yaşı ise gittikçe düşmektedir.¹⁸ Özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ekranlar ile tanışma yaşı ilk altı aya kadar inebilmekte,¹⁹ yine küçük yaşlarda dijital medyanın çocuk bakımında kullanılan ve çocuğu meşgul edici bir araç olarak görülmesi nedeniyle çocukların ekran önünde geçirdiği süre yaşları için önerilen miktarı çoğunlukla aşmaktadır.²⁰ 13-16 yaşları arasındaki çocuklar dijital medya araçlarını genellikle yalnız başlarına iken kullanmaktadırlar. Bu araçları internete bağlanma, özellikle oyun, iletişim,

¹⁵ Max Roser, Hannah Ritchie ve Esteban Ortiz-Ospina, "Internet", (2015), erişim 10 Eylül, 2020, <https://ourworldindata.org/internet>.

¹⁶ "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması 2020", Türkiye İstatistik Kurumu, erişim 30 Kasım, 2020, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679).

¹⁷ "Digital 2020: Turkey", We are Social, erişim 30 Kasım, 2020, <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>.

¹⁸ "Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018.", Ofcom, (2019), erişim 12 Temmuz, 2020, https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf.

¹⁹ John S. Hutton vd., "Shared Reading and Television across the Perinatal Period in Low-SES Households", *Clinical Pediatrics*, 57/8 (2018), s.904-912.

²⁰ H. K. Kabali vd., "Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children", *Pediatrics*, 136/6 (2015), s.1044-1050.

müzik dinleme ve video ya da film izleme gibi nedenlerle kullandıkları; çocukların büyük bir kısmının bu araçları hayatlarının ayrılması güç bir parçası olarak değerlendirdiği bildirilmektedir.²¹ Diğer yandan dünyada kendine ait dijital medya aracı edinme yaşının 3-4 civarına düşebildiği,²² erken dönemlerde çocukların kullanım alışkanlıklarının evde model aldıkları bir büyük kardeşlerinin bulunup bulunmadığından etkilendiği,²³ uygun yönlendirme ve olanaklar sağlandığında özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ekran dışı etkinliklere yönelme konusunda istekli oldukları bildirilmektedir.²⁴ Okul çağı ile birlikte ise bu araçlar çocuğun günlük çalışmasının bir parçası olmakta, uzayan ekran süreleri okul ile ilgili öğrenme amaçlarını da kapsamaya başlamaktadır.²⁵ Bu durumun yakın dönemde en açık kanıtı, 2020 yılının başlarında Yeni Korona Virüs hastalığının (COVID-19) dünya genelinde salgın olarak ilan edilmesi sonrasında her yaşta çocuk ve gençlerin eğitim amacı ile dijital medya araçları ile geçirdiği sürenin artmasıdır.²⁶ Bu artış, aslında sadece eğitimsel amaçlar ile kullanımda gözlenmemiş aynı zamanda tüm aile üyelerinin, salgın sonrasında sosyal hayatta ortaya çıkan yeni koşullar karşısında (evden çalışma ve zorunlu evde kalma dönemleri) iş ve eğlence amaçları ile de kullanımlarını artmıştır.²⁷ Bu dünya çapındaki güncel koşullardan da anlaşılacağı gibi, dijital teknolojiler çocukların ve gençlerin hayatlarının hızla vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir.

Dijital teknolojilerin çocuklar ve gençler tarafından kullanılması söz konusu olduğunda ebeveynlerin yaklaşımlarını belirleyen iki boyut bulunmaktadır. Bu iki boyut,²⁸ ebeveynleri çocuklarının bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini dikkate alarak onları dijital olanaklardan yararlandırma ve bu teknolojilerin getirdiği risklerden koruma noktasında ikilemde bırakmaktadır. Buna göre ebeveynler, çocukların bu araçları erken dönemden itibaren kullanmasının onların öğrenme olanaklarını artırdığı görüşü ile kullanımlarının artması nedeniyle çocukların bedensel sağlığı ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz etkilerden duydukları endişe arasında kalmaktadırlar.²⁹ Bu noktada ebeveynlerin kendi dijital okuryazarlık düzeyleri, çocuklarının bu araçları kullanmasına yönelik tutumları ve yaklaşımları ile ilişkilidir. Bu araçları kullanmada daha yetkin olan ebeveynler, çocuklarının maruz kalabileceği risklerin farkında olmakla birlikte, daha az sınırlandırıcı bir yaklaşım kullanmakta, böylece öğrenme olanaklarını da artırmakta-

²¹ "Medya Okuryazarlığı Araştırması", (2016), Radyo Televizyon Üst Kurulu, erişim 2 Aralık, 2020, [https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%20202015\(1\).pdf](https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%20202015(1).pdf).

²² "Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018".

²³ Andra Siibak ve Elyna Nevski, "Older Siblings as Mediators of Infants' and Toddlers'(Digital) Media Use", *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, der., Ola Erstad, Rosie Flewitt, Bettina Kümmrling-Meibauer ve Iris Susana Pires Pereira, NewYork: Routledge, 2019, s.123-133.

²⁴ Stéphane Chaudron vd., *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study Across Seven Countries*, Ispra Italy: JRC, 2015.

²⁵ "Medya Okuryazarlığı Araştırması".

²⁶ Sarah A. Moore vd., "Impact of the COVID-19 Virus Outbreak on Movement and Play Behaviours of Canadian Children and Youth: A National Survey", *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17/1 (2020), s.1-11.

²⁷ Orsolya Király vd., "Preventing Problematic Internet Use During the COVID-19 Pandemic: Consensus Guidance", *Comprehensive Psychiatry*, 100 (2020), 152180. (erişim 10.09.2020).

²⁸ Livingstone vd., "Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online".

²⁹ Livingstone vd., "Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online".

dırlar. Diğer yandan, ebeveynin ve/veya çocuğun dijital okuryazarlıklarının düşük olması beraberinde ebeveynlerin daha fazla kısıtlayıcı stratejiler kullanmasını getirmektedir. Bu durumda çocuklar ve gençler için riskler azalmakta, ancak bu tür bir yaklaşım, riskleri önlerken gelişim ve öğrenme olanaklarını da sınırlandırmaktadır.³⁰ Aile içi ilişkilerin ve ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliği³¹ ve ebeveynin genel olarak çocuk yetiştirme yaklaşımı³² da dijital teknolojilerin çocuk tarafından kullanımında rol oynamaktadır. Çocukların kullanım süresi ve alışkanlıkları, ebeveynlerin bu araçları ne sıklıkta, ne kadar süre ve hangi içerikler ile kullandıklarından etkilenmektedir.³³ Bir başka deyişle, ebeveynlerin bu araçlarda geçirdikleri süre ve ilgilendikleri içerik, ayrıca içerik hakkındaki değerlendirmeleri çocuklarının dijital medya araçlarına yaklaşımının nasıl olacağını belirlemektedir.

Çocuk eğitiminde, özellikle çocuğun dijital okuryazarlığını artırmak için ebeveynlerin okuryazarlıklarının geliştirilmesi ve bu teknolojilerin eğlence ve sosyalleştirme yönlerinin ötesinde, çocukların bilgiye ulaşma ve kullanmada yetkinleşmesindeki rolünün ailelerce anlaşılması, çocukların dijital öğrenme olanaklarından daha fazla faydalanmasını mümkün kılar. Zira risklerden korumayı, çocuklarını bu araçlara ulaşımını en üst düzeyde kısıtlama zemininde tartışan ebeveynlerin öğrenme olanakları hakkında ve bu olanaklardan çocuklarını nasıl yararlandırabilecekleri konusunda desteklemelerine ihtiyaç vardır. Ebeveynler, eğitim seviyeleri arttıkça, bu araçları kullanırken çocuklarına daha sık eşlik etmekte ve bu teknolojilerin öğrenilmesi ile içeriğin değerlendirilmesinde rehberlik yaklaşımını daha fazla kullanmaktadırlar.³⁴ Ayrıca, dijital okuryazarlıkları daha yüksek olan ebeveynler, özellikle çocuklarının da bu araçlar konusunda daha bilgili olması halinde, çocuklarına daha fazla rehberlik edebilmektedirler.³⁵

Diğer yandan, çocuklarının karşılaşılabilecekleri riskleri azımsama eğiliminin de ebeveynlerce gösterilebildiği bilinmektedir.³⁶ Hatta, bazı ebeveynler risklerin farkında olduklarını bildirseler de ebeveynlik davranışlarını bu riskleri dikkate alarak düzenleyebilmede yetersizlik yaşamaktadırlar.³⁷ Çünkü çocuklar dijital teknolojileri kullanırken onlara ebeveynlik yapmak esnek ve duruma uygun bir iş birliği ile mümkündür.³⁸ Riski azımsayan ebeveynlerin öğrenme olanaklarını destek-

³⁰ Livingstone vd., "Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online".

³¹ Yuki Fujioka ve Erica Weintraub Austin, "The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles", *Communication Research*, 29/6 (2002), s.642-665.

³² Rita Brito vd., "Family Dynamics in Digital Homes: The Role Played by Parental Mediation in Young Children's Digital Practices Around 14 European Countries", *Contemporary Family Therapy*, 39/4 (2017), s.271-280.

³³ Alexis R. Lauricella, Ellen Wartella ve Victoria J. Rideout, "Young Children's Screen Time: The Complex Role of Parent and Child Factors", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36 (2015), s.11-17.

³⁴ Sonia Livingstone vd., "How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style", EUKidsOnline, London: LSE, 2015, (erişim 08.09.2018).

³⁵ Peter Nikken ve Suzanna J. Oprea, "Guiding Young Children's Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence", *Journal of Child and Family Studies* 27/6 (2018), s.1844-1857.

³⁶ Francine Dehue, Catherine Bolman ve Trijntje Völlink, "Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception", *CyberPsychology & Behavior* 11/2, (2008), s.217-223.

³⁷ Loredana Covolo vd., "Children and Digital Devices: A Survey on Risk Perception and Use", *European Journal of Public Health*, 29/4 (2019), s.185-101.

³⁸ Martina Smahelova vd., "Mediation of Young Children's Digital Technology Use: The Parents' Perspective", *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11/3 (2017), (erişim

leyip desteklemediklerini kıyaslamak mümkün değildir. Ancak, özellikle riskler hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak ya da riskler bilinse de kendi çocuklarının bu durumlarla karşılaşma olasılığını düşük ihtimalli bir seçenek olarak görmek ebeveynlerce ortaya konan bir yaklaşım olabilmektedir. Bu noktada ebeveynin eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik koşulları, risklere nasıl yaklaştıklarını belirlemektedir. Düşük sosyoekonomik düzeyden ailelerin çocuklarının, ebeveyn gözetiminde olmadan bu araçları daha fazla kullanabildikleri, bir başka ifade ile, bu ailelerde çocuklara ebeveynin rehberliğinden yararlanma fırsatı sunulmasının sınırlı kaldığı ve çocukların bu araçlarla zaman geçirmeye erken yaşlardan itibaren daha fazla teşvik edilebildiği gözlenmiştir.³⁹ Yine ailenin sosyoekonomik düzeyi, özellikle ailelerin sınırlı ekonomik koşullarından hareketle, çocuklarını ekran dışı etkinliklere daha sınırlı düzeyde yönlendirmelerinde rol oynamaktadır.⁴⁰ Dijital araçlarla geçirilen süre arttığında ve bu süreçte ebeveyn rehberliğinden sınırlı düzeyde yararlanma söz konusu olduğunda, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde çocukların dijital medyanın beraberinde getirdiği psikososyal ve gelişimsel risklere daha açık koşullarda yetiştikleri ifade edilebilir.

Ailenin, çocukların ve gençlerin dijital dünyaya uyumlanmasında koruyucu ve destekleyici bir rolünün olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çocuğun dijital çağa bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden uyumlarını artırabilmek için, ebeveynlerin eğitsel ve destekleyici içerikler kadar, olası gelişimsel riskler hakkındaki bilgilerinin ve dijital medya okuryazarlık düzeylerinin artırılmasının önemli bir adım olduğunu söylemek mümkündür.

Dijital Çağda Öğretmenin Değişen Rolü

Dijital çağda eğitim denildiğinde aslında ebeveynlerden önce akla okul ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olarak öğretmen gelmektedir. Eğitimde dijitalleşme olgusu, öğretimin hangi biçimlerde yapılabileceği (uzaktan, yüz yüze ya da hibrit) ve öğretimde dijital teknolojilerin öğrenme olanaklarını artırdığı görüşüne bağlı olarak teknolojiden nasıl yararlanılacağı,⁴¹ eğitimde modern dünyaya ve hızlı değişen ekonomik düzene nasıl uyum sağlanacağı, bilgi çağında eğitimin istihdamın planlanmasındaki rolü, dijital becerilerin yanı sıra problem çözme gibi bilişsel becerilerin gelişiminin eğitimde nasıl destekleneceği, öğrencinin merkeze alınması ve yapılandırmacı uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceği, öğrenenin özgürlüğü ve özerkliğinin nasıl sağlanacağı, okulların kurum olarak modernleşmesi ve çıktı kalitelerinin nasıl artırılacağı soruları⁴² zemininde konuşulagelmıştır. Bir başka ifade ile, eğitim ve öğretimde dijitalleşme üst bir hedef, ulaştırılması gereken bir 21. Yüzyıl hedefi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve genel olarak eğitim sisteminin kazanması gereken bir nitelik olarak ifade bulmuş, bu nedenle de

05.01.2018).

³⁹ Orsolya Király vd., "Preventing Problematic Internet Use During the COVID-19 Pandemic: Consensus Guidance". D.P. Cingel ve M. Krcmar, "Predicting Media Use in very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes", *Communication Studies*, 64/4 (2013), s.374-394.

⁴⁰ Nikken ve Oprea, "Guiding Young Children's Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence".

⁴¹ Allan Collins ve Richard Halverson, *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, NewYork: Teachers College Press, 2018.

⁴² Neil Selwyn, *Education and Technology: Key Issues and Debates*, London: Bloomsbury Publishing, 2016.

eğitimde atılan yenileşme adımları son on yılda dijitalleşmede ilerleme adımları olarak planlanmıştır. Yani sistemler, öğrenciler arası, okullar ve bölgelerarası açılan dijital farkın incelenmesi ve kapatılmasına yönelmişlerdir.⁴³ Eğitimdeki bu değişim ve ilerlemelerin daha çok, dijital bilgi çağında, dünyada var olan bilimsel ve teknolojik bilgiye ulaşabilmek, o bilgiyi kullanabilmek düzleminde planlandığı ve uygulamaya konulduğu gözlenmektedir. Bugün, özellikle mikro düzeyde öğrencinin dijital araçlar ile kurduğu etkileşimdeki günlük yaşamı dikkate alındığında, mevcut eğitim sisteminin öğrenmede bu teknolojilerden yararlanma hedefini öne alırken, öğrenci, öğretmen, okul ve ailelerin karşılaşabileceği dijital risklere ne derecede hazırlıklı ve planlı yaklaştığının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Alanyazında, öğretmenlerin, öğrencilerinin karşılaşabilecekleri risklerin farkında olduklarını gösteren betimsel çalışmalar bulunmaktadır.⁴⁴ Ancak, dijital risklerin sınıf ortamında ya da okul ortamında daha bütüncül bir perspektiften incelenmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, özellikle eğitimde dijital olanakları sınıfta kullanırken riskleri nasıl yönetebileceği konusunun henüz yeterince çalışılmadığı ifade edilebilir.⁴⁵ Okul ortamında, teknoloji bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, siber zorbalık/mağduriyet, gizlilik ve kişisel verilerin güvenliği gibi olgular dikkate alındığında dijitalleşmenin öğrenci olarak çocuk ve gençler için ortaya çıkabilen olumsuz sonuçlarının da olduğu gözlemlenmektedir. Dijital dünyanın öğrenme olanaklarının yanı sıra getirdiği bu risk durumlarında nasıl davranılması gerektiği, öğretmenlerin sorumluluklarının neler olduğu, çocukların gelişim ve öğrenme olanaklarının en üst seviye çıkarılması, karşılaşabilecekleri risklerin en aza indirilmesi konusunda okulların nasıl bir plan doğrultusunda ilerlemesi gerektiği soruları bu konuda bir politika geliştirilmesini şart koşmaktadır.⁴⁶ Çünkü dijital çağın ebeveynler için getirdiği ikilem (olanaklardan yararlandırıırken, risklerden koruyabilme), sadece onlarla sınırlı değildir. Bu ikilem öğretmenler ve diğer eğitim unsurları için de geçerlidir.⁴⁷

Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin bu durum ile baş ederken sahip oldukları ilk kaynağın onların dijital teknolojiler ile ilgili yeterlikleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri olduğu ifade edilebilir. Bu teknolojileri bilme, amaca uygun kullanma, uygun içerikler üreterek dijital dünyaya katılma ve bunun için gereken bilişsel ve sosyal stratejileri işe koşabilme yeterlikleri; bir başka ifade ile dijital okuryazarlık açısından yeterli düzeyde olan ebeveyn ya da öğretmenlerin olası öğrenme olanaklarını ve riskleri öngörebilme düzeyleri de artmaktadır.⁴⁸ Öğret-

⁴³ Fredrico Cruz-Jesus vd., "The Education-Related Digital Divide: An Analysis for the EU-28", *Computers in Human Behavior*, 56 (2016), s.72-82.

⁴⁴ Fatih Yaman vd., "Okul Rehber Öğretmenleri Gözünden İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Çevrimiçi Riskler", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8/4 (2017), s.415-427; Eray Yılmaz, Levent Yusuf Şahin ve Davut Kodaş, "Öğretmenlerin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı", *Sakarya University Journal of Education*, 6/2 (2016), s.26-45.

⁴⁵ Lana Ciboci ve Danijel Labaš, "Digital Media Literacy, School and Contemporary Parenting", *Medijske Studije*, 10/19 (2019), s.83-101; Tracey Burns ve Gottschalk Francesca, der., *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age, Educational Research and Innovation*, Paris: OECD, 2019.

⁴⁶ Sonia Livingstone, "Erasmus Medal Lecture 2018 AE GM Barcelona: Realizing Children's Rights in Relation to the Digital Environment", *European Review*, 28 (2020), s.1-14. (erişim 17.09.2020).

⁴⁷ Burns ve Francesca, *Educating 21st Century Children*.

⁴⁸ Monica Johannesen, Leikny Øgrim ve Tonje Hilde Giæver, "Notion in Motion: Teachers' Digital Competence", *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9/4 (2014), s.300-312.

menlerin, mesleklerini icra ederken dijital teknolojilerin sunduğu olanaklardan faydalanması konusunda desteklenmesini hedefleyen yaklaşımların onların sadece öğrenme olanaklarını artırma hedefine hizmet etmek ile sınırlı kaldığında yeterince verim elde edilemeyeceğini öngörmek mümkündür.

Özetle, çocukların ve gençlerin gelişimi ve yetişmesinde rolü olan tüm yetişkinlerin ve kurumların, eğitimde dijitalleşme hedefine yönelirken, olanakları ve riskleri yönetebilmek amacıyla dijital okuryazarlık yeterliği kazanmasını hedefleyen işbirliğine dayalı,⁴⁹ bütüncül dijital eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır.⁵⁰ Örneğin, *I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi*,⁵¹ çocukları medyanın olumsuz etkilerinden korumak ve çocuklar için olumlu etkilerini artırmak amacıyla, toplumda medya okuryazarlığının artırılması için bir eylem planı önermiştir. Bu strateji ve eylem planının, dijital medya odağa alınarak her geçen gün değişen ve çeşitlenen dijital olanak ve risklerin yönetilmesi amacını kapsayan bir anlayış için izlenebilecek bir çerçeve sunduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birleşmiş Buraya kadar dijitalleşen dünya gerçeğinin çocuğun günlük hayatına etkisi bulunan ve onun yetişmesinden, gelişiminden ve eğitiminden sorumlu olan ebeveynler ve öğretmenlerin dijital dünyada hangi koşullar ile karşı karşıya olduğunun açıklanmasına çalışıldı. Dünyanın içinden geçtiği dijital dönüşüm paydaşlar nezdinde çeşitli çözüm girişimlerini beraberinde getirmektedir. Bu manada, burada, çocukların ve gençlerin dijital dünyada karşılaşılabilecekleri risklerin en aza indirgenmesi ve onların öğrenme olanaklarına ulaşmalarının desteklenmesi için atılabilecek çeşitli adımlardan söz edilmektedir.

Bu adımlardan ilki, eğitimde dijital olanaklara ulaşma ve dijital medya araçlarını kullanabilme yeterliğinin kazanılmasında çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu eşitlik sadece dijital medya araçlarına ya da internete ulaşmanın herkes için yaygınlaştırılmasını kapsamamaktadır. Nitekim bu teknik desteğin sağlanması için eğitim sistemimizde son on yılda FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi uygulamaya konulmuş; ancak bu çalışmanın öğrenciler arasındaki dijital farkı kapatmadaki olası katkısı henüz yeterince açık ortaya konulmamıştır.⁵² Bu kapsamda sınıf içinde akıllı tahtaların kullanımı yaygınlaştırılmış, müfredatın dijital olanaklardan yararlanarak desteklenmesi ile ilgili çabalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamış görünmektedir.⁵³ Dijital çağın öğrenme olanaklarından çocukların fırsat eşitliği ilke-

⁴⁹ Disney Leigh, Emma Connelly ve Bethany Waterhouse, "Digital Literacy-Teacher and Parent Conversations", *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 22/3 (2017), s.13.

⁵⁰ Livingstone, "Realizing Children's Rights in Relation to the Digital Environment".

⁵¹ "I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi Birinci Taslağı", I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi, İstanbul, 14-15 Kasım 2013, erişim 28 Kasım, 2020, <http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/11k.pdf>.

⁵² Kıvanç Bozkuş ve Mehmet Fatih Karacabey, "FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?", *Yaşadıkça Eğitim*, 33/1 (2019), s.17-32; Veysel Demirel ve Cemal Hakan Dikmen, "Öğretmenlerin FATİH Projesine Yönelik Görüşlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi", *İlköğretim Online*, 17/1 (2018), s.26-46. (erişim 16.06.2020).

⁵³ Hüseyin Melih Altın ve Filiz Kalelioğlu, "Fatih Projesi ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri", *Başkent*

sine dayalı olarak yararlanabilmesi için teknik boyutta atılan adımların güncel ihtiyaçlara göre takibi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, acil durumlarının ötesinde, önleyici bir bakışla dijital olanaklardan yararlanmanın herkes için yaygınlaştırılmasına yönelik planlamalar yoluna gidilmesi gerekmektedir. Dijitalleşmenin dünyanın her yerinde aynı hızda ve yaygınlıkta gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Kaynaklara erişim konusunda yaşanan eşitsizlikler, ‘dijital bölünme’ ile açıklanmaktadır. Bu yönüyle de dijitalleşme gruplar ve kişiler arasında Matthew etkisinin⁵⁴ izlenmesine; yani ileride olanın daha da ilerlemesini sağlarken geride ve olanaklardan yoksun kalanın bu olanaklara ulaşımını daha da zorlaştırmaktadır. İşte bu noktada, özellikle sosyoekonomik ve/veya özel gereksinimleri açısından dezavantajlı konumdaki çocukların eğitimi ve ailelerinin bu eğitimi destekleyebilme yetkinliği dikkate alındığında, dijital olanaklara ulaşımın kişisel çabalar ile kapatılabilecek olanın ötesinde olduğunu ifade etmek gerekir. Özellikle eğitim alanında siyasi erkin bu farkın daha da açılmaması ve mevcut farkın kısa sürede kapatılması ile ilgili çabalarının başat rol oynayacağı değerlendirilmektedir.

İkinci olarak politika yapıcıların görevi teknolojik araçlara ulaşmayı yaygınlaştırmanın ötesinde, dijitalleşme karşısında çocukların, ailelerin ve başta öğretmen olmak üzere tüm eğitim unsurlarının desteklenmesidir.⁵⁵ Öncelikle, çocukların buldukları gelişim dönemleri gözetilerek uygun içerikler ile tanıştırılması, çocuklarına rehberlik edebilmek için anne babaların dijital çağda ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin dijital medya okuryazarlıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önem kazanmaktadır.⁵⁶ Zira bu anlamda, 2007 yılında ilköğretim okulları 6-8. sınıflarında, çağın ihtiyacına yönelik olarak medya okuryazarlığı dersi konulmuştur⁵⁷. Bu dersin öğrencilerin çoğunluğu tarafından yararlı olarak değerlendirildiği, ancak sınıf içinde yapılan etkinliklerin daha yeterli, hale getirilmesine duyulan ihtiyaç rapor edilmiştir.⁵⁸ Diğer yandan öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarının artırılmasına yönelik dersler öğretmen yetiştirme programlarında yer almakla birlikte, öğretmen adaylarını bu konuda daha fazla bilgilene-meye ihtiyaç duyduğu görülmektedir.⁵⁹ Hem olanaklardan yararlanmak hem de risklerden kaçınabilmek açılarından ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara ve gençlere rehberlik yapabilmeleri için desteklenmeye açık gereksinimleri bulunmaktadır. Öğrencilerin dijital yeterlik ve okuryazarlıklarının artışında, aile ve okul sistemlerinin bu yeterliklerin kazandırılması için ortak hareket etmesi de önemli bir eşiiktir.⁶⁰ Ayrıca, öğretmenler derslerinde dijital içerik ve materyallerden yararlanma

University Journal of Education, 2/1 (2015), s.89-105.

⁵⁴ Robert K. Merton, “The Matthew Effect in Science: The Reward and Communication Systems of Science are Considered”, *Science*, 159/3810 (1968), s.56-63.

⁵⁵ Livingstone, “Realizing Children’s Rights in Relation to the Digital Environment”.

⁵⁶ “I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi Birinci Taslağı”.

⁵⁷ İrfan Erdoğan, *Milli Eğitime Dair*, Ankara: Nobel, 2014, s.77.

⁵⁸ “Medya Okuryazarlığı Araştırması”.

⁵⁹ Rıdvan Ata ve Kasım Yıldırım, “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımları”, *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17/ 2 (2016), s.581-602; Sevilay Aydemir ve Özden Demirkan, “Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers”, *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13/1 (2018), s.6-30.

⁶⁰ Kristiina Kumpulainen ve Julia Gillen, “Young Children’s Digital Literacy Practices in the Home: A

konusunda teşvik edilmelerinin ötesinde, bu konuda kendilerini geliştirmelerine yönelik desteklerden yararlandırılmalıdır. Çünkü bu yönde sunulan destekler öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusundaki güvenlerini artırdığı ölçüde, öğretimde dijital olanaklardan yararlanma konusundaki tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.⁶¹ Bu nedenle, öğretmenlerin dijital medya okuryazarlıklarının desteklenmesinin bir mesleki gelişim hedefi olarak ele alınması ve bu konuda düzenli bir danışmanlıktan yararlanmalarının sağlanması önerilebilir. Gün geçtikçe yeni uygulamalar, içerikler sunulmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin ve ailelerin dijital araç, uygulama ve içeriklerin eğitimsel amaçla kullanımını konusunda alabilecekleri düzenli danışma hizmetleri seçeneklerinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu teknolojilerin kullanımı sahip olmaları gereken dijital okuryazarlığın iki yönlü sunularak, öğrenme olanaklarının artırılması kadar olası risklerden kendilerini ve öğrencilerini koruyabilme, risklerden korunma konusunda öğrencilerine rehberlik yapabilme yeterliklerinin de desteklenmesi hedeflenmelidir. Benzer biçimde, özellikle okullarda karşılaşılabilecek dijital riskler konusunda okul psikolojik danışmanları ve psikologları ile işbirliği ve sağlanmasının yararlı olacağı ileri sürülebilir.

Çocuk ve gençlerin gelişim ve öğrenmesinde rol alan yetişkinlerin dijital beceriler ve okuryazarlık açısından eğitimin merkezi otoritesince desteklenmesi;⁶² yani sadece çocukların değil aileler ve öğretmenlerin, okulların sürekli güncellenen bir dijital okuryazarlık becerisi kazanmasına yönelik çalışmaların yapılması yaygın bir eğitim politikası haline getirilmelidir.

Diğer yandan dijital teknolojiler, sadece öğrenme olanaklarını artırmamakta, aynı zamanda her geçen gün çocuk gelişimi açısından yeni riskleri de beraberinde getirebilmektedir. Bu riskler hakkında bilgi sahibi olmak, çocukların korunması ve bilgilendirilmesinde yardımcı olabilmek açısından öncelikle ailelerin ve öğretmenlerin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu ailelerin ya da öğretmenlerin ya da okul yönetimlerinin bireysel çabaları ile baş edebilecekleri bir durum olmaktan ziyade, eğitim planlamasında okul aile işbirliğini sağlayan ve çocuğun bağlantıda olduğu sosyal sistemlerinin rolünü de hesaba katan bütüncül bir politikayı gerektirmektedir. Nitekim, son on yıldır Türkiye’den de toplanan verileri kapsayan Avrupa’da çocukların internet kullanımına yönelik Avrupa Çevrimiçi Çocuklar (EUKidsOnline)⁶³ projesi gibi uluslararası ve RTÜK, Çocuk Vakfı gibi ulusal kurum ve kuruluşlarca yürütülen çalışmalar, farklı yaş gruplarından çocukların siber zorbalık, kişisel verilerin korunmasının ihlali, ebeveynin çocuğun gizlilik hakkını ihlali, bilgisayar ve çevirim içi oyunlara yönelik bağımlılık gibi çok yönlü risklerin takibini yapmaktadır. Bu çalışmaların bulguları pek çok ülkenin dijital çağda çocuk, aile ve okula yönelik politika kararlarını etkilemektedir. Tıpkı dijital medyanın sunduğu öğrenme olanakları için olduğu gibi, olası risklerin değerlendirilmesi, bu riskler hakkında çocukların olduğu kadar aileler ve okulların da bilgi sahibi olması ve korunmasının teminat altına alınması acil bir gereksinimdir. Zira, bütüncül

Review of the Literature”, *Cost Action IS11410 DigiLitEY*, 20/3 (2017), 472-499. (erişim 15.08.2020)

⁶¹ Courtney K. Blackwell, Alexis R. Lauricella ve Ellen Wartella, “Factors Influencing Digital Technology Use in Early Childhood Education”, *Computers & Education*, 77 (2014), s.82-90.

⁶² “I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi Birinci Taslağı”.

⁶³ “EU Kids Online Türkiye”, erişim 10 Kasım, 2018, <http://eukidsonline.metu.edu.tr/>.

olarak aile ve okul sistemleri yerine sadece çocukların korunmasını amaçlandığında, örtük biçimde ailelerin ve okulların riskler hakkında yeterince bilgi ve bu riskleri bertaraf etme becerisine sahip olduğu varsayılmış olur. Halbuki bu kadar hızlı bir dönüşüm ve değişimi beraberinde getiren bilgi çağında, olası risklerin ve olanakların sadece ailelerin ve okulların çabaları ile yönetilmesi mümkün değildir. Burada, çocuğun gelişimsel özellikleri ve bireysel ihtiyaçlarını gözeten ve çocuğa rehberlik edebilmede aileleri ve okulu destekleyen ulusal bir dijital okuryazarlık anlayışına ve bu yeterliğin toplum genelinde kazandırılmasına ihtiyaç vardır.

Dijital çağ beraberinde günlük yaşamda köklü değişimler getirmiştir. Bu değişimlerin yakından izlenebildiği eğitim alanı, önemli bir tartışma konusu olmayı halen sürdürmektedir. Burada, dijitalleşme olgusu çocuk ve gençlerin psikososyal gelişimi ve eğitimi açısından ailenin ve öğretmen başta olmak üzere eğitim sisteminin değişen rolleri ve ihtiyaçları düzleminde tartışılmıştır. Çocuk yetiştirme ve eğitimde dijitalleşme denildiğinde çoğunlukla, teknolojik araçlara ve internete erişimin artırılması ve bu sayede dijital olarak oluşturulan ve saklanan evrensel bilgiye ulaşmak için gerekli donanıma sahip olma ve bu donanımı kullanma ifade edilmektedir. Ancak bunu mümkün kılan dijital okuryazarlık becerisi ve bu becerinin genç nesillerce edinilmesi temelde ailenin ve okulun sorumlulukları olarak görülmektedir. Çocuklar ve gençlerin evrensel bilgiye ulaşırken dijital dünyanın risklerinden korunmasının en üst seviyede sağlanması, dijital olanaklardan yararlandırılmasının da teşvik edilmesi temel paradigma olmalıdır. Diğer yandan ailenin ve okulun koruyucu ve destekleyici rolü, eğitimde dijitalleşme politikasından ve yönetim erkinin desteğinden bağımsız yürütülemez. Bu noktada, dijitalleşme olgusu toplumun tüm bireyleri için bir hayat boyu öğrenme ve eğitim; aynı zamanda öğretmenler için bir mesleki gelişim ve eğitim konusu haline getirilmelidir. Bu nedenle, çocuklar ya da gençler için sunulacak olan bir dizi dijital beceri programından önce ve acil olarak, çocukların gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için anne, baba ve öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları dijital yeterlilikleri artıracak iyi planlanmış destek programları uygulanmalıdır. Bu sayede kuşaklar arası olası dijital boşlukların aşılması için köprüler kurmak mümkün olabileceği gibi, hali hazırda dijital okuryazarlık becerisi ve yetkinlikleri gelişmiş olan yetişkinlerin çocuklara ve gençlere bu yeterliliklerini aktarmada desteklenmeleri mümkün olabilir.

Kaynakça

- Altın, Hüseyin Melih ve Filiz Kalelioğlu. “Fatih Projesi ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”. *Başkent University Journal of Education*. 2/1(2015): 89-105.
- Ata, Rıdvan ve Kasım Yıldırım. “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımları”. *Journal of Kirsehir Education Faculty*. 17/2 (2016): 581-602.
- Aydemir, Sevilay ve Özden Demirkan. “Gender-Aware Media Literacy Training: A Needs Analysis Study for Prospective Teachers”. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 13/1 (2018): 6-30.

- Blackwell, Courtney K., Alexis R. Lauricella ve Ellen Wartella. "Factors Influencing Digital Technology Use in Early Childhood Education". *Computers & Education*. 77 (2014): 82-90.
- Bozkuş, Kıvanç ve Mehmet Fatih Karacabey. "FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?". *Yaşadıkça Eğitim*. 33/1 (2019): 17-32.
- Brito, Rita, Rita Francisco, Patricia Dias ve Stephane Chaudron. "Family Dynamics in Digital Homes: The Role Played by Parental Mediation in Young Children's Digital Practices around 14 European Countries". *Contemporary Family Therapy*. 39/4 (2017): 271-280.
- Buckingham, David. "Defining Digital Literacy-What Do Young People Need to Know About Digital Media?". *Nordic Journal of Digital Literacy*. 4/10 (2015): 21-34.
- Burns, Tracey ve Gottschalk Francesca. Der., *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD, 2019.
- Chaudron, Stéphane, M. E. Beutel, Veronica Donoso Navarrete, M. Dreier, Ben Fletcher-Watson, A. S. Heikkilä, V. Kontríková vd. *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study Across Seven Countries*. ISPRA, Italy: JRC, 2015. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>. (erişim 12.07.2020).
- Ciboci, Lana ve Danijel Labaš. "Digital Media Literacy, School and Contemporary Parenting". *Medijske Studije*. 10/19 (2019): 83-101.
- Cingel, D. P. ve M. Krcmar. "Predicting Media Use in very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes". *Communication Studies*. 64/4 (2013): 374-394.
- Collins, Allan ve Richard Halverson. *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. NewYork: Teachers College Press, 2018.
- Covolo, Loredana, J. Roncali, D. Zaniboni, V. Mapelli, E. Ceretti ve U. Gelatti. "Children and Digital Devices: A Survey On Risk Perception and Use". *European Journal of Public Health*. 29/4 (2019): 185-101.
- Cruz-Jesus, Frederico, María Rosalía Vicente, Fernando Bacao ve Tiago Oliveira. "The Education-Related Digital Divide: An Analysis for the EU-28". *Computers in Human Behavior*. 56 (2016): 72-82.
- Dehue, Francine, Catherine Bolman ve Trijntje Völlink. "Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception". *CyberPsychology & Behavior*. 11/ 2 (2008): 217-223.
- Demirer, Veysel ve Cemal Hakan Dikmen. "Öğretmenlerin FATİH Projesine Yönelik Görüşlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi". *İlköğretim Online*. 17/1 (2018): 26-46. <https://core.ac.uk/download/pdf/230034853.pdf> (erişim 16.06.2020).
- Erdoğan, İrfan. *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel, 2014.

- Eshet, Yoram. "Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 13/1 (2004): 93-106.
- Fujioka, Yuki ve Erica Weintraub Austin. "The Relationship of Family Communication Patterns to Parental Mediation Styles". *Communication Research*. 29/6 (2002): 642-665.
- Greenfield, Susan. *Mind Change: How Digital Technologies are Leaving Their Mark on Our Brains*. NewYork: Random House Incorporated, 2015.
- Helsper, Ellen Johanna ve Rebecca Eynon. "Digital Natives: Where is the Evidence?". *British Educational Research Journal*. 36/3 (2010): 503-520.
- Hutton, John S., Li Lin, Rachel Gruber, Jennifer Berndsen, Thomas DeWitt, Judith B. Van Ginkel ve Robert T. Ammerman. "Shared Reading and Television Across the Perinatal Period in Low-SES Households". *Clinical Pediatrics*. 57/8 (2018): 904-912.
- Johannesen, Monica, Leikny Øgrim ve Tonje Hilde Giæver. "Notion in Motion: Teachers' Digital Competence". *Nordic Journal of Digital Literacy*. 9/04 (2014): 300-312.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P. ve Bonner, R.L. "Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children". *Pediatrics*. 136/ 6 (2015): 1044-1050.
- Kirschner, Paul A. ve Pedro De Bruyckere. "The Myths of the Digital Native and the Multitasker". *Teaching and Teacher Education*. 67 (2017): 135-142.
- Király, Orsolya, Marc N. Potenza, Dan J. Stein, Daniel L. King, David C. Hodgins, John B. Saunders, Mark D. Griffiths vd. "Preventing Problematic Internet Use During the COVID-19 Pandemic: Consensus Guidance". *Comprehensive Psychiatry*, 100 (2020): 152180. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152180>. (erişim 10.09.2020).
- Kumpulainen, Kristiina ve Julia Gillen. "Young Children's Digital Literacy Practices in the Home: A Review of the Literature". *Cost Action IS1410 DigiLitEY*. 20/3 (2017): 472-499. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2018/02/WG-1-Lit-Review-04-12-17.pdf> (erişim 15.08.2020).
- Lauricella, Alexis R., Ellen Wartella ve Victoria J. Rideout. "Young Children's Screen Time: The Complex Role of Parent and Child Factors". *Journal of Applied Developmental Psychology*. 36 (2015): 11-17.
- Leigh, Disney, Emma Connelly ve Bethany Waterhouse. "Digital Literacy-Teacher and Parent Conversations". *Practical Literacy: The Early and Primary Years*. 22/3 (2017): 13-15.
- Livingstone, Sonia. "Erasmus Medal Lecture 2018 AE GM Barcelona: Realizing Children's Rights in Relation to the Digital Environment". *European Review*. 28 (2020): 1-14. <http://eprints.lse.ac.uk/103563/> (erişim 17.09.2020).

- Livingstone, Sonia, Kjartan Ólafsson, Ellen J. Helsper, Francisco Lupiáñez-Villanueva, Giuseppe A. Veltri ve Frans Folkvord “Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation”. *Journal of Communication*. 67/1 (2017): 82-105.
- Livingstone, Sonia, Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. ve Lagae, K. “How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style”. EUKidsOnline. London: LSE, 2015. https://eprints.lse.ac.uk/63378/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_Library_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_How%20parents%20manage%20digital%20devices_2016.pdf. (erişim 08.09.2018).
- Madeleine J. George, Michael A. Russell, Joy R. Piontak ve Candice L. Odgers. “Concurrent and Subsequent Associations Between Daily Digital Technology Use and High-Risk Adolescents’ Mental Health Symptoms”. *Child Development*. 89/1 (2018): 78-88.
- Merton, Robert K. “The Matthew Effect in Science: The Reward and Communication Systems of Science are Considered”. *Science*. 159/3810 (1968): 56-63.
- Moore, Sarah A., Guy Faulkner, Ryan E. Rhodes, Mariana Brussoni, Tala Chulak-Bozzer, Leah J. Ferguson, Raktim Mitra vd. “Impact of the COVID-19 Virus Outbreak on Movement and Play Behaviours of Canadian Children and Youth: A National Survey”. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 17/1 (2020): 1-11.
- Nikken, Peter ve Suzanna J. Opre. “Guiding Young Children’s Digital Media Use: SES-Differences in Mediation Concerns and Competence”. *Journal of Child and Family Studies*. 27/6 (2018): 1844-1857.
- Ofcom. “Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018”. Erişim 12 Temmuz, 2020. https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf.
- Olsson, Tobias, Ulli Samuelsson ve Dino Viscovi. “At Risk of Exclusion? Degrees of ICT Access and Literacy Among Senior Citizens”. *Information, Communication & Society*. 22/1 (2019): 55-72.
- Prensky, Marc. “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*. 9/5 (2001):1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (erişim 15.08.2020).
- Roser, Max, Hannah Ritchie ve Esteban Ortiz-Ospina. “Internet”. (2015). Erişim 10 Eylül, 2020. <https://ourworldindata.org/internet>.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu. “Medya Okuryazarlığı Araştırması”. (2016). Erişim 2 Aralık, 2020. [https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%202015\(1\).pdf](https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%202015(1).pdf).

- Scheerder, Anique, Alexander van Deursen ve Jan van Dijk. “Determinants of Internet Skills, Uses and Outcomes. A Systematic Review of the Second-and Third-Level Digital Divide”. *Telematics and Informatics*. 34/8 (2017): 1607-1624.
- Selwyn, Neil. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Publishing. 2016.
- Selwyn, Neil. “The Digital Native–Myth and Reality”. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*. 61/4 (2009): 364-379.
- Siibak, Andra ve Elyna Nevski. “Older Siblings as Mediators of Infants’ and Toddlers’(Digital) Media Use”. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. Der., Ola Erstad, Rosie Flewitt, Bettina Kümmrling-Meibauer ve Iris Susana Pires Pereira, NewYork: Routledge. 2019: 123-133.
- Sjöberg, Mats, Hung-Han Chen, Patrik Floréen, Markus Koskela, Kai Kuikkaniemi, Tuukka Lehtiniemi ve Jaakko Peltonen. “Digital Me: Controlling and Making Sense of My Digital Footprint”. *International Workshop on Symbiotic Interaction*. Der., Luciano Gamberini vd., Cham: Springer. 2016: 155-167.
- Smahelova, Martina, Dana Juhová, Ivo Cermak ve David Smahel. “Mediation of Young Children’s Digital Technology Use: The Parents’ Perspective”. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 11/3 (2017). <https://cyberpsychology.eu/article/view/8561/7732> (erişim 05.01.2018).
- Tsui, Lokman. “The Panopticon as the Antithesis of a Space of Freedom: Control and Regulation of the Internet in China”. *China Information*. 17/2 (2003): 65-82.
- Türkiye İstatistik Kurumu. “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması 2020”. Erişim 30 Kasım, 2020. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirma-si-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirma-si-2020-33679).
- Van Deursen, Alexander ve Jan Van Dijk. “The First-Level Digital Divide Shifts from Inequalities in Physical Access to Inequalities in Material Access”. *New Media & Society*. 21/2 (2019): 354-375.
- Van Dijk, Jan. “Digital Divide Research, Achievements and Shortcomings”. *Poetics*. 34 (2006): 221-235.
- We are Social. “Digital 2020: Turkey”. Erişim 30 Kasım, 2020. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>.
- Wentz, Reinhard. “Visibility of Research: FUTON Bias”. *The Lancet*. 360/9341 (2002): 1256.
- Yaman, Fatih, Onur Dönmez, Zeynep Çoban ve Hatice Ferhan Odabaşı. “Okul Rehber Öğretmenleri Gözünden İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Çevrimiçi Riskler”. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 8/4 (2017): 415-427.
- Yılmaz, Eray, Levent Yusuf Şahin ve Davut Kodaş. “Öğretmenlerin Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı”. *Sakarya University Journal of Education*. 6/2 (2016): 26-45.

- Zuboff, S. “Big Other: Surveillance Capitalism and the Prospects of an Information Civilization”. *Journal of Information Technology*. 30/1 (2015): 75-89.
- I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi İstanbul, 14-15 Kasım 2013. “I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 Strateji Belgesi Birinci Taslağı”. Erişim, 28 Kasım, 2020. <http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/11k.pdf>.

Parenting and Education in Digital Era: Changing Roles

GAMZE İNAN KAYA

Abstract: *Digitalization, deeply affecting daily life in almost every aspect, has brought changes to roles and duties of parents and teachers in relation to psychosocial development and education of children and youth. These duties and responsibilities rely on an idea, which emphasizes maximizing digital learning opportunities while minimizing potential digital risks for children and youth. That is because of the current context of the world, in which digitalization has been an indispensable part of daily lives of all. Stating central role of digital literacy, we have inspected the notion of digitalization in relation to its effect on young people's psychosocial development and education by emphasizing the changing roles of parents' and teachers'. An urgent need for a comprehensive digital literacy policy that is supporting parents and teachers has been proposed.*

Keywords: *Digitalization, Parenting education, Digital opportunities, Digital risks*



Education Policies in Line with the Latest Developments in the Field of Artificial Intelligence: Case of Albania

XHENTILA TATAJ*
xheni.tataj@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8379-0367

MUHAMET KOLA**
muhamed.kola@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6045-6523

Abstract: *Recent developments in technologies such as Artificial Intelligence have brought changes in education policies. To avoid the creation of an unemployed generation many countries are trying to create education policies that orient students to choose fields of studies that are better suited to the latest technological developments. This study analyzes the impact of Artificial Intelligence on the creation of new education policies in Albania. The official data published by the Ministry of Education and the Albanian Institute of Statistics have been analyzed. These data show what are the most chosen departments in Albanian universities. New educational policies have been undertaken in Albania to orient students in choosing university fields that promise a secure job in the future. These policies have made it possible to open many vocational schools in Albania. This study shows that despite law and economics remaining among the most chosen professions by Albanian students, there is an increase in the demand of students to enroll in these vocational schools.*

Keywords: *Education policies, Higher education, Artificial intelligence, Albania, New professions*

Introduction

Developments in the field of technology have had an impact on all sectors of society, including the field of education. In contemporary societies information plays a primary role in human activities. For these reasons, investing in human resources is a must and education policies play a key role in this process. In this context educational policies must be adapted to the new needs that arise in society as a result of economic, technological and social developments.

Studies have shown that recent developments in the field of Artificial Intelligence have created new unexplored professions in the labor market. This means that the whole educational process must contribute to the formation of citizens capable of adapting to new technological developments. In this context, education policies

* Ph.D. Student, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Sociology.

** Ph.D. Student, Police Academy, Institute of Defence, Department of International Security.

must be able to prepare citizens capable of coping with ongoing transformations. Education policies should create a population equipped with the knowledge and skills required by the labor market. As the Lisbon Strategy states, “it is necessary for every citizen to possess the necessary competencies to live and work in this information society” through professional training.¹

The transition from a fully centralized economy to a free market, as well as the political changes that took place after the 1990s, were accompanied by significant changes in the labor market in Albania. During the period 1945-1990, employment was guaranteed by the state, but the decline of the regime and the massive privatization of state-owned enterprises were accompanied by structural changes in the labor market.² The post-communist period was characterized by a significant decline in public sector employment. According to the World Bank report: “Albania: A labor market assessment”, the decline in public sector employment has been dramatic, from 850,000 employees per year in 1991, to 176 000 in 2004.³

The main factor that caused an increasing in unemployment rate was the lack of the connection between the education system and employment. In Albania it is noticed that there is a discrepancy between supply and demand. On the supply side there is an excess of graduates in most fields of study, but especially in business, administration and law and on the other hand the market has shortages of graduates from the fields of study of Natural Sciences and Exact Sciences. Developments in the field of Artificial Intelligence have worsened the situation by bringing about the creation of new professions which are not known to students. This has led the Ministry of Education to draft new educational policies that orient students in choosing professions that fit the labor market. More specifically, national education strategies which promote the opening of vocational schools have been drafted. Through these new policies students are encouraged to choose Natural Sciences or branches that are in line with developments in the field of artificial intelligence as field of study.

The aim of this study is to analyze the impact of developments in the field of Artificial Intelligence in the creation of new education policies. More specifically, the study shows how educational policies have changed in recent years in Albania, adapting to the demands of the labor market and how these policies have brought the opening of new departments in universities. The study analyzes how many students are oriented towards choosing the departments that fit most with Artificial Intelligence developments.

Choosing the department in which you will study is one of the indicators of the profession you will have in the future. Although not all graduates work in the professions in which they have graduated, university department selections can serve as an indicator of the most demanding professions on the market. This study will analyze the statistics published by the Ministry of Education and the Institute of Statistics in Albania regarding the most requested departments in universities. A

¹ Blerina Raca, “Treaty of the European Union”, *Ministria e Integrimit European*, 2008, p.17.

² AMSHC, “Raport mbi Tregun e Punës në Shqipëri”, *Agjensia për Mbeshtetjen e Shoqërisë Civile*, 2000, p.2.

³ Banka Botërore, “Albania: A Labor Market Assessment”, *Botim i Bankes Botërore*, 2005, p.21.

comparison of the statistics of the last 5 years makes it possible to compare student choices across the years. Through these statistics, it is intended to see if the creation of new policies in the education field has led to the substitution of the professions considered “traditional” with the new professions created by technological developments.

Theoretical Framework

The Making of Education Policies in Developed Countries

In the scientific and political discourse of the most advanced countries, higher education is considered an important part of the state apparatus. Consequently, the policies undertaken in higher education are of primary importance to the country. More and more advanced countries are trying to create national strategies for education and educational policies that adapt to the latest economic and technological developments.⁴ Making education policies is considered as one of the main steps for the development of the country. Appropriate educational policies equip students with the right skills to meet market demands. By making education policies in line with market demands, a good link is established between the labor market and jobseekers.

Postmodernist developments have called into question the ability of education to meet the new challenges facing society as a result of rapid capitalist developments. At the same time, new capitalist developments and the many changes that have taken place in the social order pose to educational policymakers new tasks that they must fulfill in order to adapt to the transformations of the time. Taking into account these changes, many developed countries have started to design new education policies and make curriculum changes according to the structure of society and changes in this structure.⁵

In developed countries education policies are considered as the first step to make a fair distribution of opportunities among citizens. Thus the granting of the right to education and the provision of conditions for higher education assumes great importance in these countries. Increasing students' access to good-quality higher education remains the main political goal for two main reasons. Firstly graduation from studies will increase and determine individual chances in the labor market. Secondly, high graduation rates can promote equality of opportunity in the job market depending on the level of stratification of an educational system.⁶ Even though increasing participation in high education has recently led in many countries to the problems of overeducating and unemployment.⁷ Given this fact, many

⁴ Czarnecki Krzysztof, “The Higher Education Policy of Post-Communist Countries in the Context of Welfare Regimes”, *Poznań University of Economics*, 14/2 (2014), p.43.

⁵ Whitty Geoff, “Education Policy and the Sociology of Education”, *International Studies in Sociology of Education*, 7/2 (1997), p.128.

⁶ Francis G. Castles and Herbert Obinger, “Worlds, Families, Regimes: Country Clusters in European and OECD Area Public Policy”, *West European Politics*, 31/1 (2008), p.46.

⁷ Fabrizio Bernardi and Gabriele Ballarino, “Participation, Equality of Opportunity and Returns to Tertiary Education in Contemporary Europe”, *European Societies*, 16/3 (2014): 422-442 in Krzysztof, “The Higher Education Policy of Post-Communist Countries in the Context of Welfare Regimes”, p.46.

developed countries have begun to make new education policies that better match the economic and technological developments of the time.

Developments in the field of Artificial Intelligence have made many countries acquainted with new professions in the market. Also more detailed analyzes regarding the professions that will prevail in the future have been done by many developed countries. These analyzes have helped to create new education policies that create a better connection of professionals with the labor market. The following issues provide an overview of the latest developments in the field of Artificial Intelligence. They also show how these developments have influenced the making of education policies.

The Impact of Artificial Intelligence on Labor Market

Artificial Intelligence (AI) is a new field that is becoming one of the most advanced in Computer Science. By seeing the effects that this field will have on people's lives in recent years, the social sciences are starting to conduct studies related to the effects of Artificial Intelligence on society. More specifically in the social sciences is being analyzed the impact of developments in the field of Artificial Intelligence in the labor market. What will be the professions of the future is a question that is increasingly opening debates and desire for research. People are already familiar with the idea that developments in the field of Artificial Intelligence will lead to the creation of computers that aim to copy human intelligence in the performance of daily tasks. Some professions will go out of the labor market and some have started the risk posed by Artificial Intelligence.

However, studies show that the inclusion of Artificial Intelligence in the labor market will not always have negative consequences for society. If people know how to use the latest technological developments they will create new professions that will make their lives easier. The following paragraphs provide some of the positive and negative aspects that have brought about the latest developments in the field of Artificial Intelligence.

The first definition of Artificial Intelligence is that Artificial Intelligence (AI) is involved in computer science and deals with the formation of intelligent systems that have the same features as human beings.⁸ Experts define AI as a technological system that by copying human capabilities can think and act like them. Stuart Russell and Peter Norvig in their book on Artificial Intelligence have shown that the definitions of Artificial Intelligence can be organized into four categories: human thinking, rational thinking, human action, and rational action. Given that it is a new field, the concepts related to Artificial Intelligence will be numerous, however, in summary, it can be defined as an intelligent system with the ability to think and behave like humans.⁹

“When you grow up, you may not have a job.” This is how Yuval Noah Harari begins his analysis on the effect of AI on the future of jobs. He ranks among those

⁸ Kriti Khare, Brian Stewart and Anshuman Khare, “Artificial Intelligence and the Student Experience: An Institutional Perspective” *IAFOR Journal of Education*, 6/3 (2018), p.67.

⁹ Stuart Russell and Peter Norvig, eds., *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, England: Pearson, 2016, p.2.

researchers who believe that Artificial Intelligence will bring in more unemployed people than it will create new jobs. He emphasizes the idea that in the long run all work will be affected by automation and that no work will be left untouched by the automation process. However, he says that at least in the short term, Artificial Intelligence cannot delete entire industries from the labor market. More specifically, the jobs that will be automated will be those that require specialization in processes considered as routine processes. As for jobs that have unforeseen scenarios where important decisions are required and where the human mind becomes important will not be easily replaced.¹⁰

Technology has often damaged large industries and employment sectors, says Martin Ford in his study “Can Artificial Intelligence Create an Unemployment Crisis.” Workers, however, have managed to adapt repeatedly by acquiring new skills. In his paper Ford makes an analysis of the impact of computerization on the labor market in the past comparing it to the effect that computerization has today. He concludes that today's technology will do more harm by damaging important employment sectors that will leave large groups of people jobless.¹¹

The impact is already being felt in a number of professions. But not all professions are affected in the same way. According to him, there are some types of professions that may be more vulnerable than others. In his analysis, Ford mentions what will be some of the most affected professions as a result of developments in the field of Artificial Intelligence. He emphasizes well-paid jobs and professions considered like white-collar jobs.

According to him, lawyers and sports journalists have already been replaced by software known as e-discovery. These professions are automated by machines that can accurately select some documents needed for the job. Also services related to customer service such as: customer service or sales assistant can be easily replaced by applications he explains. Ford points out that grocery store sellers may also be affected by technological developments. For example, Amazon can be a substitute for these services because it offers faster services and purchases can be made online, saving time for the buyer.¹²

Researchers take two different approaches when it comes to the effects of Artificial Intelligence on the labor market. Some see it as a machine that will eliminate a lot of work and some see it as a very effective solution to computerize difficult work processes making them easier for the workers who perform them. So not always developments in the field of Artificial Intelligence will be harmful.

While analyzing the effects of technological development into the labour market Klaus Schwab takes an unbiased position. He clarifies that history shows that the result of technological developments is likely to be somewhere in the middle. He says that the effect of AI in labour market it has two sides:

¹⁰ Yuval Noah Harari, *21 Lessons for the 21st Century*, London: Jonathan Cape, 2018, p.35.

¹¹ Martin Ford, “Could Artificial Intelligence Create an Unemployment Crisis?”, *Communications of the ACM*, 56/7 (2013), p.2.

¹² Ford, “Could Artificial Intelligence Create an Unemployment Crisis?”, p.3.

First, there is a destruction effect, forcing workers to become unemployed or to reallocate their skills elsewhere. Second, this destruction effect is accompanied by a capitalization effect in which the demand for new goods and services increases and leads to the creation of new occupations, businesses and even industries. It has always been the case that technological innovation destroys some jobs, which it replaces in turn with new ones in a different activity and possibly in another place. As human beings, we have an amazing ability for adaptation and ingenuity.¹³

Although some researchers focus on the job losses that will be caused by developments in the field of Artificial Intelligence, it must be said that some of them focus on new professions that will come as a result of these developments. More specifically, they focus on adapting people to these new jobs created by Artificial Intelligence. Spyros Makridakis in his article: *The Forthcoming Artificial Intelligence (AI) Revolution: Its Impact on Society and Firms* says that the main concern with AI should be in how people will get used with these new jobs. This is how he concludes his analyses:

The greatest challenge facing societies and firms would be utilizing the benefits of availing AI technologies, providing vast opportunities for both new products/services and immense productivity improvements while avoiding the dangers and disadvantages in terms of increased unemployment and greater wealth inequalities.¹⁴

A study conducted by the MitSloan School of Management has provided information about new categories of human work that will emerge as a result of AI development. According to them, these works do not look at all like the ones that exist today. More specifically, their research reveals three new categories of jobs in the AI. The authors have labeled them as trainers, explainers and sustainers.

More specifically, the report says that the people in these roles will ensure that the work of the machines is effective and responsible. Thus, trainers will serve to teach AI systems how to perform. Make fewer mistakes in translation and learn algorithms on how to mimic human behavior. Explainers: explain to non-technical professionals how complex algorithms work. Sustainers: will check if the AI systems are working properly.¹⁵

Changes in Education Policies according to the Developments in the Field of Artificial Intelligence

Given the risk that developments in the field of Artificial Intelligence have brought to the labor market, many countries are trying to build a sustainable labor market that adapts to the latest technological developments. Being education the main link

¹³ Klaus Schwab, "The Fourth Industrial Revolution", Geneva: World Economic Forum, 2016, p.38.

¹⁴ Spyros Makridakis, "The Forthcoming Artificial Intelligence (AI) Revolution: Its Impact on Society and Firms", *School of Economic Sciences and Business*, 1/3 (2017), p.1.

¹⁵ H. James Wilson, Paul R. Daugherty and Nicola Morini-Bianzino, "The Jobs That Artificial Intelligence Will Create", *Mit Sloan*, 58/4 (2017), p.14-15.

that provides a job in the future many governments are focused on the field of education to make changes in relation to the latest developments in the field of Artificial Intelligence. Governments and educational institutions are rebuilding educational programs that help students cope with developments of the AI in all aspects of social activity. By designing education policies locally but also globally, many countries are involved in designing new curricula that prepare students who are willing to take advantage of new technological innovations. Often policy makers in education make requests to scholars, students but also citizens to have discussions about the latest developments in the field of AI and the challenges that lie ahead to have a sustainable and modern education.

A recent United Nations report in the field of education and Artificial Intelligence entitled: *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development* shows some of the steps taken in the field of education by different countries. Thus according to this report in 2016, the Ministry of Education of China decided that at least 8% of the budget of each educational branch should go to the digitalization of education. One of the biggest advances so far in China is the introduction of AI computer devices to correct student essays and papers. From this practice it was seen that essay correction by AI systems had a level of accuracy that matched humans in 92% of cases. The essay grading machine is based on AI neural network and is improving its ability to understand human language using deep learning algorithms. It is also noted that the comments and grades set by the AI are the same as those of the teachers.¹⁶ In 2016, the Chinese government drafted a plan with the aim of being the most developed country in the field of AI in education by 2030. China decided to create its own national AI strategy for education in order to adapt to new developments in the field of AI.¹⁷

In an effort to better understand AI developments, many countries are seeking to make AI-related professions more attractive. France, for example, has drafted a report on new developments in curricula related to the field of AI. This report shows what are the new steps that education policy makers need to take regarding AI. With this report France aims to establish research laboratories to study how AI transforms the workplace; monetary incentives for AI researchers to attract domestic and international talent; and the development of AI programs at the bachelor, master, and doctoral levels. France also aims to open technical and vocational education and training programs in the field of AI.¹⁸ The country also aims to build more collaborations between academics and job industries. By creating partnerships between universities and other institutions, the aim is to create a network that best studies and analyzes developments in the field of AI. For this reason, the state allocated 1.5 billion euros, which will be managed by the National Research

¹⁶ Francesc Pedró et al., *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, (Working Papers on Education Policy), UNESCO, 2019, p.13.

¹⁷ Jing Meng, "China Wants to Bring Artificial Intelligence to its Classrooms to Boost its Education System", *Science & Research, South China Morning Post*, 2018, in Pedró et al., "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development", p.13.

¹⁸ Cédric Villani et al., *Donner un Sens à L'intelligence Artificielle: pour Une Stratégie Nationale et Européenne*, Mission confiée par le Ministre, 2018.

Institute for Informatics.¹⁹ Medium or low income countries are also considering opportunities to change education curricula and education policies in line with the latest developments in the field of AI. Although at an early stage Kyrgyzstan is trying to establish systems that deal with the management of educational information based on individual student tracking that can allow personalized learning. This opens up the possibilities of introducing AI into their systems in the near future.²⁰ Albania is also making efforts in this direction focusing on the opening of new study departments related to AI. The third part of this study deals with precisely these developments of Albania in the field of AI.

Research Methodology

The methodology used in this study is the literature review. This study will provide and analyze statistics showing the actual effects of AI on the labor market in Albania. More specifically, it analyzes statistics showing the most selected fields of study by students in Albania. It also analyzes if there is any change in students' choices after the governance made changes in education policies. It will show how the opening of vocational schools and departments that are related to AI have affected student's choices. These statistics are published by the Ministry of Education and the Albanian Statistical Institute. In addition, an analysis of statistics in academic journals is made. The study will provide government-published statistics showing the expected future changes in the labor market as a result of the impact of Artificial Intelligence and changes made in education policies to better fit with these changes.

The main questions of the study are:

Are the fields of study in Albania updated with the latest developments in the field of Artificial Intelligence?

Have the changes made in education policies contributed in the opening of new subjects related with AI in universities?

Are the student's choices of the field of study affected by these new education policies?

Results

Artificial Intelligence in Albania and its Impact on Education Policies

Recent developments in the field of AI have also affected the field of education in Albania. Among the main steps taken by education policy makers in Albania, we can mention two most important ones: the digitalization of education and the opening of vocational schools and new branches of study. With these steps, Albania aims to update students, teachers, professors and designers of educational curricula with the latest technological developments. The aim is to prepare citizens who will be able to quickly get used to the new professions required by the labor

¹⁹ Pedró et al., "Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development", p.22.

²⁰ Pedró et al., *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, p.15.

market. Despite remaining a developing country with a fragile economy, education policymakers have taken steps to help the country adapt to the latest technological developments in the field of AI.

A study entitled “Digitalization of the Economy and its Impact on the Labor Market: Challenges for Albania” was conducted by Albanian researchers and academics working in the field of Artificial Intelligence. The study shows that the level of development of digitalization in Albania, unlike economic or social and legal parameters, has been moving at a satisfactory pace in line with developed countries. It should be noted here that Albania is almost a user of the technological innovations coming from digitalization.²¹

Studies in the field of Artificial Intelligence Albania show that there is adaptation to technological developments. At the same time, these studies show that the country is not well prepared to adapt to the innovations that Artificial Intelligence brings. Thus in the study entitled: “Information and Communication Technology in Enterprise,” conducted in 2016 by the Bank of Albania, it is suggested:

Due to the relatively high costs of new technology, public institutions related to education and business organizations in Albania should anticipate more funds available for the purchase of digital equipment that helps to understand developments in the field of Artificial Intelligence. These funds need to anticipate not only the cost of acquiring technology but also the costs of partly covering its labor market consequences. Specifically, these funds will be needed for staff training as well as social support for those social classes that cannot be integrated with the new technology.²²

Developments in the field of Artificial Intelligence have brought changes in the Albanian labor market. Alongside the tendency to introduce the newest technological innovations in these professions there is also the fear of eliminating some professions. Also one of the main concerns of researchers is the adaptation of the younger generations to these technological innovations. Opportunities for the opening of new departments of study dealing with basic knowledge of Artificial Intelligence have been considered in Albania.

Education policies in Albania aim the implementation of new technologies, but in practice the implementation of these technologies in the education programs is very difficult to be made. Universities in Albania are paying more attention to complete the standards of education in response to the development in AI. They have found the choice in implementing the latest technology and opening new subjects that discuss developments on AI.

The Impact of Educational Policies on Curricula and the Opening of New Courses related to AI

²¹ Adriatik Kotorri, *Digitalizimi i Ekonomisë dhe Ndikimi i tij në Tregun e Punës: Sfidat për Shqipërinë*, Friedrich Erbert Stiftung, 2018, p.11.

²² Banka e Shqipërisë, Raport Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit në Ndërmarrje, 2016, p.11.

Some universities have realized the importance of developments in the AI and have begun to place it as part of their curricula. To be mentioned is the case of UNYT University with its own Egomon electronic system. This new discipline summarizes the best knowledge from Artificial Intelligence. This new technology applied in this Albanian university makes it easy to learn more about AI. This program contains some key steps: Collects data and processes it, transforms this data in a way that is convenient and understandable for students and finally through algorithms interprets and evaluates this data.²³

As many public sectors like education apply new technology and try to learn more about AI, students in Albania tend to choose professions in which AI will not have a negative impact. The reason for these might not be directly related to developments in AI, but such subjects like business administration and management are very preferable by Albanian students. Data on formal education from the Ministry of Education, Sport and Youth show that vocational education has been a priority for education policymakers in recent years. Seen as an opportunity to meet the continuing need for specialized staff in various professions the education policymakers have tried to make it a good choice for students in Albania. By putting a very low limit of points as a criteria of admission they have made it easy for students to enter in these universities. For this reason, participation in vocational education has increased year by year. Vocational education enrollment for 2017-2018 accounts for 20.6% of the total education enrollment. Among the top occupations remain the business administration departments and a department that has been opened in recent years such as management.²⁴

According to the National Institute of Statistics in Albania, the labor market in Albania has benefited from digitalization in recent years. Implementation of digital devices has enabled the opening of over 20,000 jobs in call center companies, accounting offices, designer offices, IT and more. These provide services to companies mainly from EU countries. In Albania, there are favorable parameters regarding the future of digitalization in the country. The relatively young age of the population and the relatively satisfactory level of education coupled with the demands for a higher quality of it provide the basis for a faster and easier implementation of innovations that will stem from technological advances.²⁵

However, there is a need for legal adjustments in line with the changes and challenges that the revolution in the field of Artificial Intelligence will bring. While adapting to technological developments has been good, a lack of knowledge in the field of Artificial Intelligence may pose a problem in the future. Training is required for unskilled and above average workers unable to train on new equipment requirements. On the other hand, there is a need for the younger generations to be prepared to adapt to developments in the field of Artificial Intelligence. Here's how one of the Albanian scholars illustrates this idea:

²³ Albi Dode, "Technology and Democratic Citizenship Connection in Albania", (Unpublished Paper), University of New York Tirana, 2014, p.4-5.

²⁴ Banka e Shqiperise, *Vjetari Statistikor Raport*, 2018, p.77.

²⁵ INSTAT, *Raport Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit në Ndërmarrje*, 2016, p.25.

Job digitization has created many new professions that require high technical training and occasional training to adapt to developments in the field of Artificial Intelligence. These information and training needs preclude existing experienced staff from integrating into new jobs. This is because they do not have the time needed for training and integration. Softwares and electronics have been advancing rapidly over the last two decades. High-speed devices, systems with high data storage capacity and software have been developed that can process this data in real time. However, the use of these software will be impossible unless investments are made in the field of education. Young people should be familiar with the latest developments in the field of Artificial Intelligence.²⁶

The Impact of New Education Policies on the Selection of Fields of Study by Students

The lack of academic staff makes it difficult to open new departments dealing with Artificial Intelligence topics. There are also few studies in Albania addressing the effect of Artificial Intelligence on the labor market. This makes the universities pay no attention to the opening of new departments.

However, despite the lack of orientation of the education system according to the demands of the labor market in Albania, there is a great interest in getting acquainted with the developments in the field of Artificial Intelligence. Many vocational schools have been opened in Albania aiming to teach young people coding. Developments in the field of Artificial Intelligence consider coding a profession that will remain in the job market. Albanian youth driven by curiosity to learn about Artificial Intelligence have created the Artificial Intelligence community. The creation of this community was made possible by City AI in Berlin and young enthusiasts from Albania. Adriapol Institute in cooperation with City AI Berlin held its first meeting in Albania regarding the developments of the AI. The topic was “Albanian Community of Machine Learning and Artificial Intelligence”. This meeting was held near the Innovation Building in Tirana and had a large participation of young people. The purpose of this event was to bring together people with a common interest in Artificial Intelligence.²⁷

Such meetings nevertheless represent the interest of only a small part of the Albanian youth. In general there is a lack of orientation of students in the labor market. They often choose professions whose future is at risk from developments in the AI field. However, statistics show that over the years there is a growing tendency to choose occupations as business administration. Such professions are thought to be less vulnerable to developments in the field of Artificial Intelligence. Even if they are affected, only the automatic part of the job will be replaced by robots. The table below reflects the choices of Albanian students study departments in recent years.

²⁶ Roland Çela et al., *Zhvillimi Ekonomik dhe Arsimi Profesional - Mireqenie per Shqiperine*, Fondacioni Friedrich Ebert, 2014, p.4.

²⁷ Komuniteti Shqiptar per Mesimin e Mjeteve Robotike dhe Inteligjences Artificiale, “Tirana Artificial Intelligence”, 02.03.2017, last accessed 28 October, 2020, <http://albpartners.com/tirana-artificial-intelligence/>.

Table 1. Study Fields of Albanian Students in Recent Years

Academic year	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Education	13,654	11,236	11,779	10,689	10,062
Art and Humanities	17,588	17,095	17,278	15,441	14,348
Social Sciences and Journalism	10,462	13,073	10,004	12,259	14,086
Business and Law	42,089	41,523	36,471	30,233	33,447
Natural Sciences, Mathematics and Statistics	10,473	6,719	7,816	6,325	7,060
Information and Communication Technologies	9,560	8,260	7,487	8,228	10,016
Engineering and construction	18,728	18,005	18,480	18,730	20,019
Agriculture, forestry, fishing and veterinary	10,171	8,383	7,086	4,564	4,999
Health	22,780	21,550	20,900	19,837	20,727
Services	5,022	2,433	2,306	3,088	4,279
Unknown Area of Study	2,017	0	0	0	0
<i>Total</i>	160,527	148,277	141,410	131,833	139,043

* *Data are obtained from INSTAT, National Institute of Statistics in Albania*

As can be seen from the chart, the most popular profession among Albanian youth in recent years is business. There are different approaches to how Artificial Intelligence is affecting MBA students. Alain Goudey, chief digital officer at France's Neoma Business School, says. It is important to keep MBA students informed about the latest developments in the field of AI. One of the biggest ethical dilemmas that business students will have in the future is the automation of jobs by AI. AI-powered devices, for example, are replanting millions of trees by helping the environment. There are robot factories today that organize, collect and send thousands of orders online every day. AI-powered robots can do many physical tasks in less time and more efficiently than human beings. It is therefore important that MBA students are introduced to the latest developments in the field of AI.²⁸

The second approach is that AI will not make people work useless. Contrary to many researchers' beliefs that AI will leave many people jobless AI can actually help them find work. Some researchers say that by collecting data from MBA alumni on their career paths, aspirations and current employers MBA students can be offered more employment opportunities. AI can identify the skills that current students need to have to adapt to developments in the field of AI.²⁹ As can be seen, the approaches to the effect of AI on the business profession are different. Students who choose this profession may not feel so at risk of developments in the field of AI if

²⁸ Seb Murray, "5 Ways Artificial Intelligence is Impacting MBA Students", Business Because, 3 December, 2019, last accessed 28 October, 2020, <https://www.businessbecause.com/news/mba-degree/6341/5-ways-artificial-intelligence-is-impacting-mba-students>.

²⁹ Dode, "Technology and Democratic Citizenship Connection in Albania", p.9.

they will get more knowledge about AI. Despite the efforts of the Albanian university to teach students the latest developments in the field of AI, the impact of AI on the education system in Albania is a topic that deserves to be addressed extensively.

One of the main concerns of digitalization of work processes is the impact that AI is expected to have at the level of unemployment in Albania. In principle, it is expected that there will be job cuts and difficulties in staying in their posts for old staff. But the impact of Artificial Intelligence on the Albanian labor market is not a one-dimensional issue. The younger age of the population makes it easier to train for new occupations that require new digital equipment.

Despite the optimism results it is necessary to deepen studies in the field of Artificial Intelligence. The lack of academic research in this area and the disorientation of students in the labor market may be a factor that would directly affect the growth of unemployment. Statistics show a tendency of students to choose business administration as their favorite department. However, high numbers of students who prefer professions like health or engineering should not be overlooked. It is necessary to update such departments in accordance with the latest developments in the field of Artificial Intelligence. This would bring a better orientation of young people in the labor market by adapting to developments in the field of Artificial Intelligence.

Conclusion

This study aimed to analyze the main developments in the field of Artificial Intelligence in Albania. This study analyzed what are the most chosen fields of study in Albania by students. Some of the main questions that were asked were: What are the new education policies that are undertaken in different countries as a result of latest developments in the field of Artificial Intelligence? What is the impact of developments in the field of Artificial Intelligence in education system in Albania? Have policymakers in Albania made changes in education curricula according to the latest developments in the field of Artificial Intelligence? Is the future of Albanian youth at risk from new occupations? Is the labor market in Albania up-to-date with the latest developments in the field of Artificial Intelligence? Are young Albanians oriented to new professions and prepared to practice them?

The study showed that studies on Artificial Intelligence are still in their infancy in Albania. However, some Albanian universities have adapted their teaching curricula to the most recent developments in the field of Artificial Intelligence. This has led some new departments to add Artificial Intelligence to the list of study programs that Albanian students can choose from. However, not all students in Albanian universities have access to these new departments. This is due to the fact that most of them are opened in Albanian private universities.

Young Albanians are very interested in learning more about AI. This is also demonstrated by their high participation in programs dealing with AI-related topics. Among the most favorite professions of the Albanian youth was the one of business administration. This profession will be positively influenced by developments in the AI field, making it easier for all students to find work. However, a

large proportion of students have not chosen careers that are positively affected by developments in the AI field. This is due to the lack of good coordination of curricula with the labor market.

Education system in Albania needs to be in coherence with technology and developments in the field of Artificial Intelligence. In this study was analyzed which are the professions that are required the most by students in Albania and it was noticed a shift in the professions chosen by them in previous years. Albanian youth have difficulties when choosing a profession. Often influenced by family or social circle, they choose occupations that do not always reflect their desires, but most of all do not respond to market demands. In Albania not only the student choices but also the study programs offered by different universities are not in line with market demands. Such a discrepancy between the education system and the labor market in Albania makes it even more difficult for young Albanians to orientate themselves in the professions highlighted by the latest developments in the field of Artificial Intelligence.

Developments in the field of AI raise the need to design new policies in the field of education that will make educational institutions more capable of adapting to the labor market. To achieve this requires a study of education policies, educational institutions and educational programs along with the labor market. This would bring the possibility of creating educational policies that would be in line with the latest technological developments. Looking at the educational performance of teachers, professors and students, one can see where the problems lie and make educational policies that aim to overcome these difficulties. Studies in the field of education should not be more numerous in number but it is more important that they be oriented differently having as main goal the latest developments in the field of Artificial Intelligence.

References

- AMSHC. "Raport mbi Tregun e Punës në Shqipëri". *Agjensia për Mbeshtetjen e Shoqërisë Civile*. 2000: 1-21.
- Banka Botërore. "Albania: A Labor Market Assessment". *Botim i Bankës Botërore*. 2005: 1-85.
- Banka e Shqipërisë. *Raport Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit në Ndërmarrje*. 2016.
- Banka e Shqipërisë. *Vjetari Statistikor Raport*. 2018.
- Castles, Francis G. and Herbert Obinger. "Worlds, Families, Regimes: Country Clusters in European and OECD Area Public Policy". *West European Politics*. 31/1 (2008): 321-344.
- Çela, Roland, Elsa Denaj, Arnold Geiger, Frank Hantke, Sabine Hartig, Winfried Heusinger, Anette Kasten, Sonila Limaj and Reiner Reidenbach. *Zhvillimi Ekonomik dhe Arsimit Profesional- Mireqenie për Shqipërinë*. Fondacioni Friedrich Ebert. 2014.
- Dode, Albi. "Technology and Democratic Citizenship Connection in Albania" (Unpublished Paper), University of New York Tirana, 2014: 1-20.

- Ford, Martin. "Could Artificial Intelligence Create an Unemployment Crisis?". *Communications of the ACM*. 56/7 (2013): 1-3.
- Geoff, Whitty. "Education Policy and the Sociology of Education", *International Studies in Sociology of Education*. 7/2 (1997): 121-135.
- Harari, Yuval Noah. *21 Lessons for the 21st Century*. London: Jonathan Cape, 2018.
- INSTAT. *Raport Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit në Ndërmarrje*. 2016.
- Khare, Kriti, Brian Stewart and Anshuman Khare. "Artificial Intelligence and the Student Experience: An Institutional Perspective". *IAFOR Journal of Education*. 6/3 (2018): 63-78.
- Komuniteti Shqiptar per Mesimin e Mjeteve Robotike dhe Inteligjences Artificiale. "Tirana Artificial Intelligence". 02.03.2017. Last accessed 28 October, 2020. <http://albparkers.com/tirana-artificial-intelligence/>.
- Kotorri, Adriatik. *Digjitalizimi i Ekonomisë dhe Ndikimi i tij në Tregun e Punës: Sfidat për Shqipërinë*. Friedrich Erbert Stiftung, 2018.
- Krzysztof, Czarnecki. "The Higher Education Policy of Post-Communist Countries in the Context of Welfare Regimes". *Poznań University of Economics*. 14/2 (2014): 43-61.
- Makridakis, Spyros. "The Forthcoming Artificial Intelligence (AI) Revolution: It's Impact on Society and Firms". *School of Economic Sciences and Business*. 1/3 (2017): 1-28.
- Murray, Seb. "5 Ways Artificial Intelligence is Impacting MBA Students". *Business Because*. 3 December, 2019. Last accessed 28 October, 2020. <https://www.businessbecause.com/news/mba-degree/6341/5-ways-artificial-intelligence-is-impacting-mba-students>.
- Pedro, Francesc, Miguel Subosa, Axel Rivas and Paula Valverde, *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, (Working Papers on Education Policy), UNESCO, 2019.
- Raca, Blerina. "Treaty of the European Union". *Ministria e Integritetit Europian*. 2008: 1-45.
- Russell, Stuart and Peter Norvig, Eds. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson, 2016.
- Schwab, Klaus. *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum, 2016.
- Villani, Cédric, Marc Schoenauer, Yann Bonnet, Charly Berthet, Anne-Charlotte Cornut, François Levin and Bertrand Rondepierre. *Donner un Sens à L'intelligence Artificielle: pour Une Stratégie Nationale et Européenne*. Mission confiée par le Ministre, 2018.
- Wilson, H. James, Paul R. Daugherty and Nicola Morini-Bianzino. "The Jobs That Artificial Intelligence Will Create". *Mit Sloan*. 58/4 (2017): 14-15.

Yapay Zeka Alanındaki Güncel Gelişmelere Uygun Eğitim Politikaları: Arnavutluk Örneği

XHENTILA TATAJ / MUHAMET KOLA

Öz: Yapay Zeka gibi teknolojilerdeki son gelişmeler eğitim politikalarında değişiklikler getirmiştir. İşsiz bir neslin oluşmasını önlemek için birçok ülke, öğrencileri en son teknolojik gelişmelere daha uygun çalışma alanlarını seçmeye yönlendiren eğitim politikaları oluşturmaya çalışmaktadır. Bu çalışma, Yapay Zekânın Arnavutluk'ta yeni eğitim politikalarının yaratılmasındaki etkisini ele almaktadır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı ve Arnavutluk İstatistik Enstitüsü tarafından yayınlanan resmi veriler analiz edilmektedir. Bu veriler, Arnavut üniversitelerinde en çok seçilen bölümlerin hangileri olduğunu göstermektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Arnavutluk'ta da yeni eğitim politikaları oluşturulmuştur. Yeni eğitim politikalarının hedefi öğrencilerin gelecekte güvenli bir iş pozisyonu sağlayabilecek çalışma alanlarını seçmelerini sağlamaktır. Bu politikalar Arnavutluk'ta pek çok meslek okulu açılmasını mümkün kılmıştır. Çalışma, Arnavut öğrencilerin en çok tercih ettiği meslekler arasında hukuk ve iktisat kalmasına rağmen, öğrencilerin bu meslek okullarına başvuru talebinde artış olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitim politikaları, Yüksek öğretim, Yapay zeka, Arnavutluk, Yeni meslekler



Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye’de Eğitim Politikaları

ESERGÜL BALCI*
esergulbalci@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1296-7107

Öz: Bu makalede 2002 yılı sonunda iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisinin (AK Parti) uyguladığı Milli Eğitim Politikaları incelenmiştir. Çalışmada, konu ile ilgili literatür taranarak, AK Parti’nin parti ve hükümet programları, Milli Eğitim Şuraları (MEŞ) ve Devlet Planlama Teşkilatı Beş Yıllık Kalkınma Planları (DPT BYKP) ele alınmıştır. Analiz sonucunda, AK Parti’nin ekonomik alanda benimsediği özelleştirme ile dini eğitime yönelme anlayışlarının ortaya çıktığı gözlenmiş ve her kademedeki özel okul sayısı devlet destekli olarak arttırılmıştır. Özelleştirme sonucunda, varlıklı aileler daha nitelikli olduğu düşüncesi ile çocuklarını özel okullara göndermeyi tercih etmişlerdir. Bunun toplumsal sonucu olarak, “eğitimde fırsat eşitliği” bozulmuş, yoksul aile çocukları nitelikli eğitimden yararlanamamış, bazıları sekiz yıllık eğitimden sonra sistem dışına çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Politika, Eğitim, AK Parti, Siyasi partiler, İktidar

Giriş

Devlet, sosyal örgütlenmenin en ileri ve egemen hali olup, fonksiyonları bürokratlarca yürütülmektedir. Devletin kitlesel eğitim görevi, sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkmış ve 20. yüzyılda gelişerek asli görevi haline gelmiştir. Bunda ulus-devlet anlayışının da etkisi vardır. Çünkü bu devlet modelinde, vatandaşlık kavramı ile devlete bağlılık ön plandadır. Bu nedenle eğitim, devletlerin önemli bir gücü ve başlıca görevlerinden birisidir. Nihayetinde, siyasal sosyalizasyon ya da toplumsallaşma eğitim yoluyla yapılabilmektedir.

Devlete bağlı yurttaşlık bilinci oluşturmada, eğitime görev yüklenmiştir. Özünde devletler, eğitimi kendi ideolojilerini vatandaşlarına aktarmak için bir ideolojik aygıt olarak kullanmıştır. Böylece devletler ülkelerini seven ve sahiplenen, birbirine benzerlik gösteren devlete bağlı, uyumlu vatandaş yetiştirmenin yanında, seçtiği ekonomik yapıya uygun işgücü de yetiştirmektedir. Bu yetiştirme sürecinde modern devletlerde din yerine, ideolojiler ve bilgi, öncelikli bir değer olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti’nin (T.C.) kuruluş yıllarında öncelik ideolojilere ve bir değer

* Emekli Prof. Dr., Eğitim Bilimleri.

olarak görülen bilime verilerek, dünyadaki değişim ile uyumlu bir yaklaşım sergilenmiştir. Ancak günümüzde, nispeten uzun bir süre olarak değerlendirilebilecek zamanda, Türkiye’yi yöneten AK Parti’nin politika ve anlayışları Türk eğitim Sistemi üzerinde etkili olmaya başlamış ve önceki döneme göre dine yönelimin artmasına yol açmıştır. Bu noktada, eğitim ve politika ilişkisine değinilmesi anlamlı olacaktır.

Eğitim ve Politika İlişkisi

Eğitim; kısaca dış kontrolün iç kontrole dönüştürülmesi süreci olarak tanımlanabilir. İç kontrol ile kastedilen, bireylere okul ve aile tarafından verilen eğitimin kişi tarafından içselleştirilmesidir. Ertürk eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik olarak değişiklik meydana getirme süreci” şeklinde tanımlamıştır. Bu esnada bireyler toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanır.¹ Eğitimin işlevleri kasıtlılık, istendik bir davranış kazandırma, bireyi yaşadığı toplumla bütünleştirme, yeteneklerini geliştirme, topluma işgücü yaratmadır. Her siyasal düşüncenin istediği insan tipi ve bu insan tipini oluşturan bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bu noktada, eğitim ve siyaset kavramları sürekli etkileşim halindedir; hatta siyasetin işlevleri arasında eğitim, eğitimin işlevleri arasında da siyaset vardır. Çünkü, eğitimin sunduğu vizyon, siyasetin gi-dişatını etkilerken; siyasi görüşler ve siyasi ortam da eğitimi etkiler.² Bu bağlamda, çağdaş devletlerin eğitimle ilgili politikalarını bu temelde şekillendirdiği söylenebilir.

Çağdaş devlet anayasaldır ve iktidarları bağlayan birtakım yasal durumlar vardır. Türkiye de, dünyadan kopuk olmamak adına bazı uluslararası antlaşmaları imzalamış; ülke içindeki yasaları bu antlaşmalara uygun olarak hazırlamıştır. Türkiye bu noktada, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (BMİHEB), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS), Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (BMESKHUS) gibi uluslararası metinleri imzalamıştır. Bunlardan, 1948 tarihli BMİHEB’nin 26. ve 27. maddeleri ile BMÇHS’nin 28. maddesi eğitimi herkese hak olarak görür. BMESKHUS’nin de 13. maddesi eğitim ile ilgilidir. Ülkemizdeki, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da eğitimimize yön veren önemli bir kanundur. Bu bağlamda, eğitim her yurttaşın hakkıdır ve temel eğitim ücretsizdir. Mesleki ve teknik eğitimle yükseköğretimin de herkese açık olması önem taşımaktadır. Burada eğitimde fırsat eşitliği gündeme gelmekte ve bunun üzerinde durulmaktadır. Kısaca eğitim her bakımdan güvence altına alınan temel haklar arasındadır.

T.C. Anayasalarında Eğitim

Anayasalar genel olarak incelendiğinde, batılılaşma ya da laikleşme döneminin başlangıcı, 1908’de onaylanan Kanun-ı Esasi’ye dayanır ve günümüz Türkiye’sinin siyasi, ideolojik ve ekonomik temelini oluşturur. O dönemde dinsel ve laik

¹ Selahattin Ertürk, “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/3 (1988), s.11-16.

² Esergül Balcı, *Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980)*, 1. Cilt, Ankara: Pegem Akademi, 2020.

olarak ikili bir yapı mevcuttur. Fakat Maarif-i Meşveret Meclisi'nin kurulması ile eğitimin niteliği dinselikten laikliğe yönelmiştir.³

T.C. döneminde hazırlanan;

1924 Anayasasında; “kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim devlet okullarında parasızdır”,

1961 Anayasasında; “devletin gözetim ve denetimi altında olmak koşuluyla eğitim ve öğretim serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir”,

1982 Anayasasında; “vatandaşlar eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılmaz; öğrenim hakkı kanun ile belirlenir, eğitim ve öğretim Atatürk İlkeleri ve İnkılapları, çağdaş bilim ve eğitim esasları ışığında, devletin gözetimi ile yapılır. İlköğretim herkes için zorunlu ve devlet okullarında ücretsizdir”, denmektedir.

Bu yasal düzenlemelerde görüleceği gibi Türkiye’de, Cumhuriyet dönemi boyunca yapılan anayasa ve yasalarda eğitime büyük önem verilmiştir. Eğitim, devletin görevidir, ilköğretim kadın-erkek herkes için zorunludur ve devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Açılacak özel okullar devlet okullarında erişilmek istenen düzeye uygun olmak zorundadır. Devlet halkın eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını sağlamakla yükümlü tutulmaktadır. Bunun için devlet fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla, maddi olanakları yetersiz, başarılı öğrencilere, en yüksek düzeyde eğitim yapabilecek kadar destek olmak zorundadır. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler için de eğitim olanağı sağlanması söz konusudur. Eğitim ve öğretim Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda ancak çağdaş bilim ve eğitim esaslarına dayalı olup ana dil Türkçe olacaktır. Kısaca, eğitime Anayasalarımızın tümünde büyük önem verilmesinin yanında geniş boyutlu olarak yaklaşıldığı dikkati çekmektedir.

Bu kapsamda uluslararası ya da ulusal seviyede, günümüzün eğitime ilişkin kanunları bir yandan toplumun iktisadi, sosyo-kültürel sorunlarına çözümler önerirken; öte yandan varılması gereken hedefleri belirtmektedir. Tanilli’ye göre, eğitim toplumsal bir konu olarak anayasalarda mevcuttur. Bu yolla, anayasalarda belirlenen siyasal sistemi özümseyen ve bu sisteme öncülük edecek bireyler yetiştirilmesi beklenir ki, bu durum eğitimin siyasal işlevini anlatmaktadır. Bu yönlerinden dolayı eğitim, dinler, sınıflar ve uluslararasıdaki iktidar kavgalarının bir parçası olarak karşımıza çıkar. Bu sebeple, eğitim sistemi her ne kadar öğrenci ile ilgili gibi görülse de eğitimin kendi siyasal amaçları mevcuttur. Russel’a göre bu durum, eğitim ve siyaset ilişkisini açıkça gösterir.⁴

Siyasi Partilerin Özellikleri ve Eğitimle İlişkileri

Siyaset; bireyin topluma kendi görüşleri doğrultusunda düzen vermesi, değerlerin toplumdaki güce göre dağıtılması olarak ele alınabilir. Temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alındığı çoğunluk rejimi olan demokrasilerde, siyaset ya da politika

³ “1924 Anayasası”, Anayasa Mahkemesi İnternet Sitesi, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/>.

⁴ Balcı, *Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980)*, s.2.

siyasi partiler aracılığıyla yapılır. Siyasi partiler demokratik rejimlerde, yurttaşların seçerek yetkilendirdiği temsilcileri yoluyla kararlara katılırlar, iktidar ile halk kitleleri arasında köprü rolü üstlenirler. Gramsci'nin kuramına göre de siyasi partiler bir yandan liberal demokrasinin işleyişinin ve yönetici sınıfın hegemonyasının örgütlenmesini sağlarken, diğer yandan yeni bir toplumun kuruluşuna yönelik dönüştürücü toplumsal iradenin oluşturulması sürecinde rol oynarlar.⁵ Bu kapsamda, siyasi partilerin toplumsal yaşam üzerindeki önemli karar mekanizmaları oldukları söylenebilir.

Halen yürürlükte olan, 1982 Anayasasına göre siyasi partiler demokratik yaşamın vazgeçilmez unsurlarındandır. Siyasi partilerin evrensel nitelikli işlevleri arasında yer alan siyasal sosyalleşme; kültürlenme ve eğitime yoluyla topluma kimlik kazandırmaktadır. Siyasi partilerin sosyalleşme işlevi iki yönlüdür. Bunlardan biri, mevcut siyasal kültür, değer ve inançların pekiştirilmesi; diğeri ise, mevcut siyasal kültürün değiştirilerek yeni değer ve inançların yaratılmasıdır. Toplumda radikal değişme yapma amacındaki totaliter rejimlerin partilerinde ve tek parti sistemlerinde siyasal sosyalleşmenin ikinci yönü daha ağırlıklıdır. Çünkü bu toplumlarda amaç, toplum üyelerine yeni siyasal kimlik kazandırma, yeni siyasal roller vermektir. Ayrıca uzun dönemde siyasal değişiklik yapmayı amaçlayan ideolojik partiler bunu daha yoğun biçimde yerine getirme çabasına girerler. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde (SSCB) Komünist Parti; genç kuşaklara ideolojisini benimsetmek için partiye bağlı kuruluşlar geliştirmiş, Nazi Partileri de benzeri rol oynamıştır. Bu ve benzeri ideolojik ağırlığı olan partiler, aynı yöntemi demokratik sistemlerde de uygulamaktadırlar.

Toplumlara ekonomik açıdan yön veren en önemli etmenlerden birisi de neo-liberalizmdir. Harvey'e göre neo-liberalizm, güçlü özel mülkiyet hakları, serbest piyasalar ve serbest ticaret ile karakterize edilen kurumsal çerçevede, bireysel girişimciliği ve becerileri özgürleştirerek insan refahının geliştirilebileceğini öne sürmektedir.⁶ Küreselleşme sürecinde uygulanan neo-liberal politikalar, devletlerin sosyal alana ayırdıkları bütçe paylarını kısıtlamalarına neden olmuş; işbölümü, sosyal ilişkiler, refah hükümleri, teknolojik karışım, yaşam biçimleri, toprağa bağlılık, düşünce biçimleri, refah politikaları gibi alanlarda yıkımlara yol açmıştır. Bundan dolayı, özellikle dezavantajlı nüfus grupları arasında gelir eşitsizlikleri ve yoksulluk giderek artan biçimde yayılmıştır.⁷ Eğitim de bu durumdan nasibini almış, piyasa ekonomisi doğrultusunda, eğitim sisteminde özel okulların yaygınlaşması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı AK Parti iktidarlarının eğitim politikalarının incelenmesidir. Bu doğrultuda, doküman tarama yöntemi ile AK Partinin Parti ve

⁵ Faruk Ataay ve Ceren Kalfa, "Modern Prens'ten 'Post-Modern Prens'e: Gramsci'nin Siyasal Parti Kuramı Üzerine", *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8/15 (2008), s.26-49.

⁶ Dag Einar Thorsen ve Amund Lie, "What is Neoliberalism", (University of Oslo, Department of Political Science Manuscript), 2006, s.1-21.

⁷ David Harvey, "Neo-liberalism as Creative Destruction", *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 88/2 (2006), s.145-158; İbrahim Sezgül, "Küreselleşme, Neo-liberalizm ve Etik", *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2/4 (2009), s.504-509.

hükümet programlarında, Devlet Planlama Teşkilatı Beş Yıllık Kalkınma Planlarında (DPT BYKP) ve Milli Eğitim Şuralarında (MEŞ) eğitim ele alınmıştır.

AK Parti Eğitim Politikaları

Türkiye’de liberal ve ılımlı bir muhafazakâr politikaya sahip AK Parti’nin, iktidara geldiği 2002’den bu yana yaşanan siyasi olaylarla, Türkiye’nin siyasi, ekonomik ve sosyal gelişiminin seyri değişmiştir.⁸ AK Parti, eğitimde de birçok yapısal değişikliğe başvurarak, sınav sisteminden müfredat içeriğine, okul kıyafetlerinden eğitimin özelleştirilmesine ve dinselendirilmesine pek çok tartışmalara neden olan müdahaleler gerçekleştirmiştir.⁹ Burada, AK Parti’nin Parti ve Hükümet Programları, DPT BYKP ve MEŞ’ları değerlendirilmektedir.

AK Parti Programlarında Eğitim

AK Partinin programlarında, değişen gündeme göre düzenleme yapılmadığı için programlar ana hatları ile incelenmiştir.

Partinin kuruluşu sırasında 2001’de yapılan açıklamada,¹⁰ eğitimde özelleştirme vurgulanarak, ayırım gözetilmeden ve kısıtlama yapılmadan herkesin yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim alması hedeflenmektedir. 2015 yılı programında ise, eğitim her alandaki kalkınmanın en önemli unsurudur. Beşeri sermayeyi etkin kullanmayan toplumlar, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkûmdur. Bu nedenle, kamu kaynaklarının tahsisinde birinci önceliğin eğitime verilmesi gerekli görülmektedir. Eğitimde karmaşa olduğu, araştırma ve istihdam planları yapılmadığı belirtilmektedir. Zorunlu eğitim kademeli, tercih ve yönlendirmeye imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenerek, alt yapısı tamamlandıktan sonra, 11 yıla çıkarılacaktır, denmektedir. Zorunlu eğitimin 2012 yılında 12 yıla çıkarılmasına karşın, 2015 yılı programında bu konunun vurgulanarak, 11 yıl olarak tekrarlanması, programlarda yeni düzenlemeye gidilmediğinin açık göstergesidir.

AK Parti Programlarında genel olarak, eğitim-öğretim kurumlarının diplomalı işsizler yetiştirdiği vurgulanarak, eğitimde yapısal ve müfredat açısından köklü reformlara, seçmeli derslerin konmasına gerek duyulmaktadır. Ayrıca üniversite özerkliğinden, üniversite- sanayi-yerel yönetimlerin işbirliğinden, ara eleman yetiştirilmesinden, yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocuklarının eğitiminden, okul aile birliklerinin öneminden söz edilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren okulların çağdaş biçimde yeniden yapılandırılmasından, eğitimin ücretsiz hale gelmesinden, mesleki eğitime ağırlık verilmesinden, okullarda fiziksel düzenlemeler yapılmasından, internetten eğitim için yararlanılmasından yabancı dil ve Türkçe eğitiminin artırılmasından, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasından söz edilmektedir. Öncelikle okul öncesi eğitimin tüm ülkede yaygınlaştırılması

⁸ Mithat Korumaz ve Esra Keskin, “Turkey’s Educational Policy During AK Party Government: Reform or Failure? (2002-2014)” (International Academic Conferences’ta Sunulan Bildiri, International Institute of Social and Economic Sciences, Prag, Çek Cumhuriyeti, 1 Eylül, 2015).

⁹ Özlem Tunçel, “AKP Dönemi Eğitim Politikalarına İlişkin Bir Örnek: Değerler Eğitimi”, *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 33 (2017), s.1-26.

¹⁰ “Adalet ve Kalkınma Partisi Kuruldu”, *Hürriyet*, 14.08.2001, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/adalet-ve-kalkinma-partisi-kuruldu-10017>.

çağı, okul öncesi ve yükseköğretimde kamunun yanında özel sektörden faydalanmanın maksimuma çıkarılacağı; laiklik ilkesi doğrultusunda din öğrenimine kolaylık sağlanacağı belirtilmektedir.¹¹

AK Parti Hükümet Programlarında Eğitim

Burada 2002'den bu yana iktidarda olan AK Parti'nin Hükümet Programları incelenmektedir.

58. Hükümet Programı'nda, eğitim açısından Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı doğrultusunda, merkezi idarenin politika belirleme, standart oluşturma, denetleme ve eğitim faaliyetlerinden; yerel yönetimlerin uygulamaya yönelik görev, yetki ve kaynaklarından sorumlu olması planlanmıştır. Yoksulluk sınırı altındaki ailelerin çocuklarına eğitim desteği; özürlü vatandaşların eğitimi; mesleki eğitim; fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirme; eğitimde insan merkezli, toplumun ve çağın ihtiyaçlarına uygun, evrensellik, ezberci eğitimi terk etme önemsenmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde yerel idareler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının inisiyatif ve katılımlarının sağlanması; eğitimde özel teşebbüsün artırılması; yaygın ve örgün eğitimde e-egitimin yürürlüğe konması; MEB merkez teşkilatının yapılandırılması; Türk diline önem verilmesi; laiklik ilkesinin din eğitimi ve öğretiminin sağlıklı verilecek şekilde gözden geçirilmesi; eğitimin yaşam boyu hale getirilmesi; Yüksek Öğretim Kurumları'nın (YÖK) yapısının güncellenmesinden bahsedilmektedir.¹²

Bu kapsamda, eğitimde merkezîyetçi yapıdan yerel yönetimlere devrin ve özelleşmenin yollarının açıldığı; bunun yanı sıra ağırlıklı olarak fırsat eşitliğinin altının çizildiği söylenebilir.

59. Hükümet Programı'nda, eğitimin kalkınmanın başat unsuru olarak görülmesi; kalitesinin artırılması; fırsat eşitliğinin sağlanması; eğitimin ideolojik kavga arenası olmaktan çıkarılması; ihtiyaca uygun eğitim öğretim verilmesi; toplumun ihtiyaçları ve çağdaş uygarlık düzeyine göre eğitimde köklü reform yapılması; laiklik ilkesinin din eğitimi ve öğretiminin sağlıklı biçimde verilecek şekilde gözden geçirilmesi; eğitimin yaşam boyu öğrenme olarak kabulü; mesleki ve teknik eğitim açısından yükseköğretime girişin revize edilmesi; özürlü vatandaşların ihtiyaçlarının karşılanmasından bahsedilmektedir.¹³

Bu kapsamda, eğitimde fırsat eşitliğine, mesleki teknik eğitime önem verileceği ve bunun yanı sıra din eğitimine de anayasal süreçler bağlamında özen gösterileceği belirtilmiştir. İki programda da din eğitiminin sağlıklı biçimde verilmesine vurgu yapılması dikkat çekicidir.

60. Hükümet Programı'nda, eğitimde iyileştirmeler yapılması ve adaletsizliklerin giderilmesi; eğitime ayrılan bütçenin öncelenmesi; eğitimdeki KDV oranının dü-

¹¹ "Parti Programı", AK Parti, erişim 15 Ekim, 2020, <https://www.akparti.org.tr/parti/parti-programi/>.

¹² "58. Hükümet Programı", Resmi Gazete, sayı: 24951, 29 Kasım, 2002, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021129.htm>.

¹³ "59. Hükümet Programı", Resmi Gazete, sayı: 25058, 24 Mart, 2003, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/03/20030324.htm>.

şürülmesi; eğitimin yaşam boyu faaliyet olarak tanımlanması; eğitime ilişkin alt-yapı, erişim ve kalite sorunlarının aşılması; okullaşmanın artırılması; “Haydi Kızlar Okula” kampanyası ile kız çocuklarının okullaştırılması; eğitim harcamaları için ailelere destek sağlanması; ilk ve ortaöğretimin öğrencilere temel beceriler, analiz, sentez, düşünebilme, sorgulama, karakter ve sosyal kimlik oluşturma dönemi olarak benimsenmesi; ders kitaplarının ücretsiz olması; uzman ve başöğretmen unvanlarının verilmesi; terfi ve atamalarda şeffaflık; mesleki eğitime yönelmenin ve eğitimde kalitenin artırılması vurgulanmaktadır.¹⁴

Bu bağlamda 60. Hükümet Programı’nda fırsat eşitliği, okullaşma, terfi ve atamalarda şeffaflık ile kalitenin altının çizildiği ve iyileştirmeler açısından iddialı söylemlerin bulunduğu görülmektedir.

61. Hükümet Programı’nda, güvenli eğitim, işlemlerin otomasyonla yapılması, eğitim bütçesinin artırılması, eğitimde Avrupa Birliği(AB) standartlarını yakalamış ve küresel rekabet için yapısal dönüşüm ihtiyacı ile mesleki eğitim önemsenmektedir. Yaygın eğitim kapsamında ticari kuruluş ve çiftçilerle, mahalle sakinlerine afet eğitimi ve meslek kurslarının verilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, iletişim becerisi ve işbirlikli çalışan nesiller yetiştirilmesi, okullaşma oranlarının artırılması, engellilerin eğitimine bütçe ayrılması, öğretmen maaşlarında iyileştirmeler, eğitim sisteminin içerik ve işlevsel olması, eğitim yönetiminin güçlendirilmesi, 2023’ün altyapısının oluşturulması önceliklidir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile teknik altyapının güçlendirilmesi, ücretsiz e-kitapların verilmesi, üstün yetenekli çocukların tespiti ve eğitimi, yoksul ailelere eğitim desteği, yurtdışındaki öğrenci sayısının artırılması, spor eğitiminin küçük yaşlara indirilmesinden söz edilmektedir.¹⁵

Bu noktada eğitimde özel gereksinimli öğrenciler için olmak üzere fırsat eşitliğinin altının çizildiği, öğretmenlere önem verildiği, yaygın eğitimlerle vatandaşların eğitimine devam edilmesine ilişkin adımlar üzerinde durulmaktadır.

62. Hükümet Programı’nda, eski uygulamalara yönelik olarak eğitim reformu, eğitimde kayıpların telafisi, güvenli okul projesinin ve otomasyonların devamı, ulusal öncelikle yerel farklılıklar konusunda yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi, kaliteli eğitim, eğitimde altyapının güçlendirilmesi, eğitime ayrılan bütçenin artırılması, temel hak ve özgürlüklere saygılı, insan haklarını esas alan, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim felsefesinin inşası, serbest kıyafet uygulaması, öğretmenler için başörtüsü yasağının kalkması, 28 Şubatta atılan öğretmenlerin mesleklerine iadesi, eğitim müfredatındaki antidemokratik ifadelerin ayıklanması, farklı dil ve lehçelerde eğitim verilmesi, “Siyer-i Nebi” ve “Kuranı Kerim” derslerinin müfredata alınması, eğitime 4+4+4 modelinin getirilmesi, üniversite sayısının artırılması, şartlı eğitim yardımı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, öğretmen atamalarının artırılması ve maaşların iyileştirilmesi, özel dershanelerin özel okula dönüştürülmesi, okul müfredatı odaklı sınav sisteminin getirilmesi; yeni hedeflere

¹⁴ “60. Hükümet Programı”, Resmi Gazete, sayı: 26636, 7 Eylül, 2007, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/09/20070907M1-1.htm>.

¹⁵ “61. Hükümet Programı”, Resmi Gazete, sayı: 27997, 17 Temmuz, 2011, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110717-1.htm>.

yönelik olarak ana dil ve yabancı dil eğitiminin güçlendirilmesi, “değerler eğitimi” programının yaygınlaştırılması, mesleki eğitimin artırılması, okulöncesi eğitimin teşviki, yaygın eğitimin ücretsiz hale getirilip artırılması, tarımsal ve teknoloji eğitiminin sunulmasından söz edilmektedir.¹⁶

Bu bağlamda, diğer programlarla kıyaslandığında, bu hükümet programındaki hedeflerin ve uygulamaların daha fazla siyasi konulara odaklandığı ve daha spesifik hale geldiği söylenebilir. Öğretmenlerde başörtüsü yasağının kaldırılması, “Siyer-i Nebi”, “Kuranı Kerim” ve “Değerler Eğitimi” dersleri ile dini eğitim konularına yönelme dikkati çekmektedir. Özel dershanelerin özel okula dönüştürülmesi ve 4+4+4 modeli ile birlikte, imam hatip okullarının (İHO) ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir.

63. *Hükümet Programı*, ilgili yıldaki hükümet seçim hükümeti olarak kurulduğu için meclise program sunmamıştır.

64. *Hükümet Programı*’nda, eğitimde reformların yoğunlaştırılması, eğitimin yatırım olarak görülmesi, kalitenin önemszenmesi, eğitim fakültelerinin kontenjanlarının ihtiyaca göre belirlenmesi, okullar arası farkın azaltılması, değerler eğitiminin geleceğe aktarılması, müfredatın güncellenmesi, merkezden yerele yetki devri, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sisteminin oluşturulması, insan haklarına farkındalık kazandırılması, Öğretmen Strateji Belgesi hazırlanması, Öğretmen Akademisi sisteminin başlatılması, eğitim fakültelerinin müfredatının güncellenmesi, eğitim fakültelerine farklı fakültelerden çift-yan dal şansı verilmesi, Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) tüm adaylara alan sınavının getirilmesi, oyun tabanlı öğrenme ile yabancı dil ve teknoloji eğitimlerinin artırılması, uzaktan eğitimin dezavantajlılar için kullanılması, okul bazlı bütçe oluşturulması, tüm okullarda tam gün eğitim-öğretime geçilmesi, okulöncesinin yaygınlaştırılması, mesleki eğitimin kalitesinin artırılması, eve yakın okula gidilmesi, konuları ele alınmıştır.¹⁷

Bu kapsamda, eğitimde kalitenin artırılmasının yanı sıra öğretmen yetiştirme ve atama sürecine de odaklanılmıştır. Okullar arasındaki farkın azaltılmasıyla fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çabalar gözlenmektedir.

65. *Hükümet Programı*’nda da önceki programlardaki konulara yer verilmiş, farklı olarak, eğitimde kalite endeksinin hazırlanması, eğitsel içeriklerin geliştirilmesi, ailenin eğitime dâhil edilmesi, oyun tabanlı öğrenmenin geliştirilmesi, meslek liselerine özel kesimin katkısının artırılması, yükseköğretim reformu, üniversiteye giriş sınavının yılda birden fazla yapılması, şirketlerin kendi sektörlerine uygun özel mesleki ve teknik eğitim okulu açması konuları vurgulanmıştır.¹⁸

¹⁶ “62. Hükümet Programı”, Resmi Gazete, sayı: 29112, 7 Eylül, 2014, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907.pdf>.

¹⁷ “64. Hükümet Programı Yayınlandı”, Memurlar.net, 25 Kasım, 2015, <https://www.memurlar.net/haber/548976/64-hukümet-programi-yayimlandi.html> (erişim 10 Ekim, 2020).

¹⁸ “65. Hükümet Programında Eğitim başlığı”, Memurlar.net, 31 Mayıs, 2016, <https://www.memurlar.net/haber/587555/65-hukümet-programinda-egitim-basligi.html> (erişim 10 Ekim, 2020).

Bu programın bir önceki programla neredeyse aynı noktalara değindiği, ilaveten kamu-özel sektör iş birliğinin meslek liselerinde sağlanması ile üniversite sınavının değiştirilmesi üzerinde durulduğu söylenebilir.

AK Parti Dönemi Kalkınma Planlarında Eğitim

Önce DPT, şimdi Kalkınma Bakanlığı olan kurumca hazırlanan BYKP, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda, uzun dönemde gerçekleştireceği büyümeyi ortaya koyan temel politika dokümanlarıdır.¹⁹ Burada VIII. BYKP AK Parti iktidarı döneminde hazırlanmadığı için ele alınmamış olup, IX., X. ve XI. BYKP'ları, öngörülen politikalar ve uygulamalar doğrultusunda incelenmektedir.

IX. BYKP, 2007-2013 yıllarını kapsamaktadır.²⁰ Bu planda yaşam boyu eğitim mantığının sürdürülmesi; okul terkinin azaltılması; öğretmen açığının giderilmesi için kontenjan artırılması; bölgesel dengeli dağılım; ortaöğretimde modüler sistemin ayrımsız kullanılması; öğretmen yeterliliklerinin takibi ve geliştirilmesi; dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi; şeffaflık, hesap verebilirlik; kalite takibi için kalite güvence sisteminin kurulması konuları ele alınmıştır.

Bu bağlamda, geçmiş kalkınma planları ile kıyaslandığında, benzerlikler olsa da, farklı olarak okul terkinin azaltılması ile daha önce yalnız mesleki ve teknik liseler için düşünülen modüler sistemin, ortaöğretimde de kullanılmasının hedeflenmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik konuları dikkat çekmektedir.

X. BYKP, 2014-2018 yıllarını kapsamaktadır.²¹ Plan incelendiğinde yaşam boyu eğitim mantığı; eğitimin işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendirme aracı olarak kullanılması; kalitenin odağa alınması; okul öncesi eğitimin kısıtlı bölgelere de yayılması; eğitimde performans değerlemesi yapılması ve ulusal denetim mekanizması kurulması; öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ve eğitim fakülteleri ile okulların etkileşimi; yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda verilmesi; deneyimli öğretmenlerin, dezavantajlı bölgelerde çalışmasının özendirilmesi; okullara bütçe lemede yetki sağlanması; eğitim finansmanı modelleri geliştirilmesi; özel kesimin mesleki eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması; FATİH Projesinin tamamlanması ve teknoloji entegrasyonu çalışması yapılması; girişimciliğin benimsenmesi; yükseköğretime hesap verilebilir ölçüde özerklik sağlanması ve kalite anlayışı getirilmesi; YÖK'ün yeniden şekillenmesi konuları ele alınmıştır.

Bu kapsamda, geçmiş kalkınma planları ile benzer maddelerin olduğu görülse de eğitimin işgücü piyasası için doğrudan bir araç olarak görülmesi, öğretmenlik mesleğine özendirilmede ilk kez fakülte-okul etkileşimine gidilmesi ile girişimcilik kültürünün benimsenmesinden söz edilmesi, yabancı dilin erken yaşta verilmesinin gündeme gelmesi, konuları üzerinde durulmuştur.

¹⁹ Yaşar Akça, Gülsün Şahan ve Ayşegül Tural, "Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi", *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3/2 (2017), s. 394-403.

²⁰ "Kalkınma Planları", TC. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (erişim 10 Ekim, 2020).

²¹ "Kalkınma Planları".

XI. BYKP, 2019-2023 yıllarını kapsamaktadır. Bu planda eğitim açısından temelde bütün bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak yetenekleri gelişmiş, özgüvenli, sorumluluk sahibi, girişimci, yenilikçi, demokratik, milli kültürü benimseyen, paylaşımcı, iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı²² görülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, çağa uygun, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine dair genel amaçlar konulduğu söylenebilir. Öte yandan, ilgili planda eğitimde fırsat eşitliği sağlanması; çocukların gelişimlerini izleyen eğitim ortamının oluşturulması; okullar arası başarı farkının azaltılması; milli, manevi ve evrensel değerlere uygun eğitim içeriklerinin oluşturulması; özel eğitim ihtiyacı olanlara imkânların güçlendirilmesi; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının, mesleki gelişimlerinin ve statülerinin artırılması; politikaların veriye dayalı olarak belirlenmesi ve analizi; hayat boyu öğrenmenin tüm kesimlere yaygınlaştırılması; tüm paydaşları içeren okul gelişim modelinin oluşturulması; okul dışı süreçlerin rehberlik eşliğinde güçlendirilmesi; ölçme değerlendirme sisteminin revize edilmesi; mesleki ve teknik eğitimde üretime yönelik yapısal dönüşüm ve istihdam sağlanması; yükseköğretimde ihtisas ve cinsiyet odaklı çeşitliliğin artırılması (Kadın Üniversitesi); özel üniversite mevzuatının hazırlanması; yükseköğretimin uluslararası hale getirilmesi politikaları yer almaktadır.²

AK Parti Dönemi MEŞ'da Eğitim

İlk olarak Heyet-i İlmiye çalışmaları ile temelleri atılıp, sonrasında 1939 yılından itibaren gerçekleştirilen MEŞ'ları da hükümet programları ve DPT BYKP gibi eğitim politikalarının analiz edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bölümde, AK Parti'nin iktidara geldiği tarihten bu yana gerçekleştirilen XVII., XVIII. ve XIX. MEŞ'ları incelenmektedir.

XVII. MEŞ; 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen Şura'da eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi, küreselleşme ve AB sürecinde yaşam boyu öğrenme, eğitimde hareketlilik ve nitelik temelinde Türk Eğitim Sistemi ele alınmıştır.²³ Bu kapsamda, Şura kararları bir yandan ulusal eğitim sistemindeki sınavsal değişimlerin altını çizerken, diğer yandan uluslararasılaşma hedefinde küresel adımları işaret etmektedir.

XVIII. MEŞ; 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde yapılan Şurada, öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması, spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi, psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konuları değerlendirilmiştir.²⁴ Bu Şura'da 4+4+4 biçimindeki 12 yıllık zorunlu eğitim sıkça vurgulanmış; hatta sistem ve müfredat değişikliğine ilişkin

²² "Kalkınma Planları".

²³ "17. Millî Eğitim Şûrası Kararları", Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 13-17 Kasım 2006, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf.

²⁴ "18. Millî Eğitim Şûrası Kararları", Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5 Kasım 2010, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.

olarak Şurada alınan kararların çoğu iki yıl içinde uygulanmıştır. Komisyon tutanakları ise bize birinci elden eğitim politikasına şahit olmamızı sağlayacak ve 4+4+4 sistem değişikliği sırasında gerçekleşen kız çocuklarının eğitimi ve eğitimin dinselendirilmesi tartışmamıza yeni bir boyut katacaktır.²⁵ Bu sebeple, XVIII. MEŞ'nin milli eğitim sistemi üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir.

XIX. MEŞ; 2-6 Aralık 2014, yılındaki Şurada öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri, programlarda değerler eğitime yer verilmesi, öğretmenlerin toplumsal statülerinin artırılması, okullarda tekli eğitime geçilmesi, okulda fiziksel ve psikolojik güvenliğin artırılması, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin niteliğine önem verilmesi konuları ele alınmıştır.²⁶ Bu kapsamda, XIX. MEŞ'nin geçen Şuralara oranla güvenlik, nitelik artırma ve ders saatleri konularına daha çok odaklandığı görülmektedir.

Genel Durum ve Tartışma

Eğitimin istendik davranış kazandırma süreci olması ve istenilen tipte vatandaş yetiştirmeye olanak sağlayacak bir güce sahip bulunması nedeniyle, devletleri yöneten hükümetler, eğitim sistemlerini siyasal yapılanma amaçları için kullanmaktadır. Bu doğrultuda, taşıdığı politik işlevler ve bu gücünden dolayı eğitim, dünya üzerinde siyasal partiler için bir vaat alanı haline gelmiştir. Bu kapsamda partiler, kendi düşünce yapılarına uygun biçimde politikalar benimsemiş ve bunları işe koşturmuştur. Özellikle iktidar partileri buldukları devletin tarihi, siyasal, ekonomik ve toplumsal gücünü kullanarak eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmış ve bu yolla istedikleri sistemleri kurmaya çalışmışlardır. Bu çalışmada 2002 yılı sonunda iktidara gelen AK Parti'nin uyguladığı Milli Eğitim Politikaları incelenmiştir. Bu kapsamda, konu ile ilgili literatür taranarak, AK Parti'nin Parti ve Hükümet Programları, DPT BYKP ve MEŞ'leri ele alınmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

AK Parti Programları genel olarak değerlendirildiğinde, fırsat eşitliğinin artırılması, müfredat ve sınav sistemlerinin düzenlenmesi, meslek liselerinin ve öğretmen yetiştiren okulların yeniden yapılandırılmasının yanı sıra eğitimde yapılması hedeflenen içerik ve yapısal köklü reformlar, eğitimin siyasal bir arena olmasından kurtarılması, laikliğin din öğretiminin önünün açılmasında kullanılması ve eğitimde özelleşmeden en üst düzeyde yararlanılması maddeleri dikkat çekmektedir. Ancak gerçek hayattaki uygulamalar ile parti programı incelendiğinde tutarsızlık olduğu görülmektedir. Örneğin, Tok, ÖSYM'ye duyulan güvensizliği dile getirecek AK Parti'nin bu konuda farklı yollar izlemediğini belirtmektedir.²⁷ Bu durumda, her ne kadar AK Parti programında sınav sistemlerinin düzenlenmesinin altı çizilse de ÖSYM için şeffaflığı artırıcı bir düzenleme getirilememiş, ÖSYM tarafından yapılan sınavlara şaibe karışmış, konu yargıya intikal etmiştir. Dahası sınav sistemleri adımlara ayrılarak kurumun işlevselliği önlenmiştir. Öte yandan,

²⁵ Tunçel, "AKP Dönemi Eğitim Politikalarına İlişkin Bir Örnek".

²⁶ "19. Milli Eğitim Şurası Kararları", Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2-6 Aralık 2014, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf.

²⁷ Türkay Nuri Tok, "Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18/2 (2012), s.273-312.

Durakbaşa ve Karapehlivan'a göre,²⁸ AK Parti eğitim politikaları, neo-liberalizm, muhafazakarlık ve İslamcılığın bir karışımı olarak şekillenmiştir.

AK Parti Hükümet Programları genel olarak değerlendirildiğinde, bugüne kadarki tüm programlarda eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin eylemler yapıldığı ve yapılması gerektiğinin altı çizildiği söylenebilir. Ancak, AK Parti'nin özellikle 58. ve 65. Hükümet Programlarında eğitimde özelleştirmenin yolunun açılmasına, kamu-özel sektör iş birliğinin desteklenmesine odaklanılırken; özellikle 59. ve 62. Programlarında parti programlarına koşul olarak, din eğitiminin Anayasal süreçlere dâhil edilmesi talep edilerek, 28 Şubat olayları gibi siyasi konulara odaklanıldığı, öğretmenlere kıyafet ile başörtüsü serbestliği getirildiği, 4+4+4 eğitim modelinin hedeflendiği görülmektedir. Özellikle 62. Programda, "Kuranı Kerim", "Siyer-i Nebi" ve "Değerler Eğitimi" derslerinin hükümet programına konması din eğitimine verilen önemi göstermektedir. Tunçel'e göre de AK Parti döneminde müfredata konan "değerler eğitimi" dersi, Sünni-İslam değerlerine dayalı olduğu için hem laiklik ilkesinin zarar görmesine hem de cinsiyetçi ve ayrımcı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sünni İslamcılık yaklaşımı, AK Parti programında vurgulanan eşitlik ve laiklik ilkesinin aksini göstermektedir. Bu da, laikliğin din öğretimi için yasal temelde kullanılması şeklindeki sözlerin, pratikte laiklikten ve eşitlikten uzak, siyasal odaklı bir hal almasına neden olmaktadır.

Diğer programlara bakıldığında, 60. AK Parti Programında şeffaf ve kaliteli okullaşmanın altı çizilirken, iyileştirmeler açısından iddialı söylemlerin bulunduğu; 61. Programla birlikte engelli ve üstün zekâlı bireylere ilişkin fırsat eşitliğine değinildiği, ayrıca yalnız örgün değil yaygın eğitime yönelik politikaların da sunulduğu; 64. Programda özellikle eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmen yetiştirme atama sürecine odaklanıldığı; 65. Programın neredeyse bir önceki ile aynı kaldığı, farklılık açısından üniversite sınavının değiştirilmesine değinildiği söylenebilir.

Akça, Esen ve Özer'e göre,²⁹ AK Parti dâhil bütün partiler seçim beyannamelerinde eğitim açısından benzer konulara yer vermektedir. Ancak AK Parti'de uygulamalar söylemden farklılık göstermektedir. AK Parti'nin özelleştirmeleri ve yetki devri dikkate alındığında, Çiftçi'ye göre,³⁰ AK Parti tarafından adımların daha çok özelleştirme üzerine olduğu, ayrıca yerelleşme, demokratikleşme ve katılım gibi kavramların uygulamaya ne ölçüde yansıdığı tartışmalıdır. Nihayetinde sözü edilen alanlarda ve eğitimde yerleşmede hemen hiç adım atılmamış; bazı küçük yetkilerin alt kademelere verilmesinden öteye gidilememiştir.

²⁸ Ayşe Durakbaşa ve Funda Karapehlivan, "Progress and Pitfalls in Women's Education in Turkey (1839-2017)", *Encounters in Theory and History of Education*, 19 (2018), s.70-89; Funda Karapehlivan, "Constructing a "New Turkey" through Education: An Overview of the Education Policies in Turkey under the AKP Rule", Heinrich-Böll-Stiftung internet sitesi, 1 Ekim, 2019, <https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education>.

²⁹ Yaşar Akça, Şaban Esen ve Gökhan Özer. "Siyasi Parti Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi" (3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society konferansında sunulan tam metin bildiri, Mardin, Türkiye, 15-18 November 2018).

³⁰ Leyla Çiftçi, "1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

AK Parti eğitiminin daha uzun soluklu olması yönündeki çalışmaları dikkate alındığında, Usta'ya göre,³¹ MEB teşkilat yapısında yapılan değişim, eğitimin niteliğine katkı sağlamamış; 12 yıllık sistem, zorunlu öğretimde imam hatip ortaokulları dışında kalan meslek liselerine erken yönlendirmeye imkân tanımadığından sistemdeki yönlendirme konusunda gereken yarar elde edilememiştir. Öte yandan yükseköğretim reformları düşünüldüğünde, programlarda YÖK'ün yeniden yapılandırılacağı, ıslah edileceği ve demokratik hale getirileceği ifade edilmesine karşın, halen bu konuda ciddi bir düzenleme yapılmadığı görülmektedir.

Son tahlilde, AK Parti programlarında yer alan “eğitimin daha geniş kapsamlı biçimde laik olması ve siyasal arenadan uzak tutulması” ifadesinin, AK Parti'nin icraatları ile çeliştiğinin göstergesi sayılabilir.

AK Parti Dönemi Kalkınma Planları genel olarak değerlendirildiğinde, IX. BYKP ile birlikte daha ziyade şeffaf, hesap verilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin inşasına yönelik hedefler belirlenirken; X. BYKP ile bir yandan kamu-özel girişimine ilişkin adımlar atıldığı, diğer yandan öğretmenlik mesleğine yönelik cazibenin artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Usta'ya göre, AK Parti, eğitim politikaları ile sosyal politikaların uyumlu hale getirilmesi alanında Türkiye'nin önemli bir mesafe almasını sağlamış, ve parti programı ile X. BYKP'nda yer alan birçok vaadi gerçekleştirmiştir. Öte yandan, Çiftçi'ye göre, haberler incelendiğinde önemli adımlar atılacağı algısı ortaya çıkmakta, bununla birlikte mevzuat ve uygulamaya bu durum yansıtılamamaktadır.

Görüldüğü gibi alan yazında çalışma yapanlar AK Parti'nin eğitim politikaları konusunda farklı yaklaşım sergilemektedirler. Bu sebeple eğitim alanında 1980 sonrasında olumlu bir dönüşüm ve başarılı bir reform sürecinin gerçekleşmesinden söz edilememektedir.

XI. BYKP'da önceki planlarda yer alan genel noktaların dışında, özele indirgenen daha keskin politikalardan söz edilmesi dikkat çekicidir. AK Parti hükümetinin iktidardaki ilk yıllarında daha yumuşak ve genel noktalara değinirken, zamanla daha keskin ve tartışmalı hususlar üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu kapsamda, söz konusu kalkınma planı ile birlikte yükseköğretimde en çok dikkat çeken nokta, bir yandan uluslararası yapıya uygun hale gelinmeye çalışılırken, diğer yandan kadın üniversiteleri kurulmasının tasarlanması ile cinsiyetçi bir bakış açısının altı çizilmektedir. Bu noktada eğitimin özgürlükçü, karma yapısına ilişkin soru işaretleri oluşabilir.

AK Parti'nin sağ ve muhafazakâr bir parti olarak, gerek parti programında gerekse seçim beyannamesinde, “kadın” iş hayatı içinde değil, çocuk ve aile ile birlikte resmedilmekte, kadının aile, eş, anne olarak geleneksel kimliklerinin ön planda tutulduğu dikkati çekmektedir.³² Bu kapsamda, kadın üniversitelerinin kurulması hedefi ele alındığında, AK Parti'nin kadınların üniversite eğitimini önemsedikleri

³¹ Mehmet Emin Usta, “Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları”, *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2015), s.55-73.

³² Banu Terkan, “Siyasi Partilerin Kadına İlişkin Söylem ve Politikaları (AKP ve CHP Örneği)”, *Selçuk İletişim*, 6/2 (2010), s.115-136.

ancak, onlara muhafazakâr bir bakış açısı ile yaklaşarak eğitimdeki alanlarını cinsiyetçi temele indirmediği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin cazibesi düşünüldüğünde ise, Usta'ya göre, eğitim sisteminin en önemli aktörü olan öğretmen niteliğinde köklü bir değişim yakalanamamış, yüz binin üstünde olduğu söylenen öğretmen açığı mezun öğretmen sayısının fazlalığına rağmen plansızlık nedeniyle kapatılamamış ve böylece hedeflenenin çok uzağına düşülmüştür. Halen bir yanda atama bekleyen öğretmenler, diğer yanda öğretmen açığı ve dengesizliği çözüm bekleyen önemli sorunlardan birisi olarak güncelliğini korumaktadır.

Planlardaki eğitim politikaları değerlendirildiğinde, ele alınan noktaların daha özele indirildiği; fırsat eşitliği temelinde imkânların artırılması, ölçme değerlendirme sistemlerinin düzenlenmesi; eğitimcilerin sorunlarına çözüm bulunması gibi yıllardır altı çizilen konulara ilişkin arayışların hala devam ettiği görülmektedir.

AK Parti Dönemi MEŞ genel olarak değerlendirildiğinde, Şuralarda belli noktalarda benzerlik varken, belli noktalarda ayrıma gidildiği görülmektedir. Örneğin, XVIII. ve XIX. MEŞ'da alınan kararlardan kadın yöneticilerin sayısını arttırma ve hizmet içi eğitimler konusunda uyumluluk sağlanırken, diğer konularda alınan kararların birbiri ile uyumlu olmadığı görülmektedir.³³ Normalde XIX. MEŞ Hazırlık Raporunun X. BYKP'nın önceliklerine göre hazırlanmasına rağmen, Şûra Genel Kurulu'nda bu önceliğin gerçekleştirilmesine yönelik herhangi bir karar alınmamış ve Şûra'da alınan kararlar ve eğitimin öncelikleri arasında büyük bir kopukluk ortaya çıkmıştır.³⁴ Bu durum, ülkenin geleceği ve eğitim politikaları açısından ciddi önem arz eden MEŞ'nin uzun vadeli planlamalarla değil, gündelik, kısa vadeli siyasetle işlediğinin bir göstergesi niteliindedir. Zira XIX. MEŞ'da altı çizilen konuların bir kısmı toplumsal düzende ciddi ikilemler yaratmıştır.

Ayrıca bugüne kadar yapılmış olan Şuraların kapsamlı bir etki analizinin yapılmamış olması, Şuraların işlevsel olup olmadığının net olarak ortaya konmasına imkân tanımamaktadır. Genel bir perspektifle bakıldığında, binişik konular, Şuraların bugünkü yapısının işlevsel olmadığını göstermektedir.³⁵ Nihayetinde 1921'de yapılan I. Maarif Kongresinden bugüne kadarki MEŞ'da Türk Eğitim Sistemiyle ilgili birtakım konular tartışılmış, değerlendirilmiş ve tavsiye kararları alınmıştır. Ancak bu kararların çoğu uygulanamamıştır.³⁶ Ayrıca, Şuralarda alınan kararların birçoğu, yasal düzenlemelerin içeriğine dâhil edilmemiş olup, Şura önerileri gerekli ve isabetli olsa da büyük oranda uygulamaya geçirilememiştir.³⁷ Dahası, Şuralarda alınan kararlar üst politika belgelerinin ötesinde siyasi iradenin belirlemiş olduğu

³³ Fatma Serçin, "2008-2018 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Kararlar", Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

³⁴ "19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirme", Eğitim Reformu Girişimi (ERG), <https://www.egitim-reformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/19.-Milli-Egitim-Surasina-Iliskin-Degerlendirme.pdf>.

³⁵ TEDMEM, 19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Genel Değerlendirmeler, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2014, s.8.

³⁶ Celal Gülşen ve Erkan Özkan, "Türk Eğitim Sisteminde Milli Eğitim Şuraları", *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 8/32 (2016), s.543-551.

³⁷ Serçin, "2008-2018 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Kararlar".

orta vadeli hedeflerle ve küresel ekonominin temel gereklilikleriyle uyumlu değildir.³⁸

Eğitimle ilgili model arayışlarında, alışılmış, neden sonuç ilişkilerini ileri sürerek yapılan değerlendirmeler eğitim adına çözümler üretmeyi engellemektedir. Eğitimde sürdürülebilir iyileştirmelerin yapılması için basit neden sonuç ilişkilerinin dışına çıkılmalıdır.³⁹ Yeterince katılımcı biçimde sorunları gidermeye odaklanmayan ve uygulanıp uygulanmayacağı kesin olmayan Şura kararlarının eğitim sisteminin sorunlarına çözüm getirmesini beklemek gerçek dışıdır⁴⁰. Bu nedenle, MEŞ'nin, çok sesliliğin teşvik edildiği ve Türkiye'ye özel sorunların yanında eğitimle ilgili küresel eğilimlerin de tartışılabildiği bir kurum olarak yeniden tesisi önem taşımaktadır. Katılım ve temsiliyeti bu doğrultuda iyileştirmek ve Şura çalışmalarının saydam biçimde yürütülmesini sağlamak, Şura kararlarının politika öncelikleriyle ilişkinin kopmasının önüne geçecektir.⁴¹

Sonuç

AK Parti'nin parti ve hükümet programları, BYKP ile MEŞ'na bakıldığında; Partinin, özünde kalkınmanın en temel aracı olan, çağın niteliklerine uygun, fırsat eşitliği temelinde, mesleki eğitime önem veren, öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getiren, kaliteli, düzenleyici reformları içeren, din eğitimini laiklik temelinde gören, eşitlikçi, siyasetten uzak, sınav odaklı yapıdan okul odaklı yapıya geçen, 4+4+4 temelinde sürekli eğitim ve öğretmen eğitimi düşünen, kurumları yenileyen, merkezi yönetimden yerele yetki devri tanıyan, eğitim bütçesini önceleyen ve özelleştirmenin gücünü kullanarak imkânları artıran bir eğitim sistemi kurma hayali bulunmaktadır. Lakin hayaller ile gerçek hayattaki uygulamalar arasındaki farklar sıralandığında, kimi noktalara hiç varılmadığı söylenebilir. Nihayetinde AK Parti'nin iktidara geldiği ilk günden bu yana izlenen eğitim politikaları aşağıdaki durumları gözler önüne sermektedir.

AK Parti iktidarı döneminin ilk yıllarında gerçekleştirdiği uygulamalarda, fırsat eşitliği, eğitimde iyileştirme, meslek liselerine önem verme gibi genel, önceki yılları takip eden ve çağdaş uygarlığa uygun bireyler yetiştirme hedeflenmiş, sonraki uygulamalarında radikal değişimi hedefleyen partilere benzer biçimde, dini ve siyasi açıdan daha keskin, yapısal açıdan daha değişimci, eşitlik açısından belli kesimi savunan ve tavır olarak daha muhafazakâr eylemler sergilenmiştir. Örneğin, AK Parti dönemi eğitim politikaları genel olarak ele alındığında, 1980 Askeri Darbesi sonrasında adım adım uygulamaya konan 24 Ocak Ekonomik Kararları doğrultusunda neo-liberal ekonomi politikalarının bir üst yapı kurumu olan eğitime yansımaları söz konusudur. Yıldırım'ın⁴² deyişiyle "kuşkusuz, neo-liberal birikim modelinde artan sömürünün dinsel olarak meşrulaştırılması olgusu Türkiye'de

³⁸ "19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirme"._

³⁹ "17. Milli Eğitim Şurası Kararları".

⁴⁰ Mehmet Eroğlu, Ramazan Özbek ve Cem Şenol, "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi", *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6/12 (2016), s.81-90.

⁴¹ "19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirme".

⁴² Deniz Yıldırım, "AKP ve Neoliberal Popülizm", *AKP Kitabı: Bir Dönüşümün Bilançosu*, der., İlhan Uzgel ve Bülent Duru, Ankara: Phoenix Yayınevi, 2009.

yeni değildir, ancak cemaat merkezli ilişkilerle birlikte bu olgu daha da anlam kazanmaktadır”. Bu bağlamda, ekonomik alanda yapılan özelleştirmeler eğitimde de kendini göstermiş, her kademedede özel okul sayısı devlet destekli olarak arttırılmıştır.

Özelleştirme sonucunda özellikle varlıklı aileler, nitelikli olduğu düşüncesi ile çocuklarını bu okullara göndermeyi tercih ederken, yoksul kesim devlet okullarında eğitim görmektedir. Bunun toplumsal sonucu da eğitimde, fırsat eşitliğinin bozulması şeklinde kendini göstermektedir. Ders kitaplarının AK Parti Hükümet Programlarında belirtildiği gibi ücretsiz olması, onlara bir dereceye kadar imkân vermektedir. Ancak diğer eğitim masraflarını karşılayamayan ailelerin çocukları, köy okulları ile yatılı bölge okullarının çoğu kapatıldığı için ve devlet yurtlarının yetersizliğinden istenmeyen dini yapıların yurtlarına gitmek zorunda kalmışlardır. Bu durumda, iktidar eliyle yıllardır kurulacağı söylenen fırsat ve imkân eşitliği ile ferdin ve toplumun ihtiyaçları ilkeleri yine kendi elleriyle bozulmuştur.

Öte yandan MEB, birtakım vakıflar, dernekler ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ile okul öncesi eğitimi, hafızlık ve kuran kursları konusunda çeşitli anlaşmalar imzalamıştır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin iptal kararına ve yürürlükteki Anayasa hükümlerine rağmen, “din dersleri” henüz soyut işlemleri öğrenme düzeyine erişememiş çocuklar için zorunlu tutulmaktadır. Bu kapsamda, yürütülen uygulamaların öğrencilerin gelişim ve öğrenme alanlarına uygun olmamasından dolayı bilimsellik ve laiklik ilkelerinin çiğnendiği söylenebilir.

Neo-liberal politikalar, etkisini aynı zamanda eğitim programlarında göstermiş; okullarda yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni müfredat uygulamaya konurken, konu içerikleri neo-liberal vatandaşlığa yönelik söylemleri içermiştir. İlâveten AK Parti programlarında altı çizilen din eğitimi ve muhafazakârlıkla ilgili reform yapma isteğinin izlerini eğitim programları ile okul kitaplarında da görmek mümkündür.⁴³

4+4+4 ile oluşturulan zorunlu eğitim sisteminde, her ne kadar dünya üzerindeki çeşitli eğitim sistemlerinin örnek alındığı, eğitimdeki devamlılığın sağlanması adına böyle bir yöntem izlendiği vurgulansa da bu eğitimin uygulanma biçimi ciddi sorunlar içermektedir. Yeni eğitim sistemi erken yaşta okula başlanmasının yanı sıra, ortaöğretim seviyesinde öğrencilere uzaktan açık öğretim imkânı sunmaktadır. Bu durum her ne kadar imkân yaratma olarak görülse de, Türk toplumunun genel yapısı düşünüldüğünde, uzaktan eğitimin tercih edilmesi ile birlikte başta kız çocukları olmak üzere bazı çocukların örgün eğitime gönderilişine engel oluşturabilir. Öğrencilerin, yeni sistemin uygulamadaki aksaklığı nedeniyle, ortaöğretimden sonra okuldan koparılması, bugüne kadar yürütülen “Haydi Kızlar Okula”, “Tarım İşçilerinin Çocuklarının Eğitime Kazandırılması” projelerine de ters düşmektedir. Öte yandan, 4+4+4 sistemi örgün eğitimden kopuşun nedeni olmasının yanında, İmam hatip ortaokullarının sayısının hızla artmasını sağlamıştır. Son tahlilde, bugünkü eğitim sistemi, İslami ve muhafazakâr yapıya hizmet etme hedefinde olduğuna ilişkin bir izlenim vermektedir.

⁴³ Sezen Bayhan ve Canan Aratemur Çimen. “2017 Müfredat Reformu Sonrası Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17/67 (2019), s.62-88.

AK Parti programlarında kaliteli bir eğitim sistemi vurgulanmasına karşın, buna yönelik somut çalışmalar yapılmamış, dahası PISA gibi uluslararası sınavlarda başarı düzeyi giderek gerilemiştir. AK Parti programlarında altı çizilen bir diğer husus, öğretmen yetiştirme sistemlerinin daha kaliteli hale getirilmesidir. Bunun için farklı girişimlerde bulunulmuş, YÖK tarafından eğitim fakültelerinin müfredatlarına düzenlemeler getirilmiş, fakat kalite odaklı bir yapının kurulması adına milli bir politika izlenememiştir. Ancak bunun temeli, önceki yıllara dayanmaktadır. Bugün halen aynı sorunlar kendini göstermekte, öğretmen eğitimi sürekli değişimlerle farklı yönere sürüklenmektedir. Öğretmen atamalarında farklı kadro tiplerinin uygulanması, yazılı sınav sonuçlarının önemsenmemesi, yanlış mülakatların geçerli olması, eğitimde niteliğin yakalanmasındaki belli başlı engellerdir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde niteliğin düşmesinin de nedenini oluşturmaktadır.

AK Parti programlarında kalkınmanın ana ögesi olarak görülen eğitime bütçenin maksimum seviyede ayrılacağı her zaman dile getirilse de “Bir Bakışta Eğitim 2019” raporuna göre “öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcamasında Türkiye ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası yükseköğretim öncesi kademeler için harcadığı 4.505 dolar ile en alt düzey harcama yapan ülkeler arasındadır”.⁴⁴ Bu kapsamda, iktidara geldikleri ilk günden bu yana her kulvarda eğitime ayrılan bütçenin “bir numara” olacağının altını çizen AK Parti, uygulamada yine kendisi ile çelişmektedir.

Görüldüğü gibi AK Parti söylemde ve eylemde farklı yaklaşımlarda bulunmuştur. AK Parti iktidarı boyunca 18 yılda atanan yedi Milli Eğitim Bakanı, kendi yönetimlerinin düzenlediği eğitim sisteminde 16 kez değişiklik yapmıştır. Yapılan değişimlerle eğitim sistemimiz “yap-boz” tahtasına dönmüş, uygulamada radikal partilere benzer biçimde, sosyolojik dönüşüm amacıyla, toplumdaki farklı kesimlerin rızası alınmadan yapılan düzenlemeler adım adım gerçekleştirilmiştir. Böylece Türk Eğitim Sisteminde yasalar çerçevesinde hedeflenen yapının dışına çıkılmış, oluşturulmaya çalışılan reformist yapı milli eğitim sistemi açısından yarardan çok zarara dönüşmüştür.

Öneriler

Sosyal Devletin görevi vatandaşlarına her bakımdan eşit yaklaşmak, onların özgür olmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlamaktır. Kamusal ve zorunlu eğitim toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık bilincini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu tür eğitimde vatandaşlar, benzer eğitim alırlar ve vatan sevgisini öğrenirler. Hedef devletine bağlı, ülkesini seven, kültürlü ve donanımlı vatandaş yetiştirmektir. Eğitim sistemi, böylece aslında aktardığı kültürel mirası yüceltme işlevi görür.

Eğitim politikaları oluşturulurken, ülkelerin kültürü, sosyo-ekonomik durumu ve ihtiyaçları dikkate alınarak farklı bakış açılarına yer verilmelidir. Parti ve hükümet

⁴⁴ TEDMEM. *Bir Bakışta Eğitim 2019*, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2019, s.8.

programlarında öncelik verilir görünen ama gerçekte öyle olmayan, eğitim sorunlarını ortaya koyup bunların çözümüne yönelik önerilere ihtiyaç vardır. Popülist vaatlerden ziyade kronik sorunlara çareler dile getirilmelidir.⁴⁵

Bu bağlamda, eğitime ayrılan kaynak artırılmalı, fırsat eşitliğine ve öğretmen yetiştirmeye önem verilmelidir. 4+4+4 sistemi ile ilk sekiz yıldan sonra okul dışına çıkarak ekonomik nedenlerle çocuk işçi, çocuk gelin olan ya da niteliği belirsiz veya şaibeli dini yapıların eline düşen çocuklarımıza sahip çıkılmalı ve bu sistemden vazgeçilmelidir.

MEB’ca çeşitli vakıf, dernek ve DİB ile yapılan anlaşmalar, alanında yetkin eğitimciler ve uzmanlar tarafından çağdaş eğitime uygunluk açısından değerlendirilerek, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Okullardaki din dersleri 12 yaşın üstündeki çocuklara verilmeli ve ders kitaplarında yer alan birtakım yanlış ifadeler çıkarılmalıdır.

Çözüm önerileri oluşturulurken, laik, evrensel bakış açısı ile özgür düşünebilme ve bilimsellik öne çıkarılmalı, kişilikli, kendini gerçekleştirebilecek şekilde insan yetiştiren bir eğitim politikası oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- “1924 Anayasası”. Anayasa Mahkemesi internet sitesi. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi>.
- Akça, Yaşar, Gülsün Şahan ve Ayşegül Tural. “Türkiye’nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*. 3/2 (2017): 394-403.
- Akça, Yaşar, Şaban Esen ve Gökhan Özer. “Siyasi Parti Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”, 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society konferansında sunulan tam metin bildiri, Mardin, Türkiye, 15-18 November 2018.
- AK Parti. “Parti Programı”. Erişim 15 Ekim, 2020. <https://www.akparti.org.tr/parti/parti-programi/>.
- Ataay, Faruk ve Ceren Kalfa. “Modern Prens’ten ‘Post-Modern Prens’e: Gramsci’nin Siyasal Parti Kuramı Üzerine”. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 8/15 (2008): 26-49.
- Balcı, Esengül. *Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980)*. 1. Cilt. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Bayhan, Sezen, Canan Aratemur Çimen. “2017 Müfredat Reformu Sonrası Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17/67 (2019): 62-88.
- Çiftçi, Leyla. “1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

⁴⁵ Akça, Esen ve Özer, “Siyasi Parti Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”.

- Durakbaşı, Ayşe ve Funda Karapehlivan. "Progress and Pitfalls in Women's Education in Turkey (1839-2017)". *Encounters in Theory and History of Education*, 19 (2018): 70-89.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). "19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirme". <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/19.-Milli-Egitim-Surasina-Iliskin-Degerlendirme.pdf>.
- Eroğlu, Mehmet, Ramazan Özbek ve Cem Şenol. "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6/12 (2016): 81-90.
- Ertürk, Selahattin. "Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3/3 (1988): 11-16.
- Gülşen, Celal ve Erkan Özkan. "Türk Eğitim Sisteminde Milli Eğitim Şuraları". *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 8/32 (2016): 543-551.
- Harvey, David. "Neo-liberalism as Creative Destruction". *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*. 88/2 (2006): 145-158.
- Hürriyet*. "Adalet ve Kalkınma Partisi Kuruldu". 14 Ağustos, 2001. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/adalet-ve-kalkinma-partisi-kuruldu-10017>.
- Memurlar.net. "64. Hükümet Programı Yayımlandı". 25 Kasım, 2015. <https://www.memurlar.net/haber/548976/64-hukumet-programi-yayimlandi.html> (erişim 10 Ekim, 2020).
- Memurlar.net. "65. Hükümet Programında Eğitim Başlığı". 31 Mayıs, 2016. <https://www.memurlar.net/haber/587555/65-hukumet-programinda-egitim-basligi.html> (erişim 10 Ekim, 2020).
- Karapehlivan, Funda. "Constructing a "New Turkey" through Education: An Overview of the Education Policies in Turkey under the AKP Rule". Heinrich-Böll-Stiftung internet sitesi. 1 Ekim, 2019. <https://tr.boell.org/en/2019/10/01/constructing-new-turkey-through-education>.
- Korumaz, Mithat ve Esra Keskin. "Turkey's Educational Policy During AK Party Government: Reform or Failure? (2002-2014)". International Academic Conferences'ta Sunulan Bildiri, International Institute of Social and Economic Sciences, Prag, Çek Cumhuriyeti, 1 Eylül, 2015.
- Resmi Gazete. "58. Hükümet Programı". Sayı: 24951. 29 Kasım, 2002. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/11/20021129.htm>.
- Resmi Gazete. "59. Hükümet Programı". Sayı: 25058. 24 Mart, 2003. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/03/20030324.htm>.
- Resmi Gazete. "60. Hükümet Programı". Sayı: 26636. 7 Eylül, 2007. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/09/20070907M1-1.htm>.
- Resmi Gazete. "61. Hükümet Programı". Sayı: 27997, 17 Temmuz, 2011. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/07/20110717-1.htm>.
- Resmi Gazete. "62. Hükümet Programı". Sayı: 29112. 7 Eylül, 2014. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140907.pdf>.

- Serçin, Fatma. “2008-2018 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Kararlar”. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- Sezgül, İbrahim. “Küreselleşme, Neo-liberalizm ve Etik”. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2/4 (2009): 504-509.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. “17. Millî Eğitim Şûrası Kararları”. 13-17 Kasım 2006. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. “18. Millî Eğitim Şûrası Kararları”. 1-5 Kasım 2010. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. “19. Millî Eğitim Şûrası Kararları”. 2-6 Aralık 2014. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf.
- TC. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. “Kalkınma Planları”. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (erişim 10 Ekim, 2020).
- TEDMEM. *19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Genel Değerlendirmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2014.
- TEDMEM. *Bir Bakışta Eğitim 2019*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2019.
- Terkan, Banu. “Siyasi Partilerin Kadına İlişkin Söylem ve Politikaları (AKP ve CHP Örneği)”. *Selçuk İletişim*, 6/2 (2010): 115-136.
- Thorsen, Dag Einar ve Amund Lie. “What is Neoliberalism”. (University of Oslo, Department of Political Science Manuscript). 2006: 1-21.
- Tok, Türkey Nuri. “Türkiye’deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18/2 (2012): 273-312.
- Tunçel, Özlem. “AKP Dönemi Eğitim Politikalarına İlişkin Bir Örnek: Değerler Eğitimi”. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*. 33 (2017): 1-26.
- Usta, Mehmet Emin. “Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları”. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 13 (2015): 55-73.
- Yıldırım, Deniz. “AKP ve Neoliberal Popülizm”. *AKP Kitabı: Bir Dönüşümün Bilançosu*. Der., İlhan Uzgel ve Bülent Duru. Ankara: Phoenix Yayınevi, 2009.

Education Policies in Turkey during the Rule of the Justice and Development Party (AK Party)

ESERGÜL BALCI

Abstract: *In this study, the National Education Policies implemented by the Justice and Development Party (AK Party) were examined. After scanning the literature, AK Party's party programs, its government programs, the National Education Councils (MEŞ) and the State Planning Organization Five-Year Development Plans (DPTBYKP) were discussed. During the analysis, it has been observed that the understanding of orientation towards religious education has emerged with the privatization adopted by the AK Party in the economic field, and the number of private schools at all levels has been increased with state support. It has been also seen that as a result of this privatization, wealthy families have preferred to send their children to private schools, thinking that they are more qualified. As a social result of this, "equality of opportunity in education" has deteriorated, poor family children have not had the chance to benefit from quality education, and some students are out of the system after eight years of training.*

Keywords: *Politics, Education, AK Party, Political parties, Power*



Kadim ve Modern Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Kant'ın Eğitim Nazariyesi

ADEM İNCE*
ademince@hotmail.de
ORCID ID: 0000-0003-4126-2798

MEHMET TAYANÇ**
m.tayancc@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9365-2272

Öz: Türkiye’de Bu makalede kadim eğitim anlayışı ile modern eğitim anlayışı arasındaki ilişki bağlamında Kant’ın eğitim nazariyesi ele alınmıştır. Makale, iki temel bölüm ve alt başlıklar üzerine kurulmuştur. İlk bölümde gelenekten modernliğe eğitimin anatomisini ortaya koyabilmek adına evvela kadim eğitim yaklaşımına, akabinde de modern eğitim yaklaşımının tarihi evrimini gösterebilmek adına kapitalist ve neoliberal eğitim yaklaşımına temas edilerek eğitime atfedilen anlamın tarihi seyrine temas edilmiştir. İkinci bölümde ise Kant’ın eğitim nazariyesi detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bölümde Kant’ın Eğitim Üzerine (über Pädagogik) kitabında oldukça tafsilatlı bir şekilde ele aldığı eğitim yaklaşımı kadim ve modern eğitim anlayışı arasındaki ilişki zemininde özetlenmiştir. Netice olarak Kant’ın ortaya koymuş olduğu eğitim nazariyesinin, kadim ve modern eğitim yaklaşımları arasında yer alan mutedil bir eğitim nazariyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda Kant’ın, kadim yaklaşımın eğitime yönelik olumlu yönleri ile çağdaş yaklaşımın olumlu yönlerini mezcettiği kanaatine varılmıştır. Kant’ın eğitim yaklaşımının eğitimin içsel hususiyetinden koparılarak anlam kaybına uğradığı modern dönemde hassaten önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Immanuel Kant, Eğitim, Kadim eğitim anlayışı, Modern eğitim

Giriş

Eğitim, bireyi inşa eden hususiyetiyle insan nezdinde özel bir öneme sahiptir. İnsan hayvandan farklı olarak içgüdüsel eğilime sahip olmayışı, onun ancak ve ancak eğitim/terbiye ile birlikte insan kalabilmesini mümkün kılmıştır. Kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi, beceri ve deneyimler, eğitim vasıtasıyla genç kuşaklara devredilerek insan varlığının devamı sağlanmıştır. Eğitim, bu yönüyle insanın varoluşuyla başlayan ve bugüne kadar devam edegelen zengin bir tarihî arka plâna sahiptir. Bu tarihî süreç içerisinde evrime uğrayan eğitim telakkisinin, insana biçilen anlam doğrultusunda dönem dönem değişime uğradığı gözlenir. Mezkûr değişimler, döneme hâkim olan eğitim paradigmasında kendini somut bir şekilde hissettiren türdendir. Bu anlamda iki temel eğitim yaklaşımından bahsetmek mümkündür: i) kadim eğitim yaklaşımı, ii) modern/çağdaş eğitim yaklaşımı.

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Dr. Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

Günümüz insanı, hâl-i hazırda eğitim sürecinin bir mahsulü olarak eğitimi de öncelikle okul eğitimi olarak algılamaya meyillidir. Eğitim dendiğinde aslında eğitimin bir formu olan öğretimi anlayan modern insan, kadim eğitim anlayışını da iptidaî bulur. Bu perspektiften kadim eğitim yaklaşımı sağlıklı bir şekilde tahlil edilemez hâle gelmekte ve özellikle ceza merkezli öğretim yöntemleri üzerinden değersizleştirilen, hatta bayağılaştırılan kadim eğitim yaklaşımı lâyıkiyle idrak edilememektedir. Bu minvalde, insanın anlamı yerine konforu üzerine bina edilen günümüz eğitim felsefesi, kadim medeniyetlerin eğitim perspektifi ile ilgilenmediği gibi onu itibarsızlaştırma işlevini de üstlenmektedir.¹

İnsan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan eğitimin, modern devletin teşekkülü ile birlikte insan yaşamı üzerindeki etkisini artırmasına paralel bir şekilde kendi önemini de daha önce hiç olmadığı kadar artırdığı pekâlâ söylenebilir. Zira modern devlet formasyonu içerisinde çocuğun velayetinin ebeveyn üzerinden alınarak devletin kurumları aracılığıyla bizatihi modern devletin kendisine devredilmesi, eğitimin mahiyetini de değişikliğe uğratmıştır. Bu anlamda modern devletin tevarüs ettiği zorunlu eğitim uygulamasının ilk bilinen örneğine her ne kadar 15.yüzyılda Aztekler’de rastlansa da² bugünkü dünyamızı şekillendiren, devletin merkezî müfredatının ve ders kitaplarının kullanıldığı zorunlu eğitim uygulamasının ilk kez 1763 yılında Büyük Frederick tarafından Prusya’da tatbik edildiği bilinmektedir.³ Zorunlu hâle gelmesi ile birlikte eğitim, ulus devlet sınırları içerisinde yaşam süren herkesi ilgilendiren bir ameliyeye dönüşmüştür. Modern devletin, Aydınlanma neticesinde eğitim kurumunu dönüştürmesi⁴ ve akabinde de kapitalist/neoliberal ekonomik perspektifin devlete hâkim olmasıyla modern yaşamı radikal bir şekilde değişikliğe tâbi tutması neticesinde bugün artık eğitimin daha önce hiç ele alınmadığı bir şekilde değerlendirildiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden kadim eğitim yaklaşımı ile modern eğitim anlayışı arasında bir fark gözetmek mümkün hâle gelmektedir.

Gelenekten Modernliğe Eğitimin Anatomisi

Kadim Eğitim Yaklaşımı

Eğitim, kadim anlayış içerisinde içsel bir süreç, içsel bir yolculuk olarak ele alınır. Öyle ki, Cevizci, Sokrates’ten 19.yüzyıla kadar uzanan uzun bir dönem boyunca eğitimin “bütün özcü filozoflar” tarafından “ruhun şekillendirilmesi” olarak değerlendirildiğini ifade eder.⁵ Bu anlamda kadim medeniyetlerde yapılan eğitim tanımlarının da Cevizci’nin yargısını teyit ettiği görülür. Eğitimin bu minvalde Platon’da

¹ Aliya İzzetbegoviç, *Doğu ve Batı Medeniyeti Arasında İslâm*, İstanbul: Nehir Yayınları, 1993.

² Jacques Soustelle, *Daily Life of the Aztecs: On the Eve of the Spanish Conquest*, Courier Cover Publications, 2002, s.173.

³ James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s.14.

⁴ Ken Robinson, “Changing Education Paradigms”, TED Konuşması, October 2010, erişim 18 Aralık, 2020, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms.

⁵ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Kitap, 2019, s.241.

“ruhun gücünü iyiden yana çevirmek”;⁶ Aristo’da iyi yaşama ulaşmayı sağlayabilmesi için özü kuvvetlendirmeyi;⁷ Thomas Aquinas’a göre eğitim, insanın özünün Tanrı’nın buyrukları doğrultusunda terbiye edilmesi;⁸ Gazali’de “ruhun kendi aslı cevherine yönelmesi, saadete ulaşmak ve kemâle ermek için kendisinde kuvve hâlinde mevcut olan şeyleri fiile çıkarmaya çalışmak”;⁹ Kınalızade’de “nefsin kötü ahlâkî yönünün önlenmesini ve yok edilmesini, iyi ahlâkî yönünün de gelişmesini sağlamak”¹⁰ ve Konfüçyüs’te “kendini aşıp edebe yönelmek”¹¹ gibi yargılara tekabül ettiği görülür. Bu tanımların tamamında dikkati çeken en belirgin husus, eğitimin içsel/ruhsal bir süreç olarak değerlendiriliyor oluşudur.

Eğitimin içsel/ruhsal bir süreç olarak görülmesi, insanın nefsindeki kötü eğilimleri önce idrak, sonra da terbiye edebilmesine yönelik bir yaklaşıma denk düşmektedir. Bu durumun aksini, yani günümüz insanının kendi içsel eğilimlerini göz ardı etme temayülünü, Phillips, “kendini bilme fobisi”¹² olarak isimlendirir. Bu meyanda kadim eğitim anlayışı, kendini bilme cüreti olarak nitelendirilebilir. Kendini bilme durumu, kadim dünyada Sûfi anlayışta “Kendini bilen, Rabbini bilir” (*Men arafe nefsehu, fekad arafe Rabbehu*) vecizesinde, Hıristiyan dünyada ise Augustinus’un tabiriyle “Seni bileyim, kendimi bileyim”¹³ (*Noverim te, noverim me*) diktumunda karşılık bulmaktadır.

Kadim eğitim anlayışının merkezinde olan içsellik, modern devletin teşekkülü ile birlikte bir kırılmaya uğramıştır. Westfalyan ulus devlet formasyonunun teşekkülünün akabinde Prusya’da eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, zorunlu olmadığı dönemde içsel bir süreç olarak görülen eğitimi dışsal bir süreç olma yoluna sevk eder. Zorunlu eğitim anlayışı dahilinde her çocuğun eğitim görmesi gerektiği fikri, gönüllülüğe dayalı olan içselliği alttan alta akamete uğratar. Eğitim bu atmosfer içerisinde artık dışarıdan dayatılan (zorunlu) bir süreç olarak algılanmaya başlar. Dıştan dayatılan bir mefhum olarak eğitim, içsellikten dışsallığa doğru evrilir. Bu evrim sürecinde eski önem ve anlamını yitiren şey yalnızca eğitim değildir; topyekûn değişime uğrayan yaşam şartları dâhilinde kadim bilgelik anlayışı da pratik değerini yitirmektedir.¹⁴ Kadim bilgelik anlayışının mütemmim bir cüzü olan eğitim yaklaşımı da bu sebepten ötürü içsellikten dışsallığa doğru bir evrim sürecine girmiştir.

Prusya’da zorunlu eğitimin tesisi ile birlikte eğitimin devletin hâkimiyeti altına girmesi süreci, Aydınlanma düşüncesi ile birlikte tamamlanmıştır. Aydınlanma düşüncesi aksi yönde muhtelif çalışmalar var olsa da¹⁵ genel eğilime göre “akıl, bilim

⁶ Platon, *Devlet*, çev., Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1962, s.703.

⁷ Thomas Davidson, *Aristotle and Ancient Educational Ideals*, Londra: Nabu, 2010.

⁸ Thomas Gilby, *St. Thomas Aquinas Philosophical Texts*, Londra: Kessinger Publishing, 2010.

⁹ Bülent Çelikel, *Gazali ve Eğitim*, İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008, s.30.

¹⁰ Mustafa Satı Bey, *Fenn-i Terbiye*, haz., Mustafa Gündüz. İstanbul: Otorite Yayınları, 2012, s.41.

¹¹ Sachiko Murata, “Konfüçyüsçü Geleneğe Eğitim”, *Geleneğin Işığında Eğitim*, der., Jane Casewit, İstanbul: Edam Yayınları, 2018, s.179.

¹² Adam Phillips, *Kaçırdıklarımız: Yaşanmamış Hayata Övgü*, çev., Selin Sıral, İstanbul: Metis, 2019, s.38.

¹³ Bogos Zekiyan, *Hümanizm: Düşünsel İçlem ve Tarihsel Kökenler*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2005, s.89.

¹⁴ Zygmunt Bauman, *Eğitim Üzerine*, çev., Akın Emre Pilgir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.

¹⁵ Örnek olarak bkz. Fehmi Baykan, *Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.

ve akılcılık” mefhumları çerçevesinde değerlendirilir. Bauman, Aydınlanma düşüncesinin “baskı altındaki kitlelere bilgeliğin ışığını getirmek gibi soylu bir düş” olarak yorumlanışını tenkit eder ve esasında Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkan entelektüel akımın iki temel işlev üstlendiğinin altını çizer: i) Daha önce Kilise tarafından yerine getirilen pastoral işlevi modern devlete aktarmak ve modern devleti bu zemin üzerinde topyekûn bir şekilde yeniden tasarlamak ve ii) mutlak idareyi tesis eden modern devletin terbiye edici vasfıyla toplumsal düzeni kurallı bir hâle dönüştürerek bilinçli olarak tasarlanmış bir toplumsal mekanizma meydana getirmek. Bu misyon dahilinde eğitim de zorunlu niteliğine ilâveten modern ulus devletin hâkimiyetinin mihamdarlığını üstlenen bir toplumsal kurum olarak tebarüz etmektedir.¹⁶

Kapitalizm ve Teknik Beşerin İmali

Aydınlanma düşüncesinin yanında Sanayi Devriminin, üretim ilişkilerini köklü bir dönüşüme uğratması sonucunda palazlanan kapitalist sistem, eğitimin, üzerinde bir üst yapı kurumu olarak yükseldiği yeni bir zeminin inşasını mümkün kılmıştır.¹⁷ Bu yeni inşa süreci, bir yandan eşitsizliğin toplumsal satha yayılmasını teşvik ederken¹⁸ diğer yandan da teknik insan imalâtını gündeme getirmiştir. Charles Dickens’in *Zor Zamanlar* romanında Gradgrind tiplemesi üzerinden tenkide tâbi tuttuğu şeyi¹⁹ Günther Anders varlığımızın teknikleşmesi olarak isimlendirmektedir.²⁰

Kapitalist sistemin devamlılığı için hayatî olan iş gücü ihtiyacı, sistem dâhilinde işçi yetiştirme görevinin eğitime verilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu durum, insanı teknik bir düzlemde ele alıp onu “beşerî sermaye”ye (*human capital*) dönüştürerek yeniden yapılandıran bir süreci hazırlamıştır.²¹ Beşerî sermaye üretimi, modern devletin ihtiyacı olan alanlarda genç nesle bilgi ve beceri aktarımını gündeme getirir. Bu durumda devletin ihtiyaç telakki ettiği ve müfredatı da ona göre düzenlediği alanlardaki bilgi ve beceriler, Baurdillard’a göre esasında sermayenin ihtiyaçlarından müteşekkildir.²² Dolayısıyla kapitalist devlet yapısı içerisinde eğitim alan bir öğrenci, teknik bir karakter olarak inşa edilmek istenmektedir.

Kapitalist devletlerde vuku bulan teknik insan imalâtı, sermayenin görmeyi arzuladığı ideal bireyin yetiştirilmesine muvafık bir şekilde kendi ders hiyerarşisini de okullar aracılığıyla dayatmaktadır. Bu meseleye temas eden Robinson’a göre kapitalist devletlerdeki ders hiyerarşisinde Matematik ve Dil/Lisan dersleri 4-6 saat ile hiyerarşinin tepesinde yer alırken, öğrencinin kendi inisiyatifini sergileyebileceği ve özgünlüğünü ortaya koyabileceği yetenek dersleri (Müzik, Beden Eğitimi,

¹⁶ Zygmunt Bauman, *Yasa Koyucular ile Yorumlayıcılar*, çev., Kemal Atakay, İstanbul: Metis Yayınları, 2012, s.99.

¹⁷ Karl Marx ve Friedrich Engels, *Alman İdeolojisi*, çev., Sevim Belli, İstanbul: Sol Yayınları, 1992.

¹⁸ Bkz. Samuel Bowles ve Herbert Gintis, “Schooling in Capitalist America”, *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, der., Mike Cole, Philadelphia: The Falmer Press, 1988; Paul Willis, *İşçiliği Öğrenmek*, çev., Fuat Dara Elhüseyni, İstanbul: Heretik Yayınları, 2016.

¹⁹ Charles Dickens, *Zor Zamanlar*, İstanbul: Dorlion Yayınları, 2019.

²⁰ Günther Anders, *Burning Conscience*, New York: Monthly Review Press, 1961.

²¹ Glenn Rikowski, “Distillation: Education in Karl Marx’s Social Universe”, (Seminer), University of East London, School of Education, 14.2.2005.

²² Jean Baurdillard, *Tüketim Toplumu*, çev., Nilgün Tütal ve Ferda Keskin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2019.

Drama vd.) 1 ya da 2 saat ile hiyerarşinin en altında kendilerine yer bulurlar.²³ Bu atmosferde öğrencinin özgünlüğü ve yaratıcılığı örselenirken teknik yönü (matematiği) güçlü olan öğrenciler sistem içerisinde arzu edilen bireyler olarak sosyal düzende nitelikli insan gücünü karşılarlar. Diğerleri de nitelsiz iş gücü ihtiyacını karşılamaya matuf alanlarda değerlendirilirler. Neticede, özgünlüğün ve orijinalliğin yitirildiği bu ortamda teknik olma hâli yüceltilmektedir.²⁴

Neoliberalizm ve Performans Süjesinin İmali

Jameson'ın geç kapitalist dönem olarak isimlendirdiği son yarım yüzyıla neoliberalizm damgasını vurmuştur.²⁵ Neoliberalizm, kapitalist sistemin güncellenmiş versiyonu olarak görülebilir. Devletin sosyal yönünün örselendiği bu yeni zeminde borç, rekabet ve şahsî teşebbüs, insanî ilişkileri düzenleyen âmiller olarak yerlerini almıştır. Kapitalizmin erken dönemlerine tekabül eden pasif işçi tipolojisi, neoliberalizm ile birlikte rekabetin kesif şartları içerisinde diğerlerinden geri kalma korkusunun da etkisiyle müteşebbis bir performans süjesine dönüşmüştür. Byung-Chul Han'a göre kapitalist işçi köstebekten yılana dönüşmüştür.²⁶ Köstebek, inisiyatifi sınırlı olan nisbî bir serbestliğe sahip işçiyi tanımlarken, yılan ise açık dünyada ve sınırlarını kendisinin tayin ettiği bir mekânda hür müteşebbisliğin keyfini çıkararak performans süjesine tekabül etmektedir.

Borcun biteviye yapılandığı modern performans süjesi,²⁷ “Yeterince performans sergileyebiliyor muyum?” sorusunun cevabının içerdiği muammanın, benliğini kor gibi yaktığı bir kişiliğe karşılık gelir. Han, neoliberal sistemin ruhu hedef alan yapısı karşısında ruhun içine düşmüş olduğu bu çıkmazı, “şiddet” olarak yorumlar. Şiddetin bu dönüşmüş hâli, ona göre Marks'ın tarifini yaptığı dış dünyadaki (burjuvazi-işçi arasındaki) çatışmayı insanın içine yöneltmiştir. İnsan, bu zeminde hem sömüren (tüketen) hem de sömürülen (tüketilen) bir varlığa dönüşmektedir.²⁸

Geç-modern dönemin bu yeni tipolojisi, her daim kendi kendisine yatırım yapmaktadır. Bu sistem içerisinde Lazzarato'ya göre mütemadiyen “kendini işleyen” bir insanın inşası tasavvur edilir.²⁹ Foucault'nun neoliberal yönetimselliği tam da mezkûr müteşebbis bireyin “özgür” faaliyetleri üzerinden işlemektedir. Bireyin bir “süje”ye (özne/nesne) dönüştürüldüğü neoliberal düzende hayatın ekonomikleştirilmesi ile birlikte performans süjesi, sürekli olarak performans sergileyerek maddî/ekonomik hedeflere ulaşabilme adına çaba sarf etmektedir. Hannah Arendt, kendine yatırım yapan ve tüketici olan bu süjeyi “çalışan hayvan” (*animal laborans*) olarak nitelemektedir.³⁰

²³ Ken Robinson, “Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor!”, TED Konuşması, February 2006, erişim 25 Ağustos, 2020, https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=tr.

²⁴ John Taylor Gatto, *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*, İstanbul: Edam Yayınları, 2017, s.113.

²⁵ Frederic Jameson, *Modernizm İdeolojisi*, çev., Kemal Atakay ve Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınları, 2016.

²⁶ Byung-Chul Han, *In the Swarm: Digital Prospects*, Massachusetts: The MIT Press, 2017.

²⁷ Maurizio Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*, çev., Murat Erşen, İstanbul: Açılım Yayınları, 2005.

²⁸ Byung-Chul Han, *Psikopolitika*, çev., Haluk Barışcan, İstanbul: Metis Yayınları, 2019.

²⁹ Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*, s.41.

³⁰ Hannah Arendt, *İnsanlık Durumu*, çev., Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları, 2006, s.192.

Modern Eğitim Anlayışının Mabedi: Okul

Bilgi ve iktidar, sürekli birlikte anılan ve daima birbirleri ile çatışan alanların/kavramların başında gelmektedir. Çünkü bilgi, iktidar ideolojisiyle belli bir mekânda üretilir ve iktidar araçlarınca yayılır. Okul ise bu kavramların kurumsallaştığı, çatıştığı ve süreklilik kazandığı mekânın modern dönemdeki karşılığıdır. Bunun yanında okul, modernleşme ilkelerinin toplum içinde kabulünü sağlamak, modern teknolojiyi, eğitimi, sanatı ve bilgiyi aktarmak ve ulus devlet ile uyumlu yaşayacak bireyin inşa edilmesinde önemli bir *imge* olarak tezahür etmektedir. Bu yüzden günümüzde tüm toplumlarda okul, eğitim kurumunun bir temsili olup iktidar mekanizmasının varlığını koruyan/devam ettiren bir nesne işlevi görmektedir. Yani iktidar düşüncesi doğrultusunda bireylerin inşa edilmesinde Çelebi'nin de dediği gibi "iktidar/okul anahtar bir unsur" olarak karşımıza çıkmaktadır.³¹ Çünkü okul, eğitimin, bilginin ve iktidarın sürekliliğini sağlamakta, var olan düşüncenin kalıcı olmasına olanak tanımakta ve istenilen bireyin oluşumuna/denetlenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu anlamda Foucault'nun da deyişiyle okul "zihnin zihin üzerinde iktidarına olanak tanıyan mimari bir biçimdir".³²

Modern zamanda çoğu mekân, modern-öncesi dönemin aksine iktidar tarafından anlam kazanır ve bireyin hayatında yer edinir. Okul, yeni dönemin dinî mekânı/mabedi hâlini almıştır. Althusser'in de temas ettiği gibi devletin ideolojik aygıtları içerisinde yer alan okul, bireyin iktidar ile olan ilişkilerini düzenler ve oluşturulan yapıya katkı sağlar.³³ Okul sisteminin günümüzde, tarihte hep güçlü olmuş kiliseler için gereken işlevi yüklediğinin altını çizen Illich, bu bağlamda "okul bir yanıyla toplum söylencesinin kaynağıdır, bir yanıyla da bu söylencenin karşıtlıklarının kurumsallaştırılması ve söylen ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluğu yeniden üretecek ve saklayacak olan kuttörenin³⁴ yuvası" olduğunu dile getirmiştir.³⁵ Modern dönemi bilgi, iktidar ve iktidar mekanizmaları üzerinden açıklayan Foucault, belli alanlar üzerinden bilginin üretilip bireyin süjeleştiği (*subjectification*), okul gibi mekanizmalar yoluyla ise söylemsel (*discursive*) pratiklerin inşa edildiği kanaatinde-dir.³⁶ Klâsik dönemde okulların görevlerini sürekli ve ilerlemeci olarak örgütlediği bir program dâhilinde yerine getirdiklerini belirten Şentürk ve Turan, okulların bir hapisane işlevi gördüğünü ve gözetleme mekanizmasına sahip olduğunu savunup "Modern çağda okullar, temel görevlerini, zihinsel disiplin, biçimsel kurallara uyma ve yönetmelikleri uygulama şeklinde yerine getirir. Okulda cezalandırılan beden değil, zihindir" tespitini zikrederler.³⁷

³¹ Vedat Çelebi, "Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5/1 (2013), s.514.

³² Michel Foucault, *İktidarın Gözü*, çev., Işık Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015, s.224.

³³ Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev., Alp Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları, 2014, s.55.

³⁴ Geleneksel tören, büyü

³⁵ Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, çev., Celal Öner, İstanbul: Oda Yayınları, 2006, s.56.

³⁶ Foucault, *İktidarın Gözü*.

³⁷ İlknur Şentürk ve Selahattin Turan, "Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18/2 (2012), s.262.

Modern ulus devlet için de okul, iyi/uyumlu bireyi yetiştirmek için olmazsa olmaz kurumların başında gelmektedir. Çünkü Foucault'nun *süjesi*, “geleneksel toplumdan modern topluma geçen, toplumsal yapı içindeki insandır. O, insanı, bedeni ve kimliği ile inşa edilen bir varlık olarak görür. İnşa eden ise, bireyi tahakkümü altında tutan iktidardır”.³⁸ İktidarın önemli araçlarından olan okul, insan bedeni ve zihni üzerinde disipline edici bir otoriteye sahiptir. Modern iktidarın, egemenliğini devam ettirmek, denetim ve bağlılıkla kendine tabi kıldığı süljeler yetiştirmek adına birçok teknikler geliştirdiğinin altını çizen Coşkun'a göre “modern iktidar tedavi eder, iyileştirir, ıslah eder.³⁹ Bundan kasıt, insanların zihinlerinin kontrol edilmesi ve onların iktidarın istekleri doğrultusunda oluşturulması ve yaşatılmasıdır.” Bu dönemde oluşturulan okul ve hapishane gibi kurumlar da var olan iktidar düşüncesi doğrultusunda hizmet ederler. Okulun “modern nemesis”in bir parçası olduğuna değinen Illich'e göre ise bu yapı, “modern nemesis, bizi kuşatan endüstri düşünden doğmuş maddî bir canavardır.⁴⁰ Bu canavar, okul sistemi, kitle ulaşımı, endüstriyel ücretli emek ve sağlığın tıplaştırılması kadar geniş ve uzak alanlara yayılan” bir oluşuma tekabül etmektedir.

Modern toplumlarda okul sıralarından geçmeyen bir birey, toplum içinde dışlanır ve yer edinemez olur. Sistem bireyi, okulsuz olduğu takdirde vasıfsız, işe yaramaz olarak değerlendirme eğilimine sahiptir. Süngü'nün “insanlar nihayetinde eciş bücüştürler, türlü türlüdürler. Okul onları alır, tornaya sokar, fazlalıkları yontar, eksiklikleri yamalar, herkesi bu türende tesviyelerle birbirine benzetir. Standartlara uygun hâle getirir” ifadeleri, tam da bu duruma uygunluk göstermektedir.⁴¹ Bu sistem içinde farklı dokümanlar da birer delil niteliği kazanır. En basitinden *diploma*, toplumsal ilişkilerde belirleyici bir rol oynayan nesnelere başında gelir. Toplumun ve iktidarın bireye karşı duruşu, kültür seviyesi, eğitim durumu diploma ile ölçülür hâle gelir. Foucault ise bu durumu, bilen ile bilmeyenin mikro-mücadelesi olarak yorumlamıştır.⁴² Var olan bu sistemin, bireyleri ve toplumları kutuplara ayırdığının üzerinde duran Illich de bu noktada şunları söyler: “Zorunlu eğitimin toplumu kutuplara ayırması bir yana, uluslararası bir kast sistemi gereğince, dünya halkları arasında sınıflaşmaya da neden oluyor. Birer kast olarak tasarlanan ülkelerin eğitim alanındaki saygınlıkları, yurttaşlarının okulda geçirdikleri süre ortalamasına göre saptanmaktadır”.⁴³ Tüm bunlar ise bireyi kendi değer, bilgi, kimlik, düş gücü ve imgesini inşa etmekte sınırlandırmakta ve bir çıkmaza/bunalıma sürüklemektedir. Illich'in deyişiyle birey, modern eğitim ile “kendilerinin olanı yapmayı ve kendileri olmayı öğrenmemiştir.⁴⁴ Yalnızca yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmiştir.” Modern kurumların fiziksel inşasının, modernizmin düşünsel zemininden ve onun bu zeminle dönüştürdüğü beden, birey ve toplum inşasından bağımsız olmadığının altını çizen Özsoy ise “okul gibi kurumların mekânsal inşası ve işleyişi in-

³⁸ Çelebi, “Michel Foucault'da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi”, s.517.

³⁹ Cüneyt Coşkun, “Michel Foucault: Özne ve İktidar”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2010, s.86.

⁴⁰ Ivan Illich, *Sağlığın Gaspsı*, çev., Süha Sertabiboğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017, s.174.

⁴¹ Güray Süngü, *Az Kalan Gölge*, İstanbul: İz Yayınları, 2019, s.17.

⁴² Foucault, *İktidarın Gözü*.

⁴³ Illich, *Okulsuz Toplum*, s.23.

⁴⁴ Illich, *Okulsuz Toplum*, s.61.

san pratiklerinden, toplumsal durumlardan, dönüşümlerden ve iktisadi süreçlerden bağımsız olmadığı” üzerinde durmuş ve okulu anlamanın toplumsal dönüşümü anlamakla mümkün olduğu ifadelerini kullanmaktadır.⁴⁵

Bu hususiyetleriyle okul, modernleşmenin eğitimdeki bir temsili olarak karşılık bulmaktadır. Bu yüzden okulsuz bir toplum/birey her zaman modernleşmenin önünde büyük bir engel olarak görülmektedir. Modernleşmenin sanayi ile ölçüldüğü günümüzde de okul, sanayi sektörüne işçi kazandırmak için önemli bir araç olmanın yanında aynı zamanda modern dönemde *işçi sınıfı kültürünün* yeniden üretildiği bir mekân olarak görülmektedir. Okulsuzluk hali ise sonsuz üretimin ve tüketimin öznesinin varoluşunu da sekteye uğratmaktadır. Aynı şekilde modern dönemin ihtiyacı olan *homo economicus* tipolojisi, varlığını ancak okul ile devam ettirebilecektir. Bu yüzden okul, modern zamanın vazgeçilmez bir imgesi halini almıştır.

Kant’ın Eğitim Nazariyesi

Kant’a göre “insan, eğitime, talim ve terbiyeye ihtiyaç duyan tek varlıktır”.⁴⁶ Zira hayvanlar dünyaya geldikleri andan itibaren onları yönlendiren bir içgüdüye sahipken, insanın davranışlarını yönlendirebilmesi ve bir “davranış planı” geliştirebilmesi için terbiyeye ihtiyacı vardır. Bunun yanında insanı hayvanattan ayıran bir diğer önemli faktör ise “ahlâkî terbiye”dir. İnsan, bu hususiyetleriyle Kant’a göre “ancak eğitimle insan olabilir.” O, insanı insan yapan eğitimi tafsilatlandırırken eğitim ile talim ve terbiye/disiplin arasındaki nüansı da dikkate alır, zira ona göre “eğitmeden geçmemiş insan kaba” iken “talim ve terbiye görmemiş insan serkeştir”.⁴⁷ Bu ayırım dâhilinde filozofumuza göre talim ve terbiye, eğitime göre daha hayatî bir ameliyeye tekabül eder, çünkü eğitimde yapılabilecek yanlışlıkların çocuğun hayatının sonraki dönemlerinde telafi edilebilir bir yönü varken talim ve terbiye için aynı durum söz konusu değildir. Diğer bir tabirle bir çocuğun talim ve terbiyesi ihmâl edilerek serkeşlik hâsıl olduysa, bu hâl değiştirilemez bir haslet olarak kalacaktır.⁴⁸

Kant’a göre bir eğitim sistemi, insanı varoluşunun anlamına ulaştırmak için var olmalıdır. İnsanın varoluş anlamı ise nesiller boyu tekâmül edecek bir şekilde insanın tabiatında saklı olan iyinin ortaya çıkarılabilmesiyle kemâle erecektir. Kant, ilâhî kudretin insandan muradının tam olarak bu olduğunu söyler: “O [Tanrı], insanın tabiatında saklı hâlde bulunan iyiyi kendisinin ortaya çıkarmasını bekler.”⁴⁹ Bu anlamda insanın görevinin, kendi tekâmülünden sorumlu olmak, ruhunu-dimağını inceltmek ve doğru yoldan çıktığında kendini ahlâkî olan yola geri sokmak olduğunu ifade eder. İnsanı varoluş amacına ulaştırmayan eğitim anlayışını da “saf mekanik eğitim anlayışı” olarak görür Kant, zira bir insan mekanik biçimde eğitimden de geçirilebilir, gerçekten aydınlatıla da bilir. Ona göre mekanik eğitim anlayışı, birçok kusuru da beraberinde getiren türdendir. İnsanı insan yapan bu

⁴⁵ Mehtap Özsoy, “Foucaultcu Bir İktidar Analizi: Türkiye’de Hapishanelerde İletişimsel Süreçler”, *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 28 (2018), s.265.

⁴⁶ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev., Ahmet Aydoğan, İstanbul: Say Yayınları, 2013, s.31.

⁴⁷ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.31.

⁴⁸ Kant, *Eğitim Üzerine*. 2013.

⁴⁹ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.38.

önemli alan, safi mekanik anlayışa kurban edilemeyeceği gibi uzman olmayan yöneticilerin insafına da bırakılmamalıdır. O son olarak okulların sevk ve idaresinin en zeki ve liyakatli uzman kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğinin de altını çizer.⁵⁰

Kant'a göre eğitimin dört temel işlevi olmalıdır: i) Terbiye etmeli/Disipline etmeli, ii) Bilgi edindirmeli ve kültürlü kılmalı, iii) Medenileştirmeli, zarafet ve nezaket kazandırmalı ve iv) Ahlâkî terbiye dindirmeli.⁵¹ Medenileştirmeli kısmında Kant, eğitimin insana "sağgörü" (*klugheit*) kazandırması gerektiğini de ifade eder. Sağgörü, Kant'ta günlük gereksinimlerimize dayalı düşünme faaliyetimizin ötesinde "zihnin lüks tüketimi" olarak ele alınır. Buna göre Kant, eğitimin salt dışsal terbiyeye dayalı davranış değişikliği meydana getirmenin çok ötesinde derûnî yönüne temas ederek içsel süreçlere atıf yapar. Ahlâkî terbiye kısmında da Kant, bir kültür ve incelik medeniyetinde yaşıyor olmamıza rağmen ahlâkî terbiyeden çok uzak oluşumuzdan sitem eder. Ona göre ahlâklılık, iyiyi ve kötüyü derin bir bilinçlilik ile kavrayarak bu bilinçliliği hayatında hâkim kılmaktır. Kant, ahlâklılığı da bir şahsiyet meselesi olarak ele alır ve eğitim ile birlikte erdemli şahsiyetin inşa edilmesinin gerekliliğinin üzerine durur. Bu minvalde ahlâklı bir şahsiyetin tesisi için ihtiraslarımızın/tutkularımızın (*die Leidenschaften*) dizginlenmesi büyük önem arz eder. Ona göre mutlak anlamda arzularının peşinden giden insan, sefih ve serkeş bir karaktere sahiptir.⁵²

Eğitim, Kant'a göre iki şekilde gerçekleşir: fizikî ve uygulamalı. Fizikî eğitim, çocuğun bedensel ihtiyaçlarını karşılmasına yardım eden pratikleri düzenlerken, uygulamaya dayalı/pratik eğitim ise özgür bir varlık olan insanın kişiliğinin/karakterinin eğitimini esas alır. Pratik eğitim üç aşamada tatbik olunur: i) Çocuğun genel kabiliyetlerinin geliştirildiği, okul öğretmeni tarafından gerçekleştirilen mekanik okul eğitimi, ii) özel bir rehber (*Hofmeister*) eşliğinde sağgörü eğitimi ve iii) ahlâkî kişiliğin eğitimi. Kant'a göre okul eğitimiyle birlikte genel yetenekleri gelişme gösteren bir çocuk, sağgörü kazanımı ile birlikte basiret ve feraset sahibi olup hayatta bilgece hareket etmeyi öğrenirken son olarak da ahlâkî terbiye ile birlikte bir insan olarak anlamlı bir varoluşa sahip olur.⁵³

Kant'a göre ferдин ahlâkî eğitim vasıtasıyla kavrayabileceği en üst melekelerden birisi yargı gücüdür. Bu minvalde fert, mükemmel birtakım kabiliyetlere (hafıza gücü gibi) sahip olsa bile bu başlı başına bir değer teşkil etmez. Bu kabiliyetleri değerli kılan şey, yargı gücünün bünyede oturmuş varlığıdır. Örneğin, nüktedanlığın (*der Witz*), anlayış gücünün (*Verstand*) gelişmesine katkı sağladığı oranda değerli olduğunu söyler. Yargı gücüne sahip bir fert, ona göre en nihayetinde varoluşunun anlamını idrak edebilecek bir özgürlüğe erişecektir.⁵⁴

⁵⁰ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013.

⁵¹ Immanuel Kant, *Eğitim Üzerine*, çev., S. Emre Bekman, İstanbul: İz Yayıncılık, 2019, s.39.

⁵² Kant, *Eğitim Üzerine*, 2019.

⁵³ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.54.

⁵⁴ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.90.

Ahlâkî eğitimin insanı insan yapan âmillerin başında geldiğini defaatle zikreden Kant'a göre ahlâkî terbiye, disiplin yoluyla verilmek yerine adap çerçevesinde tatbik edilmelidir, zira birincisi ona göre kötü alışkanlıklardan alıkoyacakken, ikincisi zihni terbiye eder ve düşündürür. Zihni eğiten ve düşünmeye sevk eden adaba dayalı ahlâkî eğitimin nihai hedefi ise çocuğun ahlâkî edimlerinde makûliyet üzerine hareket etmesini sağlamaktır. Bu anlamda ödül-ceza meselesine de değinen Kant, çocuğu iyi davrandığında ödüllendirerek ve kötü davrandığında cezalandırılarak eğitime anlayışına da şiddetle karşı çıkar. O, daha çok içten güdülenmiş bir şekilde motivasyonu tam olan ahlâkî kararlılığı yüceltir ve şöyle der: "Ahlâk o kadar yüce, o kadar kutsaldır ki, onu disiplin ile aynı konuma yerleştirerek tereddide uğratmamalıyız".⁵⁵ Fertte disipline başvurulmadan yerleştirilecek ahlâk duygusu, adap temelli bir uygulama dâhilinde düzenlenmelidir. En nihayetinde ise Kant, ferdin bu eğitim neticesinde ödev duygusunun gelişeceğini ve bundan sonraki ahlâkî tutum ve davranışlarında ödev ilkesini temel alacağını söyler. Bu mesele özelinde insan tabiatına da değinen Kant "Acaba insan, tabiatı itibarıyla iyi midir, kötü müdür?" sorusunu sorar ve onu ne iyi ne de kötü bir varlık olarak tanımlar,⁵⁶ zira Kant'a göre insan, ahlâkî bir varlık değildir. Aksine insan, ancak ve ancak ahlâkî tutum ve davranışlarında ödev fikrini geliştirebildiği oranda ahlâkîleşir. Bu durumda kişinin dürtülerine hâkim olacak bilinci ortaya çıkarması beklenen "erdem", insanın ahlâkî yolculuğunda erişebileceği en üst seviyedir.⁵⁷

Kant'a göre bir çocuğa eğitim vasıtasıyla kazandırılacak en önemli melekelerden birisi olan basiret, itidalli olmayı/mutedilliği amaçlar. Ona göre insanın ifrat ve tefrit sayılabilecek birçok hasleti mevcuttur ve bu durumda onu basiretli kılacak şey ise bu hasletler arasında bir itidal gözetmesi gerekliliğidir. İhtiyat/teenni/temkin üzerine bina edilen bu anlayışa göre örneğin bir çocuk soğukkanlılığını tamamıyla yitirmemelidir, ama büsbütün soğuk (alâkasız, duygusuz) da olmamalıdır. Yine vermiş olduğu benzer bir örnekte cesur olması gereken bir fert, aynı zamanda bu hasletin ihtiva edebileceği öfke-şiddet hâlinde sakınmalıdır.⁵⁸ Bu anlamda filozofumuza göre basiret, ifrat ve tefrite varabilen insanî duyguların denetimine ve dizginlenmesine tekabül etmektedir.

Kant, eğitimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği meselesine de temas eder. Ona göre zihni/aklı melekeleri öğrenmenin en iyi yolu, öğrenilecek şeyi "kendi başına yapmamız" dan geçer.⁵⁹ Anlayış gücümüzü geliştirecek bu yöntem, öğretilmek istenen melekeyi kalıcı hâle getiren bir yöntem vaz eder. Bunun yanında Sokratik eğitim yöntemine de değinir Kant. Ona göre çocuklara bir şeyi dayatmak yerine yine aklın eğitiminde çocuklarda yargı gücünü geliştirmek adına Sokrates'in soru-cevap yöntemini kullanarak kendi kanaatlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir usul takip edilmelidir.

⁵⁵ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.102.

⁵⁶ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.123.

⁵⁷ Immanuel Kant, *Pratik Aklın Eleştirisi*, İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2012.

⁵⁸ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.114.

⁵⁹ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.97.

Kant, *Eğitim Üzerine* isimli eserinin sonunda nasıl bir karakter arzuladığını da tafsilatlı bir şekilde tanımlar. Ona göre bir çocukta eğitim vasıtasıyla hâsıl olması gereken iyi hasletler şöyledir:

- Kendi benliğini kendi başına değerlendirebilmek
- Her hususta dürüst ve titiz olmak
- Kanaatkâr olmak
- İşte sabır ve sebat göstermek
- Zevkte/hazda itidalli olmak
- Neşeli olmak
- İyi huylu, hoş mizaçlı olmak
- Sakin/vakur olmak
- Nefis hâkimiyeti/Öz disiplin
- Hayatta iyi addedilen şeylerin hazzına-coşkusuna kapılmamak
- Başkalarını sevmek
- Öz muhasebe yapabilmek
- Hemen her meseleyi bir ödev konusu olarak görmek⁶⁰

Tartışma ve Sonuç

Kant'ın ortaya koyduğu eğitim nazariyesi, kadim ve modern eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirildiğine onun bu iki yaklaşımın ortasında yer aldığı söylenebilir. Bu anlamda Kant'ın eğitim yaklaşımı, kadim ve modern eğitim yaklaşımlarının olumlu yönlerinin mezceldiği bir nazariye olarak tebarüz eder. Kant'ın yaklaşımında kadim eğitime ait hususiyetlerin merkezde yer alması, onun, çağdaş eğitim kapsamında önem atfedilen yaparak/yaşayarak öğrenme ve Sokratik tartışma gibi ilke ve yöntemlerin göz ardı edilmesine sebebiyet vermez. Öte yandan Kant, hâl-i hazırda eğitim alanında ehemmiyet atfettiğimiz birçok yaklaşımı benimserken, değersiz ve kıymetsiz addedilen kadim eğitim yaklaşımının da bilgelik boyutunu es geçmeyerek iki yaklaşım arasında âdeta bir denge gözetir.

Kant, eğitimi tanımlarken kadim eğitim tarifini esas alır. Ona göre “sağgörü” kazanımının merkezde olması gereken eğitim, ferdin içsel ve sofistike melekelerini inkişaf ettirmelidir. Kant'ın bu fikrine Nietzsche de iştirak eder. Ona göre eğitim vasıtasıyla görmeyi, düşünmeyi ve konuşma-yazmayı öğrenmek gerekir. Nietzsche, görmeyi öğrenmeyi “gözü dinginliğe, sabra, kendine yaklaşılmaya izin vermeye alıştırmak; yargıyı bir kenara bırakıp, tekil örneği dört bir yandan kuşatmayı ve kavramayı öğrenmek”⁶¹ olarak tanımlayarak Kant'ın sağgörüsüne benzer bir şekilde içgörüyü yüceltir. Aynı perspektiften meseleye yaklaşan Hargreaves de davranış değişikliği düzleminde ele alınan çağdaş eğitim anlayışı dahilinde insanın “derunî murakabe” (*introspection*) yetisini kaybedişinden yana sitem eder.⁶²

⁶⁰ Kant, *Eğitim Üzerine*, 2013, s.134-135.

⁶¹ Friedrich Nietzsche, *Putların Alacakaranlığı*, çev., Mustafa Tüzel, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2010, s.55.

⁶² Andy Hargreaves, *Education in the Age of Insecurity*, New York: Teachers College Press, 2013, s.38.

Sağgörüden ve derunî murakabe imkânından mahrum bırakılmış olan çağdaş eğitim anlayışı, Kant'ın eğitim yaklaşımında “mekanik bir süreç” olarak tezahür eder. O, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen salt okul eğitimini mekanik addeder. Bu, “okul öğretimi” ile “eğitim” arasında ayırım gözeterek okul eğitimini “dışarıdan içeriye doğru oluşan bir alışkanlık ve davranış talimi meselesi” olarak tanımlayan Gatto'nun düşünceleriyle paralellik arz eder.⁶³ Okul eğitiminin mekanik zeminde mütalâa edilişi, eğitimin bugünkü dünyada davranış değişikliği olarak ele alınıyor oluşu da göz önünde bulundurulduğunda insanı kendine yabancılaşmış bir makine derekesine indirger.⁶⁴ Anders'in ve Dickens'ın eleştirdiği husus tam olarak eğitimde vuku bulan bu teknikleşme hâlidir. Kant, eğitimi ele alırken çağdaş eğitimde olduğu gibi onun sadece dışsal veçhesine temas etmek yerine onu bedensel/dışsal ama aynı zamanda da ruhsal/içsel bir süreç olarak ele alarak daha bütüncül bir bakış açısı ortaya koyar.

Kant, insanın bir performans süjesine dönüştürüldüğü neoliberal düzen içerisinde insanî ilişkileri tanımlayan “rekabet” duygusunun eğitim yoluyla bertaraf edilmesi gerektiğini salık verirken de yine kadim olanı tercih eder. Ona göre ödev duygusuyla hareket etmesi gereken fert, rekabetin kesif koşulları içerisinde salt kendi menfaatini önceleyen bir kişi olmak yerine başkalarını severek tutum ve davranışlarında yüksek bir ahlâkî bilinçliliğe tekabül eden erdemi içselleştirmelidir. Lazzarato da Kant'a muvafık bir şekilde neoliberal düzende berkitilen rekabet ortamı ile birlikte güvensizliğin, eşitsizliğin ve bireyselciliğin hâkim olduğu bir yapılanmanın ortaya çıktığını ifade eder.⁶⁵

Kant'ın arzu ve dürtülerimize yönelik yaklaşımı da hâl-i hazırda eğitim ortamında bir *homo economicus* olarak imâl edilen performans süjesi ile tezatlık arz eder. Günümüzde Han'ın tabiriyle ruhu hedef alan *psikopolitik* süreçler, insanın arzu ve heyecanını yönlendiren -Baudrillard'ın tabiriyle ayartan- neoliberal sistem ile devreye konur.⁶⁶ Bu sistem dâhilinde insandan beklenen, arzu ve heyecan duygusunu sürekli bir şekilde tüketerek tatmin etmekten ibarettir. Fakat sürekli olarak yeni ürün tüketme iştihakı, bir süre sonra tüketiciyi bizzat arzusunun kendisinden zevk aldığı bir sürece yöneltir.⁶⁷ Bauman, mutluluğa ulaşmak için yapılan bu yolculuğun bir tüketici için varış çizgisine varmaktan daha cazip oluşunu gündeme getirir.⁶⁸ Kant ise tüm bunların aksine, arzu ve ihtirasların dizginlenmesi gerektiğini ifade eder ve hatta ahlâklı olabilmek için bunun bir gereklilik olduğunu kaydeder.

Kant, eğitimin yönetimi ve denetimi hususunda da bugünkü uygulamaya mugayir bir yaklaşım sergiler. Ona göre eğitim, devletlerin “makbul vatandaş” tanımları doğrultusunda yetiştirmek istedikleri fertleri ürettikleri bir alan olmanın ötesinde

⁶³ Gatto, *Eğitim*, s.113.

⁶⁴ Erich Fromm, *Sağlıklı Toplum*, çev., Zeynep Tanrıseven ve Yurdanur Salman, İstanbul: Payel Yayınevi, 2006.

⁶⁵ Lazzarato, *Borçlandırılmış İnsanın İmali*.

⁶⁶ Han, *Psikopolitika*.

⁶⁷ Mark C. Taylor ve Esa Saarinen, *Imagologies: Media Philosophy*, Londra, New York: Routledge, 1994.

⁶⁸ Zygmunt Bauman, *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*, çev., Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

evrensel insanın yetiştirilmesi icap eden bir toplumsal kurumdur. Günümüz dünyasına hâkim olan modern ulus devlet, Bauman'ın tabiriyle “muhayyel toplum”u (*imagined society*) tesis edebilmek için bir makbûl vatandaş tanımı yapar ve eğitim pratiklerini bu minvalde uygulamaya koyar. Bu hususa temas eden Dean, modern ulus devletin Foucault'nun tahlil ettiği şekliyle “özgürlük yoluyla” yönettiği gibi aynı zamanda “tahakküm” (*domination*) yoluyla da yönettiği gerçeğini zikreder.⁶⁹ Bu tür yönetim uygulamalarının aşikâr olduğu alanlardan birisi de kuşkusuz eğitimidir, zira Bernhard'a göre muhayyel toplumu inşa edecek olan “devlet insanı”, eğitim vasıtasıyla imâl edilebilir.⁷⁰ Baker da modern ulus devletin eğitim meselesi özelindeki “otokratik” tavrına dikkat çeker ve eğitim vasıtasıyla yetiştirilmesi arzulanan tipolojiyi devletin belirliyor oluşuna şiddetle karşı çıkar.⁷¹ Kant'ın yaklaşımı da aynı minval üzeredir. O, ideolojiye angaje olmuş bir fert yerine, içindeki iyiyi keşfederek ahlâkî bilince ermiş evrensel insanı önceler. Frankena, Kant'ın tarifini yaptığı bu karakterin ülkelerin yasalarında tanımlanan ve eğitim vasıtasıyla yetiştirilmeye çalışılan “makbûl vatandaş” tanımlarından hayli uzak bir şekilde, insanın iyi hasletlerinin tekâmül edebileceği evrensel bir zeminde ödev fikri üzerine inşa edildiğini söyler.⁷²

Kant'ın itidalli olmayı önemseyen basiret yaklaşımını da kadim tehzibü'l-ahlâk yaklaşımlarına benzetmek mümkündür. Örneğin Taşköprülüzâde Ahmed Efendi *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*'nde öfke melekesini ele alırken öfkenin ifratının deli cesareti, tefritinin ise korkaklık olduğunu zikrederek itidalli hâlini ise cesaret olarak niteler.⁷³ Kant'ın yaklaşımında da Taşköprülüzâde'ye benzer bir şekilde insan, insanî duyguların ifrata veya tefrite varabilecek türlerine karşı teyakkuza olmalı ve mezkûr duyguları denetlerken itidali, teenniye ve temkini esas almalıdır.

Kant'ın eğitimde kullanılmasını tavsiye ettiği yaparak yaşayarak öğrenme ve Sokratik soru-cevap yöntemleri ise çağdaş eğitim anlayışı ile paralellik arz eder. Çağdaş eğitim bilimlerinde de önem atfedilen yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenilen şeyin öğrenciye mâl edilmesini netice verir. Bunun yanında günümüz eğitiminde kullanılan Sokratik sorgulama yöntemi de Kant'a göre ferdi kendi kanaatlerini açığa çıkararak inşa eden bir uygulama olarak tezahür eder. Bu uygulamalar, Kant'ın görmeyi arzu ettiği, ödev duygusuyla hareket eden, yüksek ahlâkî bilinçliliğe/erdeme sahip kişiliği için hayatî önem taşır. Bu anlamda, Kant'ın eğitim nazariyesinin bulunduğu zamana göre ufuk açıcı bir yönünün olduğunu söylemek mümkündür.

Kant'ın ödül ve cezaya olan yaklaşımı da kadimden ziyade çağdaş eğitim anlayışı ile daha fazla uygunluk arz eder. Ona göre iyi davranışa karşılık ödül, kötü davranışa karşılık da ceza uygulandığı takdirde fert hiçbir zaman ahlâkî bilinçliliğe erişemeyecek ve iyi insan olamayacaktır. O aslında dıştan denetimli insan yerine içten

⁶⁹ Mitchell Dean, “Powers of Life and Death beyond Governmentality”, *Cultural Values*, 6 (2002), s.129.

⁷⁰ Thomas Bernhard, *Eski Ustalar*, çev., Sezer Duru, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018, s.30.

⁷¹ Catherine Baker, *Zorunlu Eğitime Hayır!*, çev., Ayşegül Sönmezay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.

⁷² William K. Frankena, *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*, Chicago: Scott, Foresman and Company, 1965.

⁷³ Taşköprülüzâde Ahmet Efendi, *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*, haz., Elzem İçöz ve Mustakim Arıcı, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.

denetimli bilinçli insanın inşasına dikkat çeker. Ödülle değerlerin asla içselleştirilmiş bir şekilde öğretilmeyeceğine ve cezanın da bir nevi kötü davranışa meşruiyet kazandırabileceğine dikkat çeken Bolat, Kant'ın ödül ve cezaya yönelik yaklaşımına iştirak eder.⁷⁴ Burada daha ziyade görülmek istenen tipoloji, kendi kendini motive ederek doğru tutum ve davranış geliştirebilen bilinçli kişiliktir.

Sonuç olarak Kant'ın eğitim nazariyesinin kadim ve modern eğitim yaklaşımları karşısında bir itidale tekabül ettiği söylenebilir. Kant'ın ifrat ve tefrite kaçmayan, teenni göstererek mutedil olmayı salık veren basiret anlayışı, enteresan bir şekilde eğitim yaklaşımında kendini gösterir. Onun bu anlamda eğitimin içsel hususiyetlerini öne çıkaran ve eğitimi içsel ve derin bir yolculuk/süreç olarak ele alan kadim eğitim anlayışı ile öğrenciyi bir özne olarak imâl ederken kullanmış olduğu inşa edici yöntemlerle birlikte ödül ve cezaya yönelik nispeten olumsuz yaklaşımı ile tebarüz eden çağdaş eğitim anlayışının olumlu hususiyetlerini mezcettiği ve bu ikisi arasında mutedil bir nazariye tesis etmeyi başarabildiğini söylemek mümkün. Bu yönüyle Kant'ın eğitime yönelik görüşleri, insanın iç dünyası ile temasını yitirerek giderek mekanikleştiği ve sentetikleştiği rekabet merkezli düzen dahilinde arzu ve ihtiraslarının denetimini gitgide kaybettiği ve tüketim odaklı özgürlük fikriyle varoluşuna karşı her geçen gün biraz daha yabancılaştığı günümüz dünyasında fazlasıyla önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev., Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları, 2014.
- Anders, Günter. *Burning Conscience*. New York: Monthly Review Press, 1961.
- Arendt, Hannah. *İnsanlık Durumu*. Çev., Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.
- Baker, Catherine. *Zorunlu Eğitime Hayır!*. Çev., Ayşegül Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2013.
- Baudrillard, Jean. *Tüketim Toplumu*. Çev., Nilgün Tatal ve Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2019.
- Bauman, Zygmunt. *Eğitim Üzerine*. Çev., Akın Emre Pilgir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.
- Bauman, Zygmunt. *Küreselleşme Toplumsal Sonuçları*. Çev., Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- Bauman, Zygmunt. *Yasa Koyucular ile Yorumlayıcılar*. Çev., Kemal Atakay. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.
- Baykan, Fehmi. *Aydınlanma Üzerine Bir Derkenar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2001.
- Bernhard, Thomas. *Eski Ustalar*. Çev., Sezer Duru. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.
- Bolat, Özgür. *Beni Ödülle Cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap, 2017.

⁷⁴ Özgür Bolat, *Beni Ödülle Cezalandırma*, İstanbul: Doğan Kitap, 2017.

- Bowles, Samuel ve Herbert Gintis. “*Schooling in Capitalist America*”. *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*. Der., Mike Cole. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Kitap, 2019.
- Coşkun, Cüneyt. “Michel Foucault: Özne ve İktidar”. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2010.
- Çelebi, Vedat. “Michel Foucault’da Bilgi, İktidar ve Özne İlişkisi”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 5/1 (2013): 512-523.
- Çelikel, Bülent. *Gazali ve Eğitim*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, 2008.
- Davidson, Thomas. *Aristotle and Ancient Educational Ideals*. Londra: Nabu, 2010.
- Dean, Mitchell. “Powers of Life and Death beyond Governmentality”. *Cultural Values*. 6 (2002): 119-138.
- Dickens, Charles. *Zor Zamanlar*. İstanbul: Dorlion Yayınları, 2019.
- Foucault, Michel. *İktidarın Gözü*. Çev., Işık Ergüden. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015.
- Frankena, William K. *Three Historical Philosophies of Education: Aristo, Kant, Dewey*. Chicago: Scott, Foresman and Company, 1965.
- Fromm, Erich. *Sağlıklı Toplum*. Çev., Zeynep Tanrıseven ve Yurdanur Salman, İstanbul: Payel Yayınevi, 2006.
- Gatto, John Taylor. *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*. İstanbul: Edam Yayınları, 2017.
- Gilby, Thomas. *St. Thomas Aquinas Philosophical Texts*. Londra: Kessinger Publishing, 2010.
- Han, Byung-Chul. *In the Swarm: Digital Prospects*. Massachusetts: The MIT Press, 2017.
- Han, Byung-Chul. *Psikopolitika*. Çev., Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları, 2019.
- Hargreaves, Andy. *Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, 2013.
- Illich, Ivan. *Okulsuz Toplum*. Çev., Celal Öner. İstanbul: Oda Yayınları, 2006.
- Illich, Ivan. *Sağlığın Gaspı*. Çev., Süha Sertabiboğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- İzzetbegoviç, Aliya. *Doğu ve Batı Medeniyeti Arasında İslâm*. İstanbul: Nehir Yayınları, 1993.
- Jameson, Frederic. *Modernizm İdeolojisi*. Çev., Kemal Atakay ve Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları, 2016.
- Kant, Immanuel. *Eğitim Üzerine*. Çev., Ahmet Aydoğan. İstanbul: Say Yayınları, 2013.
- Kant, Immanuel. *Eğitim Üzerine*. Çev., S. Emre Bekman. İstanbul: İz Yayıncılık, 2019.
- Kant, Immanuel. *Pratik Aklın Eleştirisi*. İstanbul: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2012.
- Lazzarato, Maurizio. *Borçlandırılmış İnsanın İmali*. Çev., Murat Erşen. İstanbul: Açılım Yayınları, 2005.

- Marx, Karl ve Friedrich Engels. *Alman İdeolojisi*. Çev., Sevim Belli. İstanbul: Sol Yayınları, 1992.
- Murata, Sachiko. “Konfüçyüsçü Gelenekte Eğitim”, *Geleneğin Işığında Eğitim*. Der., Jane Casewit. İstanbul: Edam Yayınları, 2018.
- Mustafa Satı Bey. *Fenn-i Terbiye*. Haz., Mustafa Gündüz. İstanbul: Otorite Yayınları, 2012.
- Nietzsche, Friedrich. *Putların Alacakaranlığı*. Çev., Mustafa Tüzel. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2010.
- Özsoy, Mehtap. “Foucaultcu Bir İktidar Analizi: Türkiye’de Hapishanelerde İletişimsel Süreçler”. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*. 28 (2018): 257-277.
- Phillips, Adam. *Kaçırdıklarımız: Yaşanmamış Hayata Övgü*. Çev., Selin Sıral. İstanbul: Metis Yayınları, 2019.
- Platon. *Devlet*. Çev., Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1962.
- Rikowski, Glenn. “Distillation: Education in Karl Marx’s Social Universe”. (Seminer). University of East London, School of Education, 14.2.2005.
- Robinson, Ken. “Changing Education Paradigms”. TED Konuşması. October 2010. Erişim 25 Ağustos, 2020. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms.
- Robinson, Ken. “Okullar Yaratıcılığı Öldürüyor!” TED Konuşması. February 2006. Erişim 25 Ağustos, 2020. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?.
- Soustelle, Jacques. *Daily Life of the Aztecs: On the Eve of the Spanish Conquest*. Courier Cover Publications, 2002.
- Süngü, Güray. *Az Kalan Gölge*. İstanbul: İz Yayınları, 2019.
- Şentürk, İlknur ve Selahattin Turan. “Foucault’un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18/2 (2012): 243-272.
- Taşköprülüzâde Ahmet Efendi. *Ahlâk-ı Adudiye Şerhi*. Haz., Elzem İçöz ve Mustakim Arıcı. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, 2014.
- Taylor, Mark C. ve Esa Saarinen. *Imagologies: Media Philosophy*. Londra, New York: Routledge, 1994.
- Van Horn Melton, James. *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Willis, Paul. *İşçiliği Öğrenmek*. Çev., Fuat Dara Elhüseyni. İstanbul: Heretik Yayınları, 2016.
- Zekiyan, Bogos. *Hümanizm-Düşünsel İçlem ve Tarihsel Kökenler*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2005.

Kant's Theory of Education in the Context of Ancient and Modern Educational Approaches

ADEM İNCE / MEHMET TAYANÇ

Abstract: *In this article, Kant's theory of education is discussed in the context of the relationship between ancient education understanding and modern education understanding. The article is based on two main sections and subheadings. In the first part, in order to reveal the anatomy of education from tradition to modernity, firstly the ancient educational approach and then the capitalist and neoliberal approach to education are discussed in order to show the historical evolution of the modern education approach. In the second part, Kant's theory of education is presented in detail. In this section, the educational approach that Kant handles in his book *On Education (über Pädagogik)* is summarized on the basis of the relationship between ancient and modern education. As a result, it has been concluded that the education theory put forward by Kant is a moderate education theory which is among the ancient and modern educational approaches. In this sense, it has been concluded that Kant confined the positive aspects of the ancient approach to education with the positive aspects of the contemporary approach. It has been evaluated that Kant's educational approach is particularly important in the modern period, when education has lost its meaning by being detached from the inherent character of it.*

Keywords: *Immanuel Kant, Education, Ancient Education Understanding, Modern Education*



J. J. Rousseau'nun Bilim, Etik ve Değerlere Evrensel Bakışı Ekseninde Eğitimi Yeniden Düşünmek

DEMET SAVRUK*
demetsavruk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2847-6727

SEYFİ KENAN**
seyfi.kenan@marmara.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3773-7693

Öz: Rousseau'nun evrensel nitelikteki etik dayanakları olan bazı soruşturmaları günümüzde de güncelliğinden bir şey kaybetmemiş, yalnızca farklı izdüşümleriyle şekil değiştirmiştir. Rousseau'nun Birinci Söylev adlı tartışmalı eserini oluşturmasına yol açan, Dijon Akademisi'nin, "bilimler ve sanatların gelişmesi ahlakın düzelmesine yardım etmiş midir?" sorusu, bu bağlamda, araştırmamıza temel oluşturmaktadır. Bugün, bilimsel ve teknolojik girişimlerin sınır tanımayan gelişimi eksenindeki ilerlemeci anlayış, etik alanında bazı tartışmaları da kaçınılmaz olarak gündeme taşımaktadır. Bu durum eğitime dair bazı evrensel hususların, yeniden tartışmaya açılmasına yol açmaktadır. Rousseau'nun belli başlı eserlerini incelediğimiz belge incelemesine dayalı olan bu araştırma, tarihsel bağlam gözetilerek kavramsal analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda gerek bilimle etiğin gerekse eğitimle yaşamın, değerler ekseninde bütünleştiği, insanlık onuruna yakışır bir hayatı yeniden düşünmek ve onu kurmak çabası içinde, içsel dayanakları olan evrensel bir etiğe elzem olarak ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etik de ancak özgürlük ve müsamaha ekseninde, insana güven ve saygıyı temel alan bir eğitim anlayışla temellendirilebilir.

Anahtar kelimeler: J.J. Rousseau, Eğitim, Etik, Bilim, Değerler

Giriş

Bilimsel çalışmalar aracılığıyla öngörülse de, beklenmedik ve neredeyse distopik türden bir küresel salgın deneyimiyle karşı karşıya olduğumuz 21.yüzyılın zor günlerinde, insanlığın büyük bir bilinmezlik içinde, hayret verici adaptasyon sürecinden geçtiği görülmektedir. Küresel düzeyde salgına yol açmış olan bu pandemi deneyiminin, birçok yeni ve küresel sorun alanını beraberinde ortaya çıkardığı ve bunların uzun süre güncelliğini koruyacağı da görünmektedir. Gerek gündelik deneyimlerimizin gerekse bilimsel disiplinlerin her alanını ilgilendiren ve acilen gündeme alınarak değerlendirilmesi gereken bu sorun alanlarının en başında şüphesiz ki eğitim hususu gelirken, konuya ilişkin olarak birçok alt boyut

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.

da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimle ilişkili olarak, genelde bilim insanlarının özeldense eğitim bilimcilerin etik sorumlulukları, öne çıkan alt başlıklarından biri olarak ele alınabilir.

21. yüzyıl eğitimsel yöntem ve araçları, neredeyse öngörülemeyen muazzam bilimsel ve teknolojik olanaklar etrafında şekillense de bir taraftan zamanının hızına yetişmekte zorlanırken diğer taraftan da bazı etik meseleleri beraberinde getirmektedir. Sürekli ilerlemeyi temel alan bütün bilimsel ve teknolojik yeniliklere rağmen, modern eğitimin başlangıcından bugün geldiğimiz noktaya, bütün bir tecrübe olarak baktığımızda, bazı soruların hâlâ zamanın sınavından geçememiş olduğunu söylersek, herhalde yanılmış olmayız. Bu sorulardan biri de Dijon Akademisi'nin 1749 yılında, ödüllü bir makale yarışması sorusu olarak -18. yüzyıl Aydınlanma ve akıl çağında- gündeme getirmiş olduğu, "bilimler ve sanatların gelişmesi ahlakın düzelmesine yardım etmiş midir?" şeklindeki, etik ve eğitimsel dayanakları güçlü bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu soruya yanıt arayışı ekseninde Rousseau, ilk eseri olan *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev/Birinci Söylev* (1749) eserini oluşturmuştur.

Rousseau'nun bir yandan büyük tepkiler almasına sebep olurken öte yandan bilim çevrelerince ödüllendirilmesine ve tanınmasına da yol açan bu tartışmalı eserden yola çıkarak meseleyi yeniden gündeme getirmek ve günümüz ışığında bir değerlendirme yapmak bugün, özellikle karşı karşıya olduğumuz söz konusu deneyim göz önünde bulundurulduğunda, bizce hala samimi ve gerekli bir çaba olarak görünmektedir. Elbette ki böylesine radikal ve her anlamda evrensel soruların yanıtları kolayca verilemeyecektir. Fakat bu tür soruları sormaya devam etmek, her insanın yaşam deneyimi içinde yüzleşmesi ve/ya en azından çözüm çabasında olması gerektiği bir sorumlulukla birlikte ortaya çıkan etik bağlamıyla, önemini korumaya devam etmektedir.

Söz konusu evrensel sorunu, eğitimsel tecrübenin verili unsurlarından yararlanarak ele alma çabası içinde, modern eğitimin köşe taşlarından biri olan Rousseau'nun görüşleri ekseninde gündeme getirerek, tartışmaya ve değerlendirmeye çalıştık. Gerek Aydınlanma'nın içinden çıkan gerekse ona ciddi eleştiriler getiren bir düşünür olarak Rousseau'nun bakış açısının önemi; kazanılan her şeyin bir bedeli olduğunu vurgulayarak, özgür seçimlerimizin etik dayanaklarının olması gerektiğinin altını çizmesinde yatmaktadır ki bu, zamanı ve mekânı aşan sorgulama, etik tartışmalarında hala güncelliğini korumaya devam etmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı; bir taraftan geçmişin izini sürerken diğer taraftan da yönümüzü geleceğe çevirdiğimiz tarihsel bir bakış açısıyla, etik temelli bir değerlendirme yapmak ve bu doğrultuda eğitimsel öngörülerde bulunmak şeklinde ifade edilebilir. Söz konusu amaç doğrultusunda, Rousseau'nun belli başlı eserlerinin incelenmiş olduğu, belge incelemesine dayalı olan bu çalışma, Rousseau'nun felsefesini ve eğitimsel görüşlerini temellendirme çabasını, bugünün değişmeyen evrensel bazı soru(n)ları ışığında yeniden yorumlama girişimi olarak tarihsel ve kavramsal bir çözümleme niteliği taşımaktadır.

Rousseau'nun Temel Meselesi: İnsan Doğası ve Yozlaşma Sorunu

Rousseau'nun ideal doğa durumu hakkında, "...artık var olmayan, belki de hiç var olmamış olan ama gene de şimdiki durumumuzu doğru yargılamak için hakkında doğru kavramlara sahip olmamız gereken bir durum"¹ şeklindeki bakış açısında olduğu gibi insanlığın karşı karşıya kaldığı sorunların, insan doğası bağlamı etrafında tartışılması, temel bir hareket noktası oluşturmaktadır. Bir diğer hareket noktasıysa, meselenin toplumsal boyutuna ilişkindir. Damrosch'a göre, Rousseau'nun *İkinci Söylev*'inde, doğal durumu, düşüncelerimiz, değer yargılarımız ve hatta duygularımız toplum tarafından kendi amaçları için biçimlendirilmeydi nasıl olurduk, sorusunun ele alındığı bir bakış açısı temsil edilmektedir.² Bu iki temel hareket noktası, içinde bulunulan durumu aydınlatmada bütün bir perspektif oluşturmaktadır.

Rousseau, bireyi önceleyen anlayışıyla ve toplumsallaşmaya ilişkin yeni bir temellendirme oluşturmasıyla, döneminin hâkim bakış açılarından ayrılmaktadır. Rousseau'nun yeni bir bakış açısı getirdiği ve insan doğası ve toplumsallaşmaya dair görüşleri ekseninde temellendirdiği, eğitime ilişkin fikirleri, "toplumda bürünülen rollerin altında yatan gerçek benliği bulmak ve bu benliğin ortaya çıkmasını sağlayacak eğitim programları ve politik programlar tasarlamak"³ amacı etrafında birleşmektedir. Bu amaç doğrultusunda, bu evrensel meseleyi etik, bilim ve değerler ekseninde tartışmaya açmış olan Rousseau, çağında gördüğü en büyük sorun olarak yozlaşmaya işaret etmektedir.

Rousseau eserlerinde, içinde bulunduğu çağda, Noddings'in yorumuyla, karakteristik olarak zirveye ulaşmış olan⁴ ve giderek yaygınlaşan yozlaşma durumunu şiddetle eleştirmektedir. Rousseau'nun, insandaki gereksiz merakın doğurduğu kötülükler olarak betimlediği, yeryüzü tarihi kadar eski⁵ bu sorunun gerek tarihsel gerekse sosyolojik bağlamda evrensel bir problem olarak, günümüzde de günceliğinden herhangi bir şey kaybetmemiş olduğunu söylemek abartı olarak görülmemelidir. Bu bağlamda, aynı zamanda kurucularından biri olarak yoğun eleştiriler getirdiği Aydınlanma'nın ve modern yaşamın ortaya çıkardığı sorunlara bakış açısı ekseninde, öngörülü bir düşünür olduğunu söyleyebileceğimiz Rousseau eserlerinde, bu yozlaşmanın temelde, kent yaşamı içinde ve toplumsal kurumlar aracılığıyla ortaya çıktığını savunmakta ve bunun temel sebebi olarak da doğadan ve doğal iyiden uzaklaşma durumlarına işaret etmektedir.

Rousseau, *Birinci Söylev*'inde, içinde bulunduğu dönemde, felsefenin, sanatların ve bilimin softa kişilerce yozlaştırılmasına ve yalnızca kendi bekasına hizmet eden kendinde bir bilim anlayışının oluşmasına karşı rahatsızlığını şiddetli bir üslupla, şu sözlerle dile getirmektedir: "İşte şimdiye kadar üzerinde durulmuş en büyük ve en güzel sorunlardan biri. Bu söylevde, edebiyatın her köşesini sarmış, hatta bazen akademilerin programlarına kadar gelmiş olan metafizik oyunları üzerinde değil, insanoğlunun mutluluğu ile ilgili gerçeklerden biri üzerinde durulmakta-

¹ Jean Jacques Rousseau, *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma*, çev., Erdoğan Başar, Ankara: Anadolu Yayınları, 1968, s.79.

² Leo Damrosch, *Jean Jacques Rousseau: Huzursuz Dahi*, çev., Özge Özköprülü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017, s.243.

dır”.⁶ Söz konusu eserinde, birer araç olarak ortaya çıkan bilimler ve sanatların, insan yaşamındaki pratik işlevselliklerine dair bir dizi soru soran, eleştiri ve yorumda bulunan Rousseau, böyle bir konuyu, içinde bulunduğu zamanın ruhuna rağmen tartışmaya açma cüretini göstermektedir.

Rousseau, insana dair temel hususları teğet geçerek, yalnızca kendi varoluşuna hizmet eden bilimsel çabalara karşı tepkilidir. Bu bağlamda Rousseau’nun; skolastik çağın gerçekliğe dair spekülasyonlarına, materyalizme varan rasyonalizme ve her türden dogmatizme karşı tutumu, gerçekliğin adeta hayatın kendisinden soyutlanarak insanlığa hizmet etmeyen bir boyuta ve elit bir zümrenin dünyasına taşınmasına karşı bir tepki olarak okunabilir. Kendinde bir amaç haline gelen ve adeta, “körler, sağırılar birbirlerini ağırlar” edasıyla belli çevrelerde sürdürülen felsefe, sanat ya da bilimin pratikte, hakikate ulaşmaya ve/ya insanın mutluluğuna bir katkısı olmadığını düşünen Rousseau, nihayetinde, kişinin kendisini tanıyarak potansiyelini ortaya koymasına ve insanlığın çoğunluğunun ortak iyiliğine hizmet etmeyen birtakım uğraşların bu denli yüceltilmesine karşı ortaya koymuş olduğu çözüm arayışında, bireysel deneyimlere yönelmiştir.

Rousseau’nun bireysel deneyimleri, düşünme ve bilme gibi yalnızca zihinsel edimler olmayıp, birer praksistirler⁷ ve Rousseau’nun praksisinde, insan doğasına uygunluk ve insanlığa yarar birer ölçüt olarak tayin edilmiştir. İçinde bulunduğu çağın en önemli karakteristiği olan akıl vurgusunun aksine, duyu deneyimlerinin önemine dikkat çekmiş olan Rousseau böylelikle, meseleyi özgürlük ve ahlak düzlemlerine taşımış ve bu düşünceleri, insan doğası temellendirmesine ilişkin fikirlerine de kaynak oluşturmuştur.

Rousseau, rahatsızlık duyduğu yozlaşma durumundan yola çıkarak, başta ahlak, eğitim ve politika olmak üzere beşerî bilimlerin birçok alanında eserler vermiştir. Bu alanlardaki bütün fikirlerini, tek bir merkezden; insan doğasına dair düşüncelerinden yola çıkarak temellendirmiş olan Rousseau, sorunun etik düzleminde kesişen başlangıç noktasından hareket ederek yola çıkmıştır. Rousseau’nun, insan doğasını idealize ederek onu, yeniden başlangıçtaki doğa durumuna, başka bir deyişle, özgür, eşit ve iyi olduğu duruma sahip olabileceği bir toplum düzeni ve bu düzeni oluşturabilecek içsel bir eğitim yöntemini arama çabası içine girmiş olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Rousseau’nun, insanlık için evrensel bir etiği eğitim aracılığıyla gerçekleştirmeye çalıştığını söylemek de mümkün görünmektedir.

Birinci Söylev’inde Horatius’tan: “iyi görünüşe aldanırız”⁸ alıntısıyla söze başlamış olan Rousseau, genel olarak yozlaşma şeklinde nitelendirmiş olduğu söz konusu

³ Damrosch, *Jean Jacques Rousseau*, s.243.

⁴ Nel Noddings, *Eğitim Felsefesi*, çev., Raşit Çelik. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017, s.13.

⁵ Jean Jacques Rousseau, *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev*, çev., Sebahattin Eyüboğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017, s.11.

⁶ Rousseau, *Söylev*, s.3.

⁷ Praksis, insanların, dünyayı ve kendilerini değiştiren kuramsal ve pratik eylemlerinin bütünü demektir. Bkz. Orhan Hançerlioğlu, *Felsefe Ansiklopedisi*, 1978, s.237.

⁸ Rousseau, *Söylev*, s.5.

problem(ler)e ilişkin olarak geleceğe dair öngörülerini de şu sözleriyle ortaya koymaktadır:

Kimse kendi değerini sayıp dökmeyecek ama başkasının değerini düşürmeye çalışacak. Kimse düşmanına kabaca sataşmayacak ama ustalıkla bir biçimde iftira edecek. Milli kinler sönecek, ama yurt sevgisinden de eser kalmayacak. Hor görülen bilgisizliğin yerine tehlikeli bir inançsızlık gelecek. Birçok aşırılıklar bırakılacak, birçok kötü alışkanlık kötülenecek ama birçokları da erdem adını alacak. Bunların herkeste bulunması ya da varmış gibi gösterilmesi gerekecek.⁹

Rousseau'nun, bu yalnızca görünüşte var olana karşı eleştirel ve adeta saldırgan tutumu, dönemindeki Fransız salon yaşantısındaki aristokrat ve elit zümrenin kendilerini halktan ayrı ve üstün görerek; bilgiyi, edebiyatı, sanatı ve felsefeyi yalnızca kendilerine mâl etmeleri ve alaycı tutumlarına karşı duyduğu rahatsızlıktan kaynaklanmaktadır. Rousseau'nun, bizzat deneyimlemiş olduğu ve samimi bulmadığı bu ortamların, toplumsallaşmaya ilişkin fikirlerini şekillendiren bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Rousseau'nun; sade, sahici, samimi ve herkes için ortak yarara/faydaya hizmet eden unsurları, başka bir deyişle herkes için özgürlüğü, eşitliği ve ortak-duyumu (*commonsense*), bütün felsefesinde temel ilke olarak benimsemesi de bu deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Rousseau insan doğasının, doğuştan iyi, özgür ve eşit oluşunu savunarak, kötülüklerin kaynağını, hâkim görüşlerin aksine insan doğasına değil, toplum yaşamına bağlamış ve bu düşünceleriyle, insanlığın ilk/doğa durumlarına düşünsel deney yoluyla açıklamalar getirdiği, *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma/İkinci Söylev* (1755) eserini meydana getirmiştir. Bu yankı uyandıran eseri Levi-Strauss'un, Rousseau'yu modern antropolojinin kurucusu olarak işaret etmesine dahi sebep olmuştur.¹⁰ Rousseau söz konusu eserinde, toplum hayatındaki yozlaşmanın ve insanın doğa durumundaki ideal pozisyonunun karşılaştırılmasını yaparken gerek Hıristiyanlık inancının gerekse 17. yy. savaş ortamının mirası ve 18. yy.'a nispeten hâkim olan kötücül insan doğası fikrini yerle bir etmiş; içinde buldukları toplumsal koşullardan yola çıkarak insan doğasını açıklamaya çalışan ve toplum yasalarını bu düzene göre tasarlamak isteyen, dönemin hâkim mantığına da karşı çıkmıştır.

Ayrıca Rousseau, *İtiraflar* (1782-1789) ve *Yalnız Adamın Hayalleri* (1782) gibi eserleriyle de modern otobiyografinin kurucusu olarak işaret edilmiştir. İtirafla dayalı eser yazma geleneği her ne kadar batı dünyasına yabancı olmayıp Hıristiyanlık geleneğine dayalı teolojik kökenleri olsa da¹¹ Aziz Augustinus'la bir dönüm noktasına ulaşmış olan tinsel nitelikteki otobiyografi, modern ve seküler biçimini Rousseau'yla almıştır.¹² Bununla birlikte ortaya çıkan; insanın kendi üzerinde,

⁹ Rousseau, *Söylev*, s.10.

¹⁰ Damrosch, *Jean Jacques Rousseau*, s.237.

¹¹ Michael Foucault, "Kendini Biçimlendirme Teknikleri", *Kendini Bilmek: Bir Foucault Semineri*, der., Luther H. Martin, Huck Gutman ve Patrick H. Hutton, çev., James Cem Yapıcıoğlu, İstanbul: Profil Kitap, 2019, s.40.

¹² Huck Gutman, "Rousseau'nun İtiraflar'ı: Kendini Biçimlendirme Tekniği", *Kendini Bilmek: Bir Foucault Semineri*, der., Luther H. Martin, Huck Gutman ve Patrick H. Hutton, çev., James Cem Yapıcıoğlu, İstanbul: Profil Kitap, 2019, s.135.

kendi düşünmesi üzerine de düşünen bir varlık olduğu düşüncesi ve tanımı, Descartes'in *cogitosundan* ve John Locke'un *tabula rasasından* sonra insana, büyük bir iradi ve ahlaki sorumluluk yüklemeye başlamıştır.

Rousseau'nun fikirlerinin tarihsel ve düşünsel etkisine işaret etmek amacıyla değinilen, bireyin ortaya çıkmaya başladığı bu gelişim süreci bir taraftan modernizmin başat değerlerini vurgularken diğer taraftan da unutilan, göz ardı edilen ve giderek kendisinden uzaklaşan birtakım evrensel değerleri ve hakikatleri hatırlama gereksinimini de ortaya çıkarmıştır. Bu noktada Rousseau, dönemin rasyonalist aşırılıklarına ve bunun ortaya çıkardığı/çıkabileceği tehlikelere dair eleştirilerini ortaya koyarken, insan doğasını ve duyuları öne çıkaran anlayışıyla; temel, ortak, birleştirici ve içsel unsurları, benzer şekilde, aşırı bir eğilimle savunmuştur.

Nitekim aşırılıkları fark etmek, onları eleştirebilmek ve hatta karşıt görüşler ortaya koyabilmek, radikal bir düşünme biçimini gerektirir ki, Rousseau'nun yaklaşık iki buçuk asırlık zaman diliminden sonra dahi tartışılmasına, yine bu düşünce tarzının zemin hazırlamış olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Rousseau'nun zaman zaman aşırı uçlara varan tutumunun, dönemin bir başka uca doğru benzer eğilimde olmasının bir sonucu olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Rousseau'yu her ne kadar kendi başarısız hayat deneyiminin bir çözümlemesini/hesaplaşmasını yapmakla suçlayanlar olsa da Rousseau insana, kendi tarihinin kurucu öznesi olma yetki ve özgürlüğünü verirken de aslında insanın, yaşamında bütün yapabileceğinin kendi hakikatini bulmak deneyimi olduğunu hem doğrudan hem de dolaylı olarak ortaya koymuş olmaktadır. Böylece, bireyin ortaya çıkışını sağlayan ve bireye koşulsuz sorumluluk yükleyen bu düşünsel gelişim süreci, düşünce tarihinde, artık geri dönüşü olmayacak şekilde, "insan" olma özgürlüğünün en büyük teminatı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Rousseau'nun savunmuş olduğu; doğal iyilik halinin toplumsal yaşam içinde yozlaşmaya dönüştüğü fikri, tarih boyunca süregelen birey-toplum tartışmalarında yeni bir dönüm noktası yaratmıştır. Rousseau'nun bireye atfetmiş olduğu; eşitlik, iyilik, güven ve sorumlulukla birlikte insan doğasının yeniden ve iyicil bir bakış açısıyla ele alınması sonucunda, hâkim bakış açılarında eksik olan duyular, radikal bir şekilde yeniden gündeme gelmiştir. Bu durumun temel sebepleri arasında; akıl ve Aydınlanma çağının temel karakteristiği olan; aklın orantısız bir biçimde öne çıkarılması ve eğitimde duyu ve duyguların göz ardı edilmesini sıralamak mümkün görünmektedir.

Rousseau'ya göre toplumdaki yozlaşma, yüzeydeki karşıt görünümünün aksine, derinlerde ortaya çıkmaktadır. Nitekim insan söz konusu olduğunda, onu tamamlayan içsel/manevi unsurların göz ardı edilmesi, onların mevcut olmadıkları halde yapay bir şekilde taklidine yol açan; biçimci, materyalist ve yalnızca görünenin gerçek sanıldığı bir yanılsamayla birlikte, bir hakikat sorununa yol açmaktadır. Tarih boyunca metafizik ekseninde tartışılmalı gelen bu ontolojik meseleyi, pratik ve ahlak alanına taşıyan Rousseau böylelikle, deneyim tarihine de kendi imzasını atmıştır.

Rousseau'nun temellendirmesine göre; insan doğası doğuştan iyiye eğilimli olup her varlık özgür ve eşit olarak dünyaya gelir. Ayrıca insan; iradesi, vicdanı, özgürlüğü ve bununla birlikte kaçınılmaz olarak ortaya çıkan sorumluluğuyla, kendine ve doğaya karşı yükümlülük içinde olan, değerli bir varlıktır. İnsana özgü bu nitelikler onu, ahlaki sorumluluğu olan bir özne haline getirirken, eylemlerine dair etkileri önceden düşünen, dikkatli davranan, iradesini kullanan, seçim yapabilen bir varlık olmanın yanında, düşünen ve hisseden bütün bir varlık oluşunun da altını çizmektedir. Şu hâlde, akıl ya da duyuların öncelenmesi gibi zamanın ruhundaki düalist yaklaşımlar bir tarafa, bütüncül bir varlık olarak insanın; kendisiyle çelişmeyen, yaşamını kurarken hakikatle ilişkisini kendi deneyimleriyle tayin edebilen, özgür ve doğal birey kavramının da önu açılmış olur.

Buradaki özgürlük kavramı tıpkı, pratikteki varlığını yasalara borçlu olan ve ancak onlar tarafından sınırlandırılabilen toplumsal özgürlük kavramında olduğu gibi -doğal özgürlüğün yerini toplumsal özgürlüğün alması¹³- feragat edilerek elde edilen bir sınırlandırmaya işaret etmektedir. Burada farklı olan, sınırlandırmanın içsel bir unsurla gerçekleşiyor olmasıdır. Söz konusu içsel unsur, Rousseau'ya göre adaletin teminatı olan vicdandır. Rousseau, toplumsal yaşamda yasaları savunmuş olsa da insana güven ekseninde kişinin, kendi vicdanı aracılığıyla erdemlerini en üst noktaya taşıyabileceği inancındadır.

İnsan eylemlerinin temeline, yargıç olarak vicdanı yerleştiren Rousseau, her şeyden önce insan olma sorumluluğu ve bilincinin kazanılması yönünde bir anlayış sergilemiştir. Dikkati ve iradesiyle seçim yapan insan, değerli bir yaşam sürme çabası haline gelen yaşam deneyiminde, en başta kendisine karşı sorumlu olan bir varlık olarak, belirli bir topluma dahil olmadan önce, insan türüne dahildir. Başka bir deyişle, toplumsal bir varlık olmadan önce insan, "insan" olmalıdır. Bir yurttaş, filozof, bilim insanı, öğretmen ya da ayakkabıcı olmadan önce "insan" olmalıdır ve insan olma problemi, yozlaşma sorunuyla karşı karşıyadır. O halde insan öncelikle, doğanın ona verdiği yetilerle birlikte koyduğu sınırlamaları da dikkate alarak, doğayı kendine rehber edinmeli ve böylece daha iyi bir toplum idealine, kendi özgür edimlerinden yola çıktığı yaşamıyla dahil olmalı, başka bir deyişle, o toplumu kendi ekseninde yaratmalıdır.

Rousseau, ilgili fikirlerine paralel olan eğitim anlayışında, doğal olarak bireye büyük önem atfetmiştir. Bireyin sorumluluğunu, duyusal unsur olan vicdan ekseninde temellendirmiş olan Rousseau'ya göre, insanların bütün yasalarına karşı doğanın düzenini izleyen vicdan¹⁴, ancak eylem yoluyla gelişebilir. Nitekim vicdanın edimleri yargılar değil, duygulardır.¹⁵ Var olmanın hissetmek olduğunu düşünen Rousseau için düşünce, söz ya da eylem, bütüncül bir varlık olarak insanın gelişiminde tek başına yeterli değildir.

İnsanın, yaşamını praksis olarak, sahici ve otantik bir deneyim haline getirebilmesi onun, duyumsama ve düşünmeyle birlikte eyleme geçebilme iradesinde sak-

¹³ Jean Jacques Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, çev., Vedat Günyol, İstanbul: Adam Yayınları, 1994, s.30.

¹⁴ Jean Jacques Rousseau, *Emile ya da Eğitim Üzerine*, çev., Yaşar Avunç, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017, s.369.

¹⁵ Rousseau, *Emile*, s.405.

lıdır. Böylece Rousseau *Emile*'de, duyular ekseninde şekillendirmiş olduğu eğitime ilişkin idealist ve natüralist görüşlerini her ne kadar ütopyik denebilecek düzeyde ortaya koysa da Mercier'in yorumunda olduğu gibi: "Hiç kuşkusuz kitapta ki gibi kusursuz bir Emile, toplumun mevcut koşullarında mümkün değildir; ama hiç değilse putlar yıkılmıştır".¹⁶ Böylece Rousseau, ilgili fikirleriyle, deneyime dayalı ve bireyselliklere duyarlı, modern bir eğitim anlayışının temellerini hazırlamıştır.

Rousseau, içinde bulunduğu dönemde, anlaşılması güç ve politik olarak da birçok kesim için -kilise, aristokrasi, saray, vb.- tehlikeli bir konumda durmuştur. Bunun temel nedeni olarak; tarihte, dogmaya karşıt olarak yükselmiş olan aklın, Aydınlanma Çağı'nda ve sekülerizme rağmen, paradoksal bir biçimde, kendisinin dogmaya dönüşme tehlikesi içine girmesinden söz edilebilir. Rousseau, kazanılan her şeyin bir bedeli olduğunu düşünmüş ve Aydınlanma'nın ışığının yakıcı tarafları olduğunu da göstermek istemiştir. İnsanın, doğa durumundan çıkarken vazgeçtiği her şey, elbette ki uygarlık durumunda başka getirilere yol açmıştır; nitekim burada söz konusu olan ödenen bedelin ne olduğudur. Rousseau'ya göre bu bedel, yozlaşmanın da temel sebebi olan özgürlükten vazgeçilmesidir ve açıktır ki Rousseau, bu bedele razı olmamıştır. Bu bağlamda Rousseau'nun çabaları, özgürlük deneyiminin yeniden insanın eline verilebilmesine yönelik, bütün bir çaba olarak ifade edilebilir.

Rousseau *İkinci Söylev*'inde, toplumsallaşma deneyiminin, hatalı olarak temellenirilmiş birtakım kanunlara dayandırılmasından; *Toplum Sözleşmesi*'nde de gücü elinde tutanların çıkarlarına hizmet etmesinden ötürü, daha en baştan yozlaşmaya neden olduğunu savunmuştur. Fakat Rousseau ne toplum ne de toplumsallaşma karşıtıdır; ayrıca insanın sosyal bir varlık olduğunu da reddetmemektedir. Nitekim bu husus, *Emile*'de ve *İkinci Söylev*'de kısmen olsa da *Toplum Sözleşmesi*'nde açık bir şekilde görünür olmaktadır. Rousseau'nun, kavramlara ve işaret ettiği sorunlara soyut olarak değil, içinde bulunduğu çağın koşullarından yola çıkarak pratik bir bakış açısıyla yaklaşmış olduğunu belirtmek gerekir. Fakat bu bakış açısı, günümüz pragmatist ahlak anlayışı ile de karıştırılmamalıdır.

Rousseau her ne kadar bilim karşıtı bir yaklaşım sergilemiş olsa da şüphesiz ki bu durum, yeni bir etik düşüncenin kapılarını aralayan bir etki yaratmıştır. Rousseau hakkındaki, Bronowski ve Mazlish'in; toplumla ilişkilendirdiği kötülük sorununu laikleştirdiği¹⁷ ve Arthur Melzer'in de "öz-denetime bağlı bir etikten doğallığa dayalı bir etiğe geçişi kapsayan büyük bir kültürel hareketin temelini oluşturdu ve sorunlarımızı insan doğasının kusurlarına değil de tarihi nedenlere dayandırdı"¹⁸ ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, Rousseau'nun temelde, iyicil insan doğası fikri ekseninde, bu doğaya uygun etik bir sistem ortaya koymaya çalıştığı söylenebilir.

¹⁶ Damrosch, *Jean Jacques Rousseau*, s.348.

¹⁷ Jacob Bronowski ve Bruce Mazlish, *Leonardo'dan Hegel'e Batı Düşünce Tarihi*, çev., Elvan Özkavruk Adanır, İstanbul: Say, 2012, s.403.

¹⁸ Damrosch, *Jean Jacques Rousseau*, s.244.

Bilim ve Etik

Rousseau'nun, bilim-etik gerilimine ilişkin tepkilere neden olan bazı görüşleri; rasyonalizmin, bilimin, sanatın ve ilerlemenin karşısında olan irrasyonel bir romantik olarak suçlanmasına neden olmuştur. Diğer yandan da bu görüşleriyle modern yaşamın birçok alanında, geri dönülmez ve büyük yeniliklere kapılar açan bir dönüm noktası yaratmıştır. Bu çift kutuplu durumun, çağın karakteristiğiyle birlikte, Rousseau'nun radikal yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Nitekim Rousseau *Birinci Söylev*'inde, bilim-etik meselesine ilişkin olarak şu çarpıcı ifadelerle yer vermektedir:

Bilim araştırmalarında ne tehlikeler ne çıkmaz yollar vardır! Gerçeğe ulaşmak için, ondan gelecek iyilikten bin kez daha zararlı nice yanlışlıklardan geçmek gerekiyor! ... En iyi niyetlerle yola çıksak bile, bulduğumuz şeyin doğru olduğundan nasıl emin olabiliriz? Bütün bu karışık duygularımız arasında, doğruyu kestirecek olan kıstas ne olacak? İşimiz rast gidip sonunda doğruyu bulsak bile onu iyiye kullanmasını bilebilecek miyiz? İşte işin en güç tarafı budur.¹⁹

Bahsi geçen soruna ilişkin görüşlerini, çeşitli toplum ve kültürleri kıyaslayarak, tarihsel örneklemelerle ortaya koymuş olan Rousseau'nun, topyekûn bilimleri yahut sanatları kötülediğini ve onların karşısında olduğunu söylemek, iyi niyetli bir yorumla, naiflik olarak nitelendirilebilir. "Ahlaki bilgiden, erdemi de gösteriş ve sanatlardan üstün tutmak gibi mantıksal bir süreç izleyen Rousseau"²⁰, "benim yaptığım bilimi kötülemek değil, erdemli insanlar karşısında erdemi savunmaktır"²¹ ifadesiyle, duruma ilişkin Sokratvari bir savunma ortaya koymaktadır.

Rousseau'nun yüzeydeki bilim karşıtlığı görünümü, derinlere inildiğinde, etikten yoksun bir bilimin varlığının sorgulanması şeklinde ifade edilebilir. Nitekim Rousseau, bilim ve sanatlardan ziyade onların, -içinde bulunduğu dönemdeki- ele alınış biçimlerine eleştiride bulunmaktadır. Rousseau'nun eleştirisi, başlangıçta birer araç olarak ortaya çıkmış olan bilimsel gelişme ve deneyimlerin, doğanın sınırlarını zorlayarak kontrolsüz bir şekilde ilerlemelerine ve kendilerinde birer amaç olma tehlikesi içine girmelerine yöneliktir. Rousseau'nun söz konusu eleştirisinin gerekçesi; insanların eylemlerinde, ihtiyaç yerine meraktan/tutkularından yola çıkıyor olmalarıdır.

Rousseau'ya göre doğal olan ihtiyacın yerini arzu/tutku kaynaklı olan merak aldığı, yozlaşma ortaya çıkmaktadır. Her şeyi açıklamaya girişen insan, gelişen bilim ve teknolojiyi araç olarak kullanırken bir süre sonra araçlarla amaçları birbirine karıştırmış ve bütünlüğü, gerçekliği ve anlamları yitirmeye başlamıştır. Nitekim insanın açıklama uğraşı bir gereksinim olarak ortaya çıksa da sonu olmayan bu uğraşının ancak ortaya çıkarabileceği sonuçları ekseninde değerlendirilmesi gibi, etik bir mesele gündeme gelmektedir. Bu noktada, şeylerin gereklili-

¹⁹ Rousseau, *Söylev*, s.20.

²⁰ Bronowski ve Mazlish, *Batı Düşünce Tarihi*, s.405.

²¹ Rousseau, *Söylev*, s.5.

ğini tayin etmede kıstas oluşturmak için başvurulacak yegâne kaynak -yalnızca insana özgü olan- ahlaki doğa olarak ortaya çıkmaktadır.

Her türden dışsal otoritenin ve dogmanın karşısında olan Rousseau'nun, kabul ettiği tek otorite doğadır. Doğa insanlara, tıpkı insanın kendi varoluşunun ona sınırlamalar koyduğu gibi, birtakım sınırlamalar koymaktadır. Rousseau'ya göre insan doğası vicdan aracılığıyla konuşmaktadır; vicdanın otoritesiyse içseldir. O halde insan, doğanın sesini susturmamış olması koşuluyla²², bütün sınırlamaları vicdanının sesinde bulabilecek bir yetiye sahiptir. Tam da bu nedenle Rousseau'nun eğitimi, küçük yaşlardan itibaren duyuların sağlıklı gelişimini temel alan bir ekseninde cereyan etmektedir.

Yine de Rousseau'nun, neden merakla ihtiyacı karşı karşıya getirdiği ve meraka bu denli zararlı bir nitelik atfettiği sorusu sorulabilir. Bunu anlayabilmek için Rousseau'nun duyularla ilgili fikirlerinin derinlerine inmek gerekmektedir. Öncelikle Rousseau'nun merak kavramıyla, doğanın sınırlarına karşı yıkıcı dürtüleri içeren bir içgüdüye atıf yaptığı anlaşılmaktadır. Rousseau, tam da bu nedenle, duyguları ayırmak yolunda bir işe girişmiştir.

Rousseau *Emile*'de, duyguları en temelde; *amour de soi* ve *amour-propre* olarak, yani; kendilik sevgisi ve başkalarının gözünden kendimize ilişkin algımız olarak ikiye ayırmaktadır. Rousseau, *amour de soi* ve *amour-propre* arasında keskin bir ayırım yapar. Birincisi iyi ve gereklidir, insanın kendini değerli görmesini ve başkalarına merhamet hisleri içerir; ikincisiyse, başkalarına karşı üstün hissetme arzusu ve kibir duygusunu içerir.²³ Başlangıçta, varlığımızı korumaya ve doğal olarak iyiliğimize yönelik olan içgüdüsel sevgi, duyarlılık yoluyla başka varlıklarla bütünleşmemizi sağlamaktadır. Gurur ya da itibar şeklinde ifade edebileceğimiz, duyarlılığa dönüşmemiş bencil (kendine dönük) sevgiyse Rousseau'da, doğal iyilik halinin bozularak yıkıcı tutkulara dönüştüğünün bir ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Rousseau varsaymış olduğu, insanın doğa durumundaki ideal pozisyonundan yola çıkarak, (öz)sevgi -*amour de soi*- kaynaklı olan doğal ve bozulmamış duyguları, akli yetkinliğe göre incelemiş ve onları adeta akla rehber yapmıştır. Söz konusu akıl çağında duyuların öncelenmesi, kaçınılmaz olarak tepkileri de beraberinde getirmiştir. Rousseau'ya göre kent yaşamı ve kentsel kurumlar içinde ortaya çıkan yozlaşma sorunu, kişinin özgürlüğünü elinden alan bir tehlike barındırmaktadır. Rousseau'da, kişinin tutkularıyla kendi kapasitesi arasındaki güç dengesini kuramaması²⁴ sonucu ortaya çıkan bu durum kişinin, bir toplum içindeyken, kendisini başkalarının yargıları doğrultusunda biçimlendirme yanılığısından kaynaklanmaktadır. İnsanları, gerek duymadıkları sahte ihtiyaçlarına, bir nevi köle yapan bu durum sonucunda, insanın doğal özgürlüğünü kaybettiğini savunan Rousseau, tam da bu nedenle, insanın özgür doğduğunu fakat yaşamın içinde zincire vurulmuş olduğunu²⁵ dile getirme ihtiyacı hissetmiştir.

²² Rousseau, *Emile*, s.407.

²³ Nicholas J. H. Dent, *A Rousseau Dictionary*, Oxford: John Wiley & Sons, 1992, s.30-36.

²⁴ Rousseau, *Emile*, s.70.

²⁵ Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, s.14.

Rousseau, doğaya, insanlara ya da diğer canlılara karşı sınır tanımaksızın bencilce hareket etme durumuna ihtiyaçla sınır koymaktadır. Nitekim ihtiyaç doğaldır ve doğanın yasalarını takip etmek, insanın en önemli sorumluluğu, başka bir deyişle, insan doğasının zorunlu bir yasasıdır. Gerek günümüzde karşı karşıya kaldığımız sorunlardan gerekse geleceğe dair birtakım bilimsel öngörülerden de anlaşıldığı gibi, doğaya karşı yıkıcı eylemlerde bulunduğumuz ve bütün insanlığı ilgilendiren bu sorunun, her geçen gün büyümekte olan etik temelli bir sorun olduğu gerçekleri karşımızdadır. Şu hâlde Rousseau hakkında; bilim ve ilerleme karşıtı yorumunu yapmak yerine, kendinde bilgiyi savunmak derecesine yükselen bilim anlayışının ve dogmaya dönüşme tehlikesi taşıyan bilimsel yöntemin, birtakım değerlere dayalı olarak sınırlandırılması gerektiği düşüncesini savunduğu yorumunu yapmak daha doğru olacaktır.

Rousseau için doğuştan sahip olunan doğal özgürlük en başta, doğanın ve/ya doğamızın sınırlarına saygı göstermekle, onları kabul etmekle başlamaktadır. Bir bakıma özgürlük ancak, doğanın ve eşyanın tabiatının izin verdiği ölçüdeki olanakların farkındalığına göre, sorumluluk ekseninde hareket etmekle pratik edilebilecektir. Bu sınırlandırmadaki ölçütlerin kaynağıysa, insanın iyicil doğa durumundaki kendilik potansiyelinde mevcuttur. Bu potansiyel; doğanın kitabını incelemekle, onun dilini konuşmakla, başka bir deyişle, en başta duyular yoluyla - onlara zarar vermeksizin- ve deneyimleyerek açığa çıkabilir. Bu deneyimler rastgele deneyimler olmayıp, aklın duyularla birlikte işe koşulmasıyla ortaya çıkan öğretici deneyimlerdir ve en önemli unsur olarak; hissetmeye, yapmaya, başka bir deyişle, yaşamaya vurgu yapmaktadır.

Elbette ki eylemlerin yol açabileceği sonuçları önceden kestirebilmek için sağlıklı bir muhakemeye ihtiyaç vardır. Rousseau için muhakeme, salt mantık ya da akıl yetisiyle değil, sağlıklı/bozulmamış duyularla, duyarlılık ekseninde eylemde bulunarak gelişebilir. Bu eylemler doğruluğunu ve ahlaki yanını, gücünü sevgiden alan vicdan unsurunda bulmaktadır. Nitekim doğuştan olan vicdan; insanın, kendisi ve diğer insanlarla olan ilişkisinin meydana getirdiği ahlaksal sistemde açığa çıkmaktadır.²⁶ Bu unsur, insana bir araç ya da bir meta gibi değil ancak bir amaç varlığı olarak muamele edilmesini ve aynı duyarlılığın diğer canlılara da yansıtılmasını sağlayacak olan ortak-duyu unsuru olarak da bağlayıcı bir işlevdedir.

Rousseau, tutkuları bedenini; vicdanı da ruhun sesi²⁷ olarak tayin etmiş ve doğanın insana; iyiliği tanımak için akıl, onu seçmek için özgürlük ve onu sevmek için de vicdan verdiğini ifade etmiştir.²⁸ Böylece vicdanı devre dışı bırakarak, yalnızca akılla hiçbir doğal yasa yapılamayacağını²⁹ savunan Rousseau'ya göre, eylemlerimizin ahlaki niteliği pratikte ve onlar hakkında verdiğimiz yargılarda görünür olurken; insan, başta kendisine ve ardından bütün varlıklara karşı sorumlu bir varlık olarak, doğasına uygun davranma esasını eylemlerinin temeline koyma sorumluluğunu almış olur. Şu hâlde eğitimde duyular, duygular ve ahlaki sorum-

²⁶ Rousseau, *Emile*, s.400.

²⁷ Rousseau, *Emile*, s.400.

²⁸ Rousseau, *Emile*, s.412.

²⁹ Rousseau, *Emile*, s.320.

luluğun pratik edilmesi yoluyla muhakemenin geliştirilmesi ve böylece, özgür ve bireyselliklere duyarlı bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiği zorunlu sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Konunun, bir diğer hassas boyutu da bilim insanlarının etik sorumlulukları olarak ifade edebileceğimiz; tarihten günümüze değin güncelliğini koruyan ve bütün bilimsel disiplinler açısından dikkate alınması gereken boyutudur. Bilimde hakikat ve kesinlik arayışlarının gerek bilginin doğasına gerekse bilimsel yönetime dair tartışmalı ve uzun bir tarihi-felsefi arka planı olduğu yadsınamaz. Dahası, kimilerince *post-truth/hakikat sonrası* çağı olarak nitelendirilen günümüzde, bu tartışmaların etik boyutuna ilişkin farklılaşan boyutlardaki izdüşümleri de artan şekilde görünür olmaktadır. Bilimler için etik bir temellendirme yapmak bu araştırmanın kapsamını aşmakla birlikte, meselenin etik sorumluluk boyutuna değinmek gereği ortaya çıkmaktadır.

İdeal bir bakış açısı bizlere, halihazırda bilimle ahlakın uzlaştığını söyleyecektir. Tıpkı Kant'ın, bilimlerden kaynaklanan zararlar hakkındaki düşüncelerinde Rousseau'nun hataya düştüğünü savunduğu ifadelerinde olduğu gibi:

Bütün insanlar eşittir ve sadece ahlaki açıdan iyi olanın geri kalanından üstün bir iç değeri vardır. Bilimler, ahlakın iyileştirilmesi için bir ilkedir. Ahlaki kavramları ayırt etmek, bilgi ve açıklayıcı kavramlar gerektirir. Bilimlerin yayılması insanı yüceltir ve bilgi sevgisi pek çok düşük eğilimi ortadan kaldırır. Hume, en azından onurlu bir adam olmayacak hiçbir bilim adamı olmadığını söylüyor. Öte yandan ahlak bilimlere, bütünlüğü geliştirmede, başkalarının haklarına ve kişinin kendi haklarına saygıyı artırmada hizmet eder ve anlayışın kavrayışlarını ileriye götürür. Dürüstlük, bir insanın, hatalarını yazılı olarak ortaya koyarken zayıf noktaları gizlememesini sağlar. Dolayısıyla ahlaki karakterin bilimler üzerinde büyük etkisi vardır.³⁰

Fakat pratikte durum başka görünmektedir. Çalışmalarında, bilim-ahlak ve etik etkileşiminin yaklaşık iki yüzyıllık arka planına işaret eden Aközer ve Aközer, II. Dünya Savaşı sonrasında Nazi Almanya'sında, tıbbi deney ve işlemler sırasında işlenen suçların görüldüğü, *Nuremberg Doktorlar Davası*'nı ve mahkeme sonucunda, insan hakları hukuku açısından yankı uyandıran ve bilim insanlarının dışsal sorumluluklarına atıf yapan *Nuremberg Kodu*'nu hatırlatmaktadırlar.³¹ Hakikat ve ahlakın kesiştikleri düzlemde yola çıkılarak, bilim için bir etik temellendirmenin gerekliliği ve imkânı ortaya konmaya çalışılan söz konusu çalışmada, 20. yy.'daki insanlık onuruna yakışmayan uygulamalara -“kitle imha silahları, zorunlu ötenazi, çocuklara ötenazi, kitlesel kısırlaştırma, insan deneyleri, psikiyatrinin sosyal ve siyasal kontrol amaçlı kullanılması, vb.”- eleştiriler getirilmekte ve bilim insanlarının, böylesine akıl almaz projelerde bilerek yer almaları, dönemin anti-ahlaki bakış açılarına dayandırılmaktadır:

³⁰ Immanuel Kant, *Lectures on Ethics*, der., Peter Heath ve Jerome B. Schneewind, Cambridge: Cambridge University Press, 1997, s.214-215.

³¹ Mehmet Aközer ve Emel Aközer, “Bilim Ahlakı Normlarının Etik Temellendirilmesi: Bilim İnsanlarının Dışsal Sorumlulukları”, *Yüksekoğretim ve Bilim Dergisi*, 5/2 (2015), s.111.

Bilim insanlarının içsel ve dışsal sorumluluklarını bilime özgü bir ahlak kodu içinde bir araya getirirken bunları temellendirmek için bilimsel etkinliğin -örneğin, ilerleme gibi- kendi yapısal gerekliliklerine ya da teamüllerine değil, felsefi anlamda etik düşünmeye başvurmak için fazlasıyla gerekçe vardır... Açıktır ki, insanlıkla ve gelecek kuşaklarla dayanışma ilkesini insanın mutlak içsel değerine dayandırmak, bilim insanını, insanları yok etmeye ya da insanların meşru ve ahlaki ereklerini gerçekleştirmelerinin toplumsal veya çevresel önkoşullarını ortadan kaldırmaya yol açabilecek projelere katılmaktan men eder. Popper'ın ifadesiyle 'bilim insanı her türlü inceleme ve araştırmanın pek çok insanın yaşamını etkileyecek sonuçlar doğurabileceğinin her zaman farkında olmalı ve çalışmasının sonuçlarının uygulanmasını temenni ediyor olmasa bile, bu sonuçların olası tehlikelerini ve olası suiistimallerini her zaman önceden görmeye ve önlemeye çalışmalıdır... bilim insanı her şeyden önce insanlığa sadakatle yükümlüdür'.³²

Her eylemde, insanlık onuruna yakışacak şekilde ve gelecek kuşaklara olan sorumlulukların bilinciyle hareket etmenin gereği, şüphesiz ki en çok da bilim insanının görevi olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanın amaç varlığı olduğuna vurgu yapılan bu araştırma Rousseau'nun, adaleti kendisinden çıkarsadığı vicdan unsurunu akıllara getirmektedir. Bu bağlamda Kant'ın, biraz önce değinmiş olduğumuz haklı eleştirisiyle işaret ettiği gibi, Rousseau'nun bilimlere karşı bu denli karşıt tutumunu; Gill'in, Rousseau'nun yararcı anlayışı ahlak alanına taşımadığı³³ yorumuyla birlikte, biraz da içinde bulunduğu dönemden kaynaklanan; radikal, romantik ve tepkisel karakterinde aramak gerekir. Nitekim, "doğanın bilinmezliklerinin, bir örtü gibi Tanrı hikmetiyle, bizi bilginin lanetinden korumaya çalıştığını"³⁴ iddia eden Rousseau, doğanın dolaysızca tecrübe edilmesinden soyutlanarak bir nesne olarak incelenmesinin, deyim yerindeyse, *Pandora'nın Kutusu*'nun açılması gibi insanlığı öngörülemeyen tehlikelere doğru götürecektir bir bedeli olduğu düşüncesindedir.³⁵

İnsan eylemlerinin ahlaki yönünün bilimsel ekseninde göz ardı edilmesinin yol açtığı/yol açabileceği sorunlar, tarihte dogmaya karşıt olarak yükselen aklın, neredeyse kendisinin dogmaya dönüştüğü bir süreç içinde, kendi yozlaşmasını meydana getirmesiyle ortaya çıkmıştır. Bunun en temel sebebi olarak, duyuların ve doğa yasalarının göz ardı edilmesine işaret eden Rousseau, ilerleme adı altındaki kontrolsüz eylemlerinden yola çıkarak metalaşma tehlikesine giren insanlığı, dünyada ne gibi tehlikelerin beklediğini gösterme çabası içine girmiştir. Bu durum, bilim ve eğitim alanında sorumlulukları olanları, en başta, kendilerini kuşatan ahlaki doğanın getirdiği bütün sorumlulukların farkındalığına davet etmektedir.

³² Aközer ve Aközer, "Bilim Ahlakı Normlarının Etik Temellendirilmesi", s.116-120.

³³ Natasha Gill, *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*, England: Routledge, 2010, s.136-137.

³⁴ Rousseau, *Söylev*, s.17.

³⁵ Demet Savruk, "Locke, Rousseau ve Dewey'e Göre Eğitim ve Deneyim İlişkisi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019, s.144.

Gerek Rousseau'nun, kişinin ömrünü kapalı bir odada geçirmeyeceği³⁶ gerekse Kant'ın insanın bilme ihtiyacı kadar eylemde bulunma ihtiyacı içinde de olduğu³⁷ ifadelerindeki bakış açıları bizlere, düşünürlerin yaşam pratiklerine işaret ettikleri bir noktadan hareket ettiklerini göstermektedir. Düşünce ve eylem birlikteliğine işaret eden bir praksis olarak yaşam, eğitimden ve böyle bir eğitim de felsefeden ayrı düşünülemez. Yaşam, eğitim ve felsefe birliğini parçalayan bütün girişimler, sonuçsuz kalmaya ve başarısız olmaya mahkumdur. Bu bağlamda, değer biçebilen ve üstün değer anlamını kavrayan bir doğaya sahip olan insanın³⁸ eğitiminde, değerlere ilişkin/aksiyolojik eğitimsel hedeflerin de gündeme gelmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Değerler ve Eğitim

Söz konusu aksiyolojik boyuttaki hedeflerle, “bilimin ele almadığı, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi değerlere”³⁹, başka bir deyişle deneyimin etik ve estetiğe ilişkin boyutlarına işaret edilmektedir. Bu boyutlar günümüz eğitiminde değerler yoluyla gündeme gelmektedir. Değer kavramının, tarih boyunca üzerinde fikir birliğine varılmış olan göreceli niteliği, arayışımızın evrensel niteliğine rağmen, birçok boyutta da özneliğe/yerelliğe işaret etmektedir. Öte yandan, kaçınılmaz bir olgu olarak ortaya çıkan küresel dönüşüm, bütün girişimlere rağmen, ihtiyaç duyulan evrensel çözüm önerilerini işaret etmenin çok uzağında durmaktadır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle 2000'li yılların başından itibaren gündeme gelen “değerler eğitimi” kavramından, ahlaki gelişim yönünde bir girişim olarak bahsedilebilir. Eğitim programlarından ders kitaplarına değin, önceki yıllara nispeten kendisine somut olarak yer bulduğunu söyleyebileceğimiz “değerler eğitimi” kavramı eksenindeki programların ve örtük birtakım hedeflerin uygulanışına ve/ya işlevselliğine dair çeşitli araştırmalar ve tartışmalar da artan şekilde gündeme gelmektedir.

İlgili tartışmaların temelinde, elbette ki değer kavramının göreceli niteliğinin yer aldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, çeşitli ideolojik amaçların eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılması gibi eskimeyen tartışmalar da ilgili bağlamda gündeme getirilebilir. Aynı zamanda değerlerin, “değer” başlığı altında, eğitimin diğer unsurlarından soyut bir şekilde ele alınmaya çalışmasındaki yapaylık da kazanımların kavramsal boyutta kalmasına ve pratikte başarılı olamamasına yol açan bir başka soruna işaret etmektedir. Bu sorunlar biz eğitimcileri, etik ve estetik unsurların, birleştirici bir zeminde, nasıl bir eğitsel yöntem içinde ele alınması gerektiği konusuna götürmektedir.

Bütün göreceli niteliğine rağmen değerler, dünyada çeşitli ülkelerde, belli başlı çekirdek/temel değerler ekseninde toplanmakta ve değerleri, eğitim ve öğretim içerik ve yöntemlerine entegre edilmeye çalışma çabaları görünür olmaktadır. Bu girişimlerden biri olan, başta UNICEF olmak üzere, UNESCO'nun da içinde bu-

³⁶ Rousseau, *Emile*, s.343.

³⁷ Ahmet Arslan, *Felsefeye Giriş*, Ankara: BB101 Yayınları, 2018, s.60.

³⁸ Gill, *Educational Philosophy*, s.131.

³⁹ Arslan, *Felsefeye Giriş*, s.30

lunduğu birçok kurum tarafından desteklenen ve 2004 yılında bağımsız bir kuruluş olarak ortaya çıkan *Association for Living Values Education International-Uluslararası Yaşayan Değerler Eğitimi Topluluğu (ALIVE)*, yaklaşık 30 ülkedeki kuruluşların birliği olup 15 kadar ülkedeki bireyleri, odak noktası veya yerel temas olarak tanımaktadır.⁴⁰

Söz konusu kurum, herkes için daha iyi bir dünya hedefi çerçevesinde oluşturmuş oldukları *Yaşayan Değerler Eğitimi/Living Values Education (LVE)* adlı programlarında; eğitimin, olumlu değerleri merkezine alması ve bu değerlerin kişilerce yansıtılmasını da hedefi olarak tayin etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, çocuk ve gençlerin kendilerini keşfetmelerine, geliştirmelerine ve potansiyellerine doğru ilerlemelerine yardımcı olmak için belli başlı değerler, çekirdek değerler olarak tayin edilmiştir: *barış, sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük, tevazu, mutluluk, yardımlaşma, sadelik, özgürlük, birliktelik veya dayanışma*. Yalnızca belirli bir kültür, ırk, arka plan veya dine değil, her insana saygı ve saygınlığı öğreten bu çekirdek değerlerin evrensel değerler olarak tanımlanarak, eğitime entegre edilmesi gerektiğinin altını çizen kurum, bu doğrultuda uluslararası çalışmalar gerçekleştirmektedir.⁴¹ Bu ve benzer uluslararası çalışmalar, değer kavramının gerek evrensel niteliğine gerekse yerel bağlamdaki yansımalarına birleştirici bir zeminde yaklaşılabileceğinin örneklerini oluşturmaktadır.

Değerlerin özümsebilmesinde, açığa çıkabilmesinde, yaşatılabilmesinde ve yenilerinin yaratılabilmesindeki hayati unsur, kişilerin ya da toplumların kendi değerlerini yansıtma ve bunları ifade etmeme biçimlerinin çeşitli kültürlere göre farklılaşabileceğinin bilincinde olmaktır. Nitekim, “öznel olan, nesnel olanla ilişkisi içinde var olur. Böylelikle öznel ve nesnel, eylemle bir dayanışma içinde bilgi üreten bir diyalektik birlik oluştururlar”.⁴² İşaret edilen bu bağlam, evrensel karşısında yerelin, nesnel karşısında öznelin ve toplum karşısında da bireyin ilişkisinin zorunlu bir karşıtlık içerdiğini değil; bilakis, kendisini ortaya koymasına izin verildiği taktirde bireysel, öznel ya da yerel olanın, ancak evrensellik aracılığıyla deneyimlenebileceği ve varlığını sürdürebileceği bir zemine işaret etmektedir.

Estetik Değerler

Söz konusu duyular olduğunda, onları etkin hale getirecek olan estetik duyular da gündeme gelmektedir. Bu bağlamda, Rousseau'nun çokça tepki alan bazı görüşlerinin, *Birinci Söylev*'indeki bahsi geçen soruşturması sonucunda oluşan, sanat karşıtı alımlamalara ilişkin olduğu görünür olmaktadır. Salt aklın, kendi başına hiçbir zaman büyük bir iş başarmadığından yakılarak, ruhun etkileşimleri olmadıkça harekete geçirici olmadığını ifade etmiş olan Rousseau⁴³, eğitimde duyulara

⁴⁰ “Living Values Education”, Association for Living Values Education, erişim 23 Ağustos, 2020, <http://livingvalues.net/>.

⁴¹ “Living Values Education”.

⁴² Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev., Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006, s.18.

⁴³ Rousseau, *Emile*, s.455.

hitap ederek, onlardan samimi amaçlar ekseninde yararlanmanın öğretici işlevine dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda, İlkçağ eserlerindeki yalınlığı ve basitliği överek, eğitimde bu unsurlardan yararlanılması gerektiğini öneren Rousseau'nun, sanatın ve estetik değerlerin karşısında olmak bir tarafa, bilakis onların; lüks, şatafat, gösteriş ve maddi amaçlara değil, hakikate ulaşma ve insanları birbirine yakınlaştırma yolunda samimi ve sahici çabaları olduğu sürece eğitsel işlevine, belki de birçok eğitimciden daha fazla dikkat çekmiş olduğu söylenebilir. Nitekim Rousseau'nun eserlerinin taşıdığı edebi değer de bu bağlamda, görmezden gelinemeyecek bir olgudur.

Rousseau, her alanda benimsemiş olduğu sadelik ve samimiyet ilkelerini sanatta da temel almış ve estetiğin insanları birbirine yaklaştıran işlevini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda Rousseau'nun, seçkinci ve sofistike olanı her şeyin önüne koyan ya da kurulu düzeni savunan zümrelerden takdir görmesi beklenmemelidir. Rousseau'nun, bu konuda eleştirilere maruz kalmasının en büyük sebebi, daha önce de değinmiş olduğumuz gibi, Fransız salon yaşantısının seçkinci tutumuna karşı tepkisel bir yerde durmasından kaynaklanmaktadır.

Nitekim Rousseau'nun, müziğe olan ilgi ve/ya hayranlığı yanında, yaşamının bir bölümünde müzikle ve operayla ilgilendiğini ve bu alandaki temsillerinin belli düzeyde sergilendiğini *İtiraflar*'ından (1782-1798)⁴⁴, Ansiklopedi'nin müzik bölümünü yazmış olmasından ve *Fransız Müziği Üzerine Bir Mektup* (1753) gibi eserler vermesinden de anlamak mümkündür. Bu bağlamda Damrosch, "Rousseau, müziğin yalnızca eğitimli uzmanların icra edebileceği teknik bir beceri olduğu varsayımına isyan ediyor, müziğin temel bir ifade biçimi olduğunu, duygusal ve insani olduğunu öne sürerken, bütün kültürlerin deneyimlerine hitap ediyordu"⁴⁵ ifadesinde bulunmaktadır.

Bütün bunlar yanında, duylara hitap eden ve onları harekete geçiren deneyimlerin en önemlilerinden olan sanat yapıtları, kimi zaman binlerce sözden yahut onlarca deneyimden daha etkili olabilmektedir. Tıpkı, filmlerinde büyük bir sanatsal bir çabayla insani değerleri hatırlatma amacı güden Tarkovsky'nin, Stanislaw Lem'in aynı adlı eserinden uyarlamış olduğu *Solaris* (1972) adlı sinema yapıtında, Rousseau'nun ele almış olduğu sorunu şiirsel bir şekilde işlerken kullandığı diyalogda olduğu gibi: "Şu anki anlayışımızı aşan her şeyi yok etmemizi mi istiyorsun? ... Ben koşulsuz bilgiyi savunmuyorum. Bilgi ancak ahlak temelli oldukça gerçektir... Bilimi ahlaki ya da ahlak dışı hale getiren tek etmen insandır. Hiroşima'yı hatırla ki, ahlak dışı bilim üretme!"⁴⁶ Retorik ve sofistike bir söylemdense; şiirsel, samimi, sade ve sahici bir ifade biçiminin Rousseau için tercih edilirliliği kuşkusuzdur.

Değerler, yaşamın/eylemlerin etik ve estetik yönü, sosyal ilişki ve iletişim biçimlerinin de birleştirici unsurlarıdır. Gerek insanları birbirlerine yaklaştıran gerekse iletişim ve etkileşimin asgari müşterekleri olarak yaşamı kuşatan her şey, birer

⁴⁴ Jean Jacques Rousseau, *Confessions*, der., Ernst Rhys. London: J. M. Dent & Sons, 1904; *İtiraflar I-II*, çev., Osman Sarıkaya, İstanbul: Kaknüs, 2018.

⁴⁵ Damrosch, *Jean Jacques Rousseau*, s.229.

⁴⁶ Andrei Tarkovsky, *Solaris*: Sinema Filmi, Rusya: Mosfilm, 1972.

etik ya da estetik değer taşımaktadır yahut taşınmalıdır. Değerler insanın, yalnızca insanla değil, eşyayla, doğayla yahut tarihle karşılaşmasının ve etkileşiminin, zamanı ve mekânı aşan birer köprüsüdürler. Bu bağlamda eğitim, kendisi de bir sanat olarak, etik ve estetik bir yörüngeyle kuşatılmıştır. Değerlerden ayrı bir yaşam düşünülmemeyeceği gibi değerlerden ayrı bir eğitim de düşünülmemelidir.

Nitekim eğitim alanında gerek klasik idealizmde gerekse günümüz çağdaş eğitim felsefelerinde de görülebileceği gibi değerler; toplumsal yerel değerlerden yola çıkarak evrensel olana doğru uzanan çok geniş bir yelpazede, insanlığın kültürel birikimine ışık tutması ve insanları birbirine yakınlaştırması gibi çeşitli bağlamlarda, daima elzem görülmüştür. Bunun bir yansıması olarak; felsefe, tarih, edebiyat, müzik, resim gibi disiplinlerin -hangi felsefi paradigmaya göre yapılandırılmış olursa olsunlar- eğitim programlarının vazgeçilmez öğeleri olmalarından da kolayca anlaşılmaktadır.

Nihai olarak etik ve estetik değerler, yaşam deneyimler içinde kendini açığa çıkaran potansiyelleriyle hem birer duyuş biçimi hem de birer ihtiyaçtır. İnsan duyarlılığı ve zarafeti, ruhu beslemeksizin gelişemez ve ruhun ihtiyaçları da beden ihtiyaçları kadar elzemdir. Freire'nin de ifade etmiş olduğu gibi "insanlaşma, yalnızca insana özgü bir meseledir".⁴⁷ İnsanlık deneyimiye ancak insanın haysiyetli ve onurlu davranışıyla taçlandırılabilir.

Sonuç

Bu çalışmada temel amaç, insan doğası tartışmalarını veya kurgulamalarını gündeme getirmek değil; halen süregelen ve Neoliberal düzende gittikçe büyüyen insanlaşma problemini tartışmaya açmak yoluyla, eylemde arka plana atılmış olan felsefi sorgulamanın işlevselliğini ve gerekliliğini, eğitimle ilişkili olarak yeniden gündeme getirmektir. Nitekim insani değerler üzerinde yeniden düşünmek yoluyla, insan(lığ)ın onur ve haysiyetine yakışır bir yaşamı, uygun bir eğitim anlayışıyla inşa etmek üzerine harekete geçmek, zorunlu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sorunsallaştırma, her ne kadar Rousseau'nun *Birinci Söylev*'inden yola çıkarılarak oluşturulmuş olsa da buradaki tartışma; bilimle etiğin uzlaşmazlığı yahut karşıtlığı ekseninde değil, en temelde, bütünsel bir eğitime biçilmiş olan değer kazandırma rolünün işlevsizliği bağlamında ele alınmıştır.

Bütün bunlardan yola çıkarak, araştırma sonucunda tespit edilen hususları, eğitimin varoluşsal temeliyle ilişkili olarak, 5 başlık halinde şu şekilde ortaya koyabiliriz:

Özgürlük. Bugün eğitimde özgürlüğü savunmak; kendi kendine, kendi isteği ve kendi çabalarıyla öğrenmeyi, diğer bir deyişle, deneyime dayalı eğitimi savunmak demektir. O halde deneyime dayalı ve bireyselliklere duyarlı modern eğitimin kurucu düşünürlerinin fikirlerini, bugünün değişen koşulları altında yeniden yorumlamak; içinde bulunulan dönemde karşı karşıya kalınan sorunları anlamak açısından aydınlatıcı olabilir. Ayrıca bu yeniden değerlendirme, ilgili fikirleri, değişmeyen bazı yönleriyle, hala güçlü kılanın ne olduğunu anlamayı da sağlayacaktır.

⁴⁷ Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, s.21-22.

bilir. Nitekim çözüm yolunda, kendimize ait ve/ya uygun olanı ortaya koyabilmek için elzem olan özgürlüğü özümseyebilmenin yolu, onu doğru kavramaktan ve onun temellerinin nasıl kurulduğunu anlamaktan geçmektedir.

Değerler. Yaşam ne yalnızca biyolojik ne de yalnızca belli başlı teknik ihtiyaçların giderilmesine yönelik maddi bakış açısıyla kavranamayan, çok yönlü bütünsel bir deneyimdir. Bu deneyimse bir yandan bireyin diğer yandan toplum ve medeniyetlerin, bütünsel olarak da evrenimizin deneyimidir. Bu deneyimi, onun içinde insan eliyle kurulan yapı ve sistemleri etik yahut estetik değerlerden yoksun bırakmak, bir canlıyı bilerek ve isteyerek sakat bırakmak gibi düşünülebilir; nitekim yaşam her koşulda devam eder.

Aslında nötr bir kavram olan değer, insan edimleriyle bir uçtan diğer uca salınarak veya savrulularak olumlu ya da olumsuz anlamlar kazanabilirken, burada güçlü bir aktör olan insan ancak, insani durumu koruma sorumluluğu ve duyarlılığı ekseninde hareket ettiğinde, onu pozitif bir yörüngeye taşıyabilir. O halde değerlerin göreceliği eksenindeki köhne tartışmaları bir tarafa bırakarak, yaşamı bütünlük içinde duyumsayabilmenin yollarını aramak ve onları, eğitimle ve bilimsel yöntemlerle yaşatmanın ve sürekli olarak yeniden inşa edebilmenin imkanlarını yaratmak ve sürekli beslemek gerekmektedir.

Bütünlük. Yaşam deneyimlerimizin değerlere ilişkin yönü, özellikle eğitim alanında, soyut ve spekülâtif bir şekilde ele alınmak yahut lüks ya da belli bir zümreye ait olarak görülme yerine, insanın varoluşsal bütünlüğünün bir parçası ve insanlığı birbirine yakınlaştıran unsurlar olarak ele alındığı takdirde işlevsel ve yararlı olabilir. Bu bağlamda, eğitimde bütünlük kavramı, etik ve estetik değerlerin hoşgörü ekseninde uygulamaya geçtiği, bireyselliklere duyarlı eğitim anlayışının evrensel bir ifadesi olarak anlaşılmalıdır. Böyle bir evrensel anlayış yaşamın, yeniden bütün canlılar için değerli ve aynı oranda yaşanabilir zengin olanaklar bütünü olarak hissedilmesine de kapılar açacaktır. Nitekim iyi bir eğitim, bütünlüğü sağlamada gerek değerlerin insan doğasıyla gerekse öğretim içeriklerinin birbirleriyle ve gündelik yaşamla olan sıkı bağlarıyla ilgili olmalı ve onları güçlendirebilecek ortamlar oluşturmaya yönelmelidir.

Evrensellik. Yaşamda ve eğitimde; hoşgörüyü, insana güveni ve onun hikayesine saygıyı temel evrensel değerler olarak bilimle bütünlük içinde ele almak; bireylerin, sahici kendiliklerinin deneyimler ve bu deneyimlerin sorumluluk sahibi bilinçli özneleri aracılığıyla gerçekleştirebileceğinin bilincinde bulunduğu bir düşünsel zemini gerektirmektedir. Bu zemin ancak, evrensel olanla yerel olanın mutlak bir karşıtlık içinde değil, onların ayrılmaz bir bütün olarak ele alındığı bir bakış açısıyla oluşturulabilir. Söz konusu bakış açısı, özellikle etik meselelerde, pratiklere yön vermek gibi önemli bir işlevi yerine getirebilir.

Bir karşılaşma ve etkileşimler bütünü olan yaşamda gerçek iletişim ve sahici kendilik ancak evrensel bir zeminde kendine yer bulabilir. Böyle bir evrensellik anlayışı bireylerin, en başta kendilerine borçlu olduğu yaşamı ve adaleti, özgürlüklerini ve sorumluluklarını kendi ellerine almaları gerektiğinin bilinci içinde hareket ederek temellendirilebilir. Eğitim kurumunun buradaki kritik rolü; bu iletişim ve etkileşimin oluşabileceği evrensel nitelikteki ortamı; herkes için eşit fırsat ve ola-

naklar oluşturma çabası içinde meydana getirmektir. Bu ortam her insanın varoluş yolculuğunda farklılaşan çeşitli kendini ifade ve ortaya koyma biçimlerini etik ilke ve sorumluluklar çerçevesinde yaşatmaya; kültürümüzün de önemli bir parçası olan hoşgörüyü özümsemek yoluyla, katkı sağlayacaktır.

Diyalog/İletişim. İnsanları birbirlerine yaklaştıran duyuşal etkileşimleri, eğitimde evrensel zemin oluşturan en önemli unsurlardan biri olarak görmek; diyalog ve iletişimi, bir de bu açıdan ele almak, farklılıkların ve bireyselliklerin yaşatılmasının önemli bir teminatı olarak karşımızda durmaktadır. Birlikte yaşamının ancak, her türden canlıya ve insanın bütün farklılıklarına müsamaha eksenindeki çeşitli diyalog yöntemleriyle -sözlü, sözsüz- mümkün olacağını, bunun yolunun da ancak farkındalık ve duyarlılıktan geçtiğini hatırlamak gerekmektedir. İnsanları bir araya getirenin, tıpkı Rousseau'nun vurgusunu yaptığı gibi, ortak fikirlerden çok ortak duygulanımlar olduğunu; bu duygulanımlar aracılığıyla güçlü diyalog ve iletişim kanalları oluşturulabileceğini hatırla tutarak; iletişimi mümkün kılanın, gelişmiş teknolojik iletişim araçlarından ziyade insan olma sorumluluğu taşımak olduğunu ve insanca yaşama onurunun, yasalarla birlikte vicdan ile sağlanabileceğini özümsemek gereklilikleri, yaşadığımız pandemi deneyiminin de bizlere hatırlattığı en önemli derslerdendir.

Nihai olarak; yapıları, sistemleri ve yasaları oluşturanın da onları en iyileştirecek olanın da insan olduğu hatırla tutularak; insan gelişimi, tek yönlü ve yalnızca teknik bir mesele değil, bir insanlaşma problemi olarak ele alınmalıdır. O halde, etik bir yaşam inşası yolunda, bu yaşamı destekleyecek bir eğitimin mümkünlüğü sorusu etrafında yeniden düşünmek, eğitim reformlarında bir başlangıç noktası olarak tayin edilebilir. Nitekim, ilgili problemin, yaygınlaştırılabilir ve sürdürülebilir çözümünün, ancak eğitim ve bilimsel yöntemler aracılığıyla sağlanabileceği, tarihin bizlere verdiği en güçlü yanıtlardan biri olarak karşımızda durmaktadır. Bu bağlamda Rousseau'nun, bireysel ve evrensel olanı buluşturduğu ve özgür deneyimlerimizi doğayla sınırlandırdığı bakış açısından hala önemli dersler çıkarılabilir. İnsanlık tarihi ne şimdiden ne de gelecekte ayrı olmayan bütün bir deneyimin bir kesiti olarak incelendiğinde bu dersler, geleceği öngörmeye ve bazı kritik noktaları daha iyi anlamaya katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Aközer, Mehmet ve Emel Aközer. "Bilim Ahlakı Normlarının Etik Temellendirilmesi: Bilim İnsanlarının Dışsal Sorumlulukları". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 5/2 (2015): 109-124.
- Arslan, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Ankara: BB101 Yayınları, 2018.
- Association for Living Values Education International. "Living Values Education". Erişim 23 Ağustos, 2020. <http://livingvalues.net/>.
- Barzun, Jacques ve Henry Graff. F. *Modern Araştırmacı*. Çev., Fatoş Dilber. İstanbul: Kırmızı, 2010.
- Bronowski, Jacob ve Bruce Mazlish. *Leonardo'dan Hegel'e Batı Düşünce Tarihi*. Çev., Elvan Özkavruk Adanır. İstanbul: Say, 2012.

- Damrosch, Leo. *Jean Jacques Rousseau: Huzursuz Dahi*. Çev., Özge Özköprülü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.
- Dent, Nicholas. J. H. *A Rousseau Dictionary*. Oxford: John Wiley & Sons, 1992.
- Foucault, Michael. “Kendini Biçimlendirme Teknikleri”. *Kendini Bilmek: Bir Foucault Semineri*. Der., Luther H. Martin, Huck Gutman ve Patrick H. Hutton. Çev., James Cem Yapıcıoğlu. İstanbul: Profil Kitap, 2019: 26-66.
- Freire, Paulo. *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev., Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.
- Gill, Natasha. *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*. England: Routledge, 2010. EBSCO: e-book collection, Marmara e-book Library.
- Gutman, Huck. “Rousseau’nun İtiraflar’ı: Kendini Biçimlendirme Tekniği”. *Kendini Bilmek: Bir Foucault Semineri*. Der., Luther H. Martin, Huck Gutman ve Patrick H. Hutton. Çev., James Cem Yapıcıoğlu. İstanbul: Profil Kitap, 2019: 130-157.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar Cilt 5[Ö-R]*. İstanbul: Remzi, 1978.
- Kant, Immanuel. *Lectures on Ethics*. Der., Peter Heath ve Jerome B. Schneewind. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Noddings, Nel. *Eğitim Felsefesi*. Çev., Raşit Çelik. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017.
- Rousseau, Jean Jacques. *Confessions*. Der., Ernst Rhys. London: J. M. Dent & Sons, 1904.
- Rousseau, Jean Jacques. *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma*. Çev., Erdoğan Başar. Ankara: Anadolu Yayınları, 1968.
- Rousseau, Jean Jacques. *Toplum Sözleşmesi*. Çev., Vedat Günyol. İstanbul: Adam Yayınları, 1994.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emile ya da Eğitim Üzerine*. Çev., Yaşar Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.
- Rousseau, Jean Jacques. *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev*. Çev., Sebahattin Eyüboğlu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.
- Rousseau, Jean Jacques. *İtiraflar I-II*. Çev., Osman Sarıkaya. İstanbul: Kaknüs, 2018.
- Savruk, Demet. “Locke, Rousseau ve Dewey’e Göre Eğitim ve Deneyim İlişkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019.
- Tarkovsky, Andrei. *Solaris: Sinema Filmi*. Rusya: Mosfilm, 1972.

Rethinking Education on the Axis of J. J. Rousseau's Universal View of Science, Ethics and Values

DEMET SAVRUK / SEYFI KENAN

Abstract: *Some of Rousseau's investigations based on universal ethical foundations have actuality with varieties of repercussions today. One of these was Dijon Academy's, which lead Rousseau to compose his controversial work called First Discourse constitutes the foundation of our research. Today the progressive approaches to scientific and technological developments bring some discussions on ethics to our agenda. This stimulates some universal issues regarding education to re-visit for discussion. This research aims to analytically examine Rousseau's ideas based on his major works in terms of how he universally grounded science, ethics, and values with specific reference to education. As a result of the research, it was concluded that universal ethics with an internal basis is essential within an effort to rethink and establish a life that fosters human dignity. This ethics can only be established by trust and respect for humanity on the axis of freedom and tolerance in education.*

Keywords: *J.J. Rousseau, Education, Ethics, Science, Values*



Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme

EROL ÇIYDEM*
eciydem@kastamonu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7166-4160

SELAHATTIN KAYMAKCI**
kaymakci37@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-5905-9902

Öz: Türkiye’de Sosyal Bilgiler adı altında bir ders ilk defa 1953 yılında yayımlanmış olan Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı içerisinde yer almıştır. 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1973 yılında ise ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. Sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 yıllarında öğretim programı yenileme veya güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Başlangıçta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularını içeren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları zamanla antropoloji, arkeoloji, ekonomi, hukuk, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi diğer sosyal bilim disiplinlerini de içeren bir yapıya bürünmüştür. Çok disiplinli yapı takip eden süreçte disiplinlerarası bir hal almaya başlamıştır. Aynı zamanda programların genel yöneliminde de birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu çalışmanın amacı geçmişten (1953) günümüze (2020) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının eğilimlerini belirlemektir. Çalışmada her bir programın amaç ve açıklamalarındaki eğilimler tespit edilerek Türkiye’de sosyal bilgilerin geleceğinin ne olacağına ilişkin ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Eğilim, Türkiye

Giriş

Sosyal bilim, “insanı toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yöneme uygun olarak üretilmiş düzenli bilgiler” anlamına gelmektedir.¹ Sosyal bilimlerin ürettiği bilimsel bilgileri kullanan sosyal bilgiler ise “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset, hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geç-

* Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

¹ Ömer Demir ve Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları, 2002, s.373.

miş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilk ve ortaokul dersi” olarak tanımlanmaktadır.²

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin tarihsel arka planı, bu dersi oluşturan disiplinler dikkate alındığında Tanzimat Dönemi’ne (1839-1876) kadar götürülebilir. Ancak Türkiye’de “sosyal bilgiler” adı altında bir dersin okutulmasına ilişkin tartışmalar ilk defa yoğun olarak 4-14 Şubat 1953 tarihlerinde toplanan V. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmıştır. Şurada birinci devrede toplu öğretim esasına göre okutulan hayat bilgisi dersinin ikinci devrede çocuğun özelliklerine uymayan, tabiat bilgisi, tarih, coğrafya, yurttaşlık ve aile bilgisi şeklinde bağımsız derslerden oluşan bir yapıya dönüştüğü vurgulanarak tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “sosyal bilgiler” adı altında birleştirilmesi gerektiği önerilmiştir.³ Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi ilk defa 1953 Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı içerisinde yer almıştır. İlkokullarda sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı ise ilk defa 1968 İlkokul Programı ile birlikte olmuştur. Başlangıçta (1962 program taslağında) tarih, coğrafya ve yurttaşlık dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri adı altında birleştirilerek tek ders olarak düzenlenmiş, 1968 İlkokul Programında ise söz konusu dersin ismi sosyal bilgiler olmuştur.

Sosyal bilgilerin bir ders olarak okutulmaya başlanmasından itibaren Türkiye’de 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 yıllarında öğretim programı yenileme veya güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Sözü edilen programlarda hem Türk eğitim sistemine özgü unsurların hem de dünyadaki, özellikle sosyal bilgilerin anavatanı olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletlerindeki (ABD’deki) eğitim felsefelerinin ya da yaklaşımlarının etkilerini görmek mümkündür. Örneğin; 1968 programında öğrenme süreci davranışçılık temeli üzerine oturtulmuştur. Bu durum Türkiye’de Eğitim Sisteminin Amerika Birleşik Devletleri etkisi altına girmiş olmasıdır. 1950’lerden itibaren ABD’ye yüksek lisans ve doktora öğrenimi için gönderilen öğrencilerin döndüklerinde Türk Eğitim Sistemi için Amerika’daki eğitimi⁴ önerdikleri bilinen bir gerçekliktir.⁵ Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de geçmişten günümüze (2020) uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki eğilimleri belirleyerek programların uygulandığı dönemler açısından analizini yapmaktır. Araştırma kapsamında incelenen programlar ve eğilimleri aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

1953 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)

Türkiye’de sosyal bilgiler adıyla ilk ders 1953 yılında Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Öğretim Programı içerisinde yer almıştır. Toplu öğretim anlayışının bir neticesi olarak oluşturulan 1953 SBDÖP, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. 1953 SBDÖP’de 9 genel amaç verilmiş olmakla birlikte genel amaçlar altında tarih yönünden 9, coğrafya yönünden 7 ve

² Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları, s.26.

³ MEB, *Beşinci Milli Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953)*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991, s.351.

⁴ Eğilim, “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül” tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. bs., 2011, s.760.

⁵ Muhsin Hesapçoğlu, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29 (2009), s.121-138.

yurttaşlık bilgisi yönünden 5 maddeden oluşan özel amaçlar yer almaktadır. Açıklamalar bölümü altında ise 4 tane genele yönelik maddeyle birlikte tarih konuları için 19, coğrafya konuları için 13 ve yurttaşlık bilgisi konuları için 12 tane madde verilmiştir.⁶ 1953 SBDÖP amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 1. 1953 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	11
Vatandaşlık aktarımı	8
Bilgi aktarımı	5
Bilimsellik	4
Küreselleşme	4
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	2
Toplumsallaşmanın sağlanması	2
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	2
<i>Toplam</i>	38

Tablodan anlaşılacağı üzere 1953 SBDÖP’de 8 farklı tema için toplamda 38 eğilim belirlenmiştir. Belirlenen eğilimler içerisinde değer eğitimi ile vatandaşlık aktarımı oransal olarak diğerlerinden ayrılmaktadır. Bunları oransal olarak sırasıyla bilgi aktarımı, bilimsellik, küreselleşme, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, toplumsallaşmanın sağlanması ve ulus devlet yapısının güçlendirilmesi takip etmiştir.

Tablo 2. 1953 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi	11
Yöntem-teknik çeşitliliği	11
Değer eğitimi	7
Bilimsellik	6
Toplumsallaşmanın sağlanması	4
Vatandaşlık aktarımı	4
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	3
Öğretim ilkelerine bağlılık	3
Bilgi aktarımı	2
Disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi	2
Kavram bilgisinin önemsenmesi	2
Öğrenci merkezli yaklaşım	2
Pragmatizm	2
Programda esneklik sağlanması	2
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Toplu öğretim anlayışı	1

⁶ MEB, *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1953.

Toplumsal değişime uyum	1
<i>Toplam</i>	64

Tablodan anlaşılacağı üzere 1953 SBDÖP'nin açıklamalar bölümü sosyal bilgiler dersini verecek öğretmenler için dikkat edilecek hususları ve önerileri içermektedir. Bu bölümde özellikle programın uygulanmasına yönelik öneriler ön planda olduğu için yöntem-teknik çeşitliliğinin sağlanması ve ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi eğiliminin diğerlerine göre ön planda olduğu görülmektedir. Daha sonra değer eğitimiye yönelik ifadeler ve ardından programda bilimselliğin gözetilmesine yönelik açıklamalar gelmektedir. Bu eğilimleri sırasıyla toplumsallaşmanın sağlanması, vatandaşlık aktarımı, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, öğretim ilkelerine bağlılık, bilgi aktarımı, disiplinler arası yaklaşımın belirlenmesi, kavram bilgisinin önemsenmesi, öğrenci merkezli yaklaşım, pragmatizm, programda esneklik sağlanması, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, toplu öğretim anlayışı ve toplumsal değişime uyum eğilimleri takip etmiştir.

1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Cumhuriyet Dönemi'nde uygulamada en uzun süre kalmış olan sosyal bilgiler programıdır. Bu programda “yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları” yönünden 12, “toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri” yönünden 5; “çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek” yönünden 5; “ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek” yönünden 6 olmak üzere toplamda 28 amaca yer verilmiştir.⁷ 1968 SBDÖP amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 3. 1968 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	10
Vatandaşlık aktarımı	7
Bilimsellik	5
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	4
Küreselleşme	3
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	2
Toplumsallaşmanın sağlanması	2
<i>Toplam</i>	33

Tablodan anlaşıldığı üzere 7 farklı alanda toplam 33 eğilim ortaya çıkmıştır. Eğilimler içerisinde özellikle değer eğitimi, vatandaşlık aktarımı ve ulus devlet yapısının güçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu durum programda sosyal bilgilerin her şeyden önce değer ve vatandaşlık aktarımının gerçekleştirildiği bir ders olarak görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca ulus-devlet anlayışının yansıması olarak görülen amaç cümlelerinden bazıları vatandaşlık aktarımı ile de bağlantılı olarak programdaki başlıca eğilimler arasına yerleştirilmiştir. Bilimsellik, küreselleşme, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi ve toplumsallaşma da amaç cümlelerinde daha az vurgulanan hususlar olmuştur.

⁷ MEB, 1968 *İlkokul Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, s.1-8.

Tablo 4. 1968 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Yöntem-teknik çeşitliliği	8
İçeriğin zenginleştirilmesi	3
Öğrenci merkezli yaklaşım	3
Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi	2
Pragmatizm	2
Programda esneklik sağlanması	2
Toplumsal değişime uyum	2
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	2
Vatandaşlık aktarımı	2
Atatürkçülük	1
Bilimsellik	1
Çok yönlü değerlendirmenin önemi	1
Değer eğitimi	1
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Kavram bilgisinin önemsenmesi	1
Öğretim ilkelerine bağlılık	1
Toplu öğretim anlayışı	1
Toplumsallaşmanın sağlanması	1
<i>Toplam</i>	<i>35</i>

Tablo 4’te de görüldüğü gibi programın açıklamalarında toplamda 35 eğilim belirlenmiştir. Programın açıklamalar kısmı daha çok okullarda programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlarla ilgili olması dolayısıyla burada özellikle yöntem ve teknik çeşitliliği ile içeriğin zenginleştirilmesi öne çıkan eğilimler olmuştur. Bunu sırasıyla öğrenci merkezli yaklaşım, disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi, pragmatizm, programda esneklik sağlanması, toplumsal değişime uyum, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, vatandaşlık aktarımı, Atatürkçülük, bilimsellik, çok yönlü değerlendirmenin önemi, değer eğitimi, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, kavram bilgisinin önemsenmesi, öğretim ilkelerine bağlılık, toplu öğretim anlayışı ve toplumsallaşmanın sağlanması takip etmiştir.

1969 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin ortaokullarda okutulmaya başlanması 1973 yılında gerçekleşmiştir.⁸ Ancak dersin ortaokullar için hazırlanan öğretim programı 1969 yılında Tebliğler Dergisinde yayımlanmış ve 1973 yılına kadar pilot uygulaması yapılmıştır.⁹ 1969 SBDÖP’ün amaçlar ve açıklamalar bağlamında en detaylı anlatımın yapıldığı program olduğu söylenebilir. Bu bağlamda programda 50 amaç

⁸ MEB, “Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Programlarının Bütün Ortaokullarda Kademeli Olarak Uygulanması”, *Tebliğler Dergisi*, 36/1740 (1973).

⁹ MEB, “Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı”, *Tebliğler Dergisi*, 32/1582 (1969); MEB, “Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı”, *Tebliğler Dergisi*, 32/1583 (1969).

ve 45 açıklama maddesi bulunmaktadır.¹⁰ 1969 SBDÖP amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 5. 1969 SBDÖP Amaçlarında Bağlamında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	21
Vatandaşlık aktarımı	6
Küreselleşme	5
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	4
Toplumsal değişime uyum	4
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	3
Atatürkçülük	2
Bilimsellik	2
Toplumsal ilerleme	2
Toplumsallaşmanın sağlanması	2
<i>Toplam</i>	<i>51</i>

Tabloda görüldüğü üzere 1969 SBDÖP amaçlarında toplam 51 eğilim belirlenmiştir. Belirlenmiş olan eğilimler içerisinde değer eğitimi oransal olarak diğerlerinden ayrılmaktadır. Bunu sırasıyla vatandaşlık aktarımı, küreselleşme, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, toplumsal değişime uyum, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, Atatürkçülük, bilimsellik, toplumsal ilerleme ve toplumsallaşmanın sağlanması takip etmiştir.

Tablo 6. 1969 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Yöntem-teknik çeşitliliği	9
Bilimsellik	6
Ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi	5
Programda esneklik sağlanması	5
Değer eğitimi	4
Öğretim ilkelerine bağlılık	4
İçeriğin zenginleştirilmesi	3
Öğrenci merkezli yaklaşım	3
Sosyal bilgilerin esaslarının kavranması	3
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	3
Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi	2
Pragmatizm	2
Toplumsal değişime uyum	2
Vatandaşlık aktarımı	2
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Küreselleşme	1
Toplumsallaşmanın sağlanması	1
<i>Toplam</i>	<i>56</i>

¹⁰ MEB, *Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Müfredat Programı*, Ankara: Milli Eğitim, 1973.

Tablodan anlaşıldığı üzere 1969 SBDÖP'nin açıklamalarında toplam 56 eğilim belirlenmiştir. Bu eğilimler içerisinde yöntem-teknik çeşitliliği diğerlerine göre oransal olarak daha ön plandadır. Daha sonra sırasıyla bilimsellik, ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi, programda esneklik sağlanması, değer eğitimi, öğretim ilkelelerine bağlılık, içeriğin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşım, sosyal bilgilerin esaslarının kavranması, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi, pragmatizm, toplumsal değişime uyum, vatandaşlık aktarımı, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, küreselleşme ve toplumsallaşmanın sağlanması eğilimleri gelmektedir.

1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

1980'lerin başlangıcında MEB tarafından yapılan çalışmalar kapsamında sosyal bilgiler dersi de yeniden ele alınmış, 1981 yılında alınan kararla ortaokul 3. sınıfta okutulan sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutulmaya başlanmıştır. Ortaokul 1 ve 2. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersi ise 1985 yılında kaldırılarak yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi adı altında üç ayrı ders konulmuştur. İlkokullarda okutulan sosyal bilgiler programı ise 1990 yılında yapılan küçük düzenlemelerle yürürlükte kalmıştır.^{11,12} 1990 SBDÖP'de 29 amaç ve 33 açıklama maddesi bulunmaktadır.¹³ 1990 SBDÖP amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 7. 1990 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

Eğilimler	f
Değer eğitimi	10
Vatandaşlık aktarımı	7
Bilimsellik	4
Küreselleşme	4
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	4
Toplumsallaşmanın sağlanması	3
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	2
<i>Toplam</i>	<i>34</i>

Tablodan anlaşıldığı üzere 1990 SBDÖP'nin amaçlarında toplam 34 eğilim belirlenmiştir. Bu eğilimler içerisinde özellikle değer eğitimi diğer eğilimlere oranla daha çok ön plandadır. Daha sonra vatandaşlık aktarımı yer alırken bunu sırasıyla bilimsellik, küreselleşme, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, toplumsallaşmanın sağlanması ve demokratik devlet anlayışının güçlendirilmesi takip etmiştir.

Tablo 8. 1990 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

Eğilimler	f
-----------	---

¹¹ Suat Günden, "Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış: İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları", *Türk Eğitim Derneği XIII. Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 1995, s.21-46.

¹² Hakan Akdağ ve Selahattin Kaymakçı, "A Chronological Approach to Development of Social Studies Education in Turkey", *Educational Research & Reviews*, 6/15 (2020), s.859.

¹³ MEB, "Sosyal Bilgiler", *Tebliğler Dergisi*, 53/2315 (1990); MEB, *İlkokul Programı*, Ankara: MEB, 1995, s.233-270.

Yöntem-teknik çeşitliliği	8
İçeriğin zenginleştirilmesi	3
Öğrenci merkezli yaklaşım	3
Bilimsellik	2
Değer eğitimi	2
Disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi	2
Pragmatizm	2
Programda esneklik sağlanması	2
Toplumsal değişime uyum	2
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	2
Vatandaşlık aktarımı	2
Atatürkçülük	1
Çok yönlü değerlendirmenin önemi	1
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Kavram bilgisinin önemsenmesi	1
Öğretim ilkelerine bağlılık	1
Toplu öğretim anlayışı	1
Toplumsallaşmanın sağlanması	1
<i>Toplam</i>	37

Tabloda görüldüğü üzere 1990 SBDÖP'nin açıklamalarında toplam 37 eğilim belirlenmiştir. Eğilimler arasında ön plana çıkan yöntem-teknik çeşitliliği olmuştur. Bunu sırasıyla içeriğin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşım, bilimsellik, değer eğitimi, disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi, pragmatizm, programda esneklik, toplumsal değişime uyum, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, vatandaşlık aktarımı, çok yönlü değerlendirmenin önemi, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, kavram bilgisinin önemsenmesi, öğretim ilkelerine bağlılık, toplu öğretim anlayışı ve toplumsallaşmanın sağlanması izlemektedir.

1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye'de meydana gelen 28 Şubat süreci ve sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçiş gibi sebepler dolayısıyla ilköğretim programlarında yeniden düzenlemelere gidilmiştir. Bu kapsamda ilköğretim 6. ve 7. sınıflarda okutulan Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılarak yerine sosyal bilgiler dersi getirilmiştir. Böylelikle sosyal bilgiler dersinin ilköğretim 4-5-6 ve 7. sınıflarda okutulması kararlaştırılmıştır.¹⁴ 1998 SBDÖP'de 34 amaç ve 43 açıklama bulunmaktadır.¹⁵ Programın amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 9. 1998 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	11
Vatandaşlık aktarımı	8

¹⁴ Mehmet Akpınar ve Selahattin Kaymakçı, "Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20/2 (2002), s.608.

¹⁵ MEB, *İlköğretim Okulu Ders Programları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2002, s.5-48.

Toplumsallaşmanın sağlanması	6
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	6
Küreselleşme	4
Bilgi aktarımı	2
Bilimsellik	2
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	2
Toplumsal ilerleme	2
Toplumsal değişime uyum	1
<i>Toplam</i>	<i>44</i>

Tablo 9’da görüldüğü üzere 1998 SBDÖP’ün amaçlarında toplam 44 eğilim tespit edilmiştir. Amaçlarda özellikle değer eğitimi ön plandadır. Bunu sırasıyla vatandaşlık aktarımı, toplumsallaşmanın sağlanması, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, küreselleşme, bilimsellik, bilgi aktarımı, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, toplumsal ilerleme ve toplumsal değişime uyum izlemektedir.

Tablo 10. 1998 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	5
Ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi	4
Atatürkçülük	3
Bilimsellik	3
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	3
İçeriğin zenginleştirilmesi	3
Öğretim ilkelerine bağlılık	3
Toplumsal ilerleme	3
Pragmatizm	2
Programda esneklik sağlanması	2
Toplumsal değişime uyum	2
Toplumsallaşmanın sağlanması	2
Bilgi aktarımı	1
Davranış değişikliği değerlendirme	1
Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi	1
Kavram bilgisinin önemsenmesi	1
<i>Toplam</i>	<i>39</i>

Tablo 10’dan anlaşılacağı üzere 1998 SBDÖP’nin açıklamalarında¹⁶ toplam 39 eğilim belirlenmiştir. Eğilimlerde değer eğitimi ve ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi ön plana çıkmıştır. Bunları sırasıyla Atatürkçülük, bilimsellik, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, öğretim ilkelerine bağlılık, toplumsal ilerleme, pragmatizm, programda esneklik sağlanması, toplumsal değişime uyum, toplumsallaşmanın sağlanması, bilgi aktarımı, davranış değişikliği değerlendirme, disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi ve kavram bilgisinin önemsenmesi izlemektedir.

¹⁶ Açıklamalardaki 43. madde ders kitaplarının biçimsel özellikleri ile ilgili olduğu için bu eğilimler arasında değerlendirilmemiştir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2000’li yılların başlangıcında Milli Eğitim Bakanlığı çağdaşlaşma hamleleri, Avrupa Birliği’ne giriş süreci ve küresel gelişmeler gibi etkenler doğrultusunda program yenileme çalışmalarına başlamış ve bu kapsamda 2005 SBDÖP de geliştirilmiştir. 2005 programı, yapılandırmacı ve tematik anlayış çerçevesinde, disiplinlerarası yaklaşımı yansıtan, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli kavram, beceri ve değerlerle donanmış etkin Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır.¹⁷ 2005 SBDÖP’de 17 amaç ve 14 açıklama bulunmaktadır.¹⁸ Programın amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 11. 2005 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

Eğilimler	f
Vatandaşlık aktarımı	4
Bilimsellik	3
Küreselleşme	3
Toplumsal değişime uyum	3
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	2
Bireyselleşme	1
Değer eğitimi	1
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Toplumsallaşmanın sağlanması	1
<i>Toplam</i>	<i>19</i>

Tablodan anlaşıldığı üzere programın amaçlarında toplam 19 eğilim bulunmaktadır. Eğilimler içerisinde vatandaşlık aktarımı diğerlerine oranla daha ön plandadır. Bunlar dışında bilimsellik, küreselleşme, toplumsal değişime uyum, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, bireyselleşme, değer eğitimi, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması belirlenen diğer eğilimlerdir.

Tablo 12. 2005 SBDÖP Açıklamalarında Belirlenen Eğilimler

Eğilimler	f
Bilimsellik	4
Disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi	2
Programda esneklik sağlanması	2
Vatandaşlık aktarımı	2
Yöntem-teknik çeşitliliği	2
21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması	1
Çok yönlü değerlendirme	1
Değer eğitimi	1
Ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi	1

¹⁷ Bahri Ata, “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, der., Cemil Öztürk, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006, s.71-83.

¹⁸ MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2005; MEB, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7. Sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2005.

İçeriğin zenginleştirilmesi	1
Öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi	1
Öğretim ilkelerine bağlılık	1
Pragmatizm	1
<i>Toplam</i>	<i>20</i>

Tabloya bakıldığında açıklamalar için toplam 20 eğilim belirlendiği görülmektedir. Eğilimlerde bilimsellik ön plana çıkarken, bunu sırasıyla disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi, programda esneklik sağlanması, vatandaşlık aktarımı, yöntem-teknik çeşitliliği takip etmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, çok yönlü değerlendirme, değer eğitimi, ders araç gereçlerinin zenginleştirilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi, öğretim ilkelerine bağlılık ve pragmatizm belirlenen diğer eğilimlerdir.

2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi, bilim ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni problemler gibi nedenler dolayısıyla 2005 SBDÖP’ün güncellenmesi yönelik bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 2015 SBDÖP hazırlanmış, ancak bu program Tebliğler Dergisinde yayımlanmamış ve uygulamaya da konulmamıştır. Buna rağmen SBDÖP’lerin eğilimine ilişkin fikir edinmek adına 2015 SBDÖP de bu çalışmada analiz edilmiştir. 2015 SBDÖP’de 8 amaç bulunmakta, öte yandan açıklama bulunmamaktadır.¹⁹ 2015 SBDÖP amaçlarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 13. 2015 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Değer eğitimi	4
21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması	2
Küreselleşme	2
Vatandaşlık aktarımı	2
Bireysellik	1
Toplumsal değişime uyum	1
<i>Toplam</i>	<i>12</i>

Tablodan görüldüğü üzere 2015 SBDÖP’de toplam 12 eğilim bulunmaktadır. Eğilimler arasında değer eğitimi ön plandadır. Bunu sırasıyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, küreselleşme, vatandaşlık aktarımı, bireysellik ve toplumsal değişime uyum takip etmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2015 SBDÖP’nin uygulamaya konmaması MEB tarafından yapılan program güncelleme çalışmalarını etkilememiş, aksine 2018 SBDÖP’ün hazırlanmasında 2015 programı önemli bir veri kaynağı olmuştur. 2018 SBDÖP’de 18 amaç ve 10

¹⁹ MEB, *Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları, 2015.

açıklama yer almaktadır.²⁰ Programın amaçları ve açıklamalarında belirlenen eğilimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 14. 2018 SBDÖP Amaçlarında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
Küreselleşme	4
Vatandaşlık aktarımı	4
Bilimsellik	3
Değer eğitimi	2
Toplumsal değişime uyum	2
Ulus devlet yapısının güçlendirilmesi	2
Bireyselleşme	1
Demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi	1
Toplumsallaşmanın sağlanması	1
<i>Toplam</i>	<i>20</i>

Tablodan anlaşıldığı üzere 2018 SBDÖP'nin amaçlarında toplam 20 eğilim belirlenmiştir. Eğilimlerde küreselleşme ve vatandaşlık aktarımı ön plandadır. Bunları sırasıyla bilimsellik, değer eğitimi, toplumsal değişime uyum, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, bireyselleşme, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması takip etmektedir.

Tablo 15. 2018 SBDÖP Açıklamalarında Bağlamında Belirlenen Eğilimler

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>
21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması	2
Bilimsellik	2
Değer eğitimi	2
İçeriğin zenginleştirilmesi	2
Pragmatizm	2
Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi	1
Kavram bilgisinin önemsenmesi	1
Sosyal bilgilerin temel ilkelerine bağlılık	1
Yöntem-teknik çeşitliliği	1
<i>Toplam</i>	<i>14</i>

Tabloda görüldüğü üzere 2018 SBDÖP'nin açıklamalarında toplam 14 eğilim belirlenmiştir. Bunlar içerisinde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması, bilimsellik, değer eğitimi, içeriğin zenginleştirilmesi ve pragmatizm diğer eğilimlere göre biraz daha ön plandadır. Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi, kavram bilgisinin önemsenmesi, sosyal bilgilerin temel ilkelerine bağlılık ve yöntem-teknik çeşitliliği belirlenen diğer eğilimlerdir.

²⁰ MEB, *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2018.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında belirlenen eğilimlerin değerlendirilmesi

SBDÖP incelendiğinde, programların amaçlarına ait eğilimlerin 1953 programında 8, 1968 programında 7, 1969 programında 10, 1990 programında 7, 1998 programında 10, 2005 programında 9, 2015 programında 6 ve 2018 programında ise 9 farklı alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Açıklamalarda ise 1953 programında 17, 1968 programında 17, 1969 programında 17, 1990 programında 17, 1998 programında 17, 2005 programında 13 ve 2018 programında ise 9 farklı eğilim belirlenmiştir. Amaçlar ve açıklamalardaki tüm eğilimler dikkate alındığında 1953 programında 6 eğilim, 1968 programında 6 eğilim, 1969 programında 7 eğilim, 1990 programında 6 eğilim, 1998 programında 6 eğilim, 2005 programında 3 eğilim ve 2018 programında 2 eğilimin örtüştüğü tablolardan anlaşılmaktadır.

Tablolardaki eğilimler dikkate alındığında amaçlarda, “bilimsellik, değer eğitimi, demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesi, küreselleşme, pragmatizm, toplumsallaşmanın sağlanması, ulus devlet yapısının güçlendirilmesi, vatandaşlık aktarımı” eğilimleri incelenmiş olan 8 programın 7’sinde tespit edilmiştir. 2015 SBDÖP’de amaçlar bölümü diğer programlara göre oldukça kısa olmakla birlikte açıklamalar bölümüne yer verilmemiştir. Açıklamalar bağlamında incelenen tüm programlarda ortak olan eğilim ise değer eğitimidir. Aşağıdaki alt başlıklarda SBDÖP’lerde belirlenen eğilimler ve içerikleri tanıtılmaya çalışılmıştır:

Bilimsellik

“Doğa, insan ve toplum konularında nesnel yöntemlerle elde edilmiş düzenli ve örgütlü bilgiler toplamı” olarak ifade edilen bilim²¹, SBDÖP’lerde bilimsellik kapsamında bilimsel düşünme becerisi ve bilimsel yaklaşım vurgusu ile ön plana çıkmıştır. Bilimsel düşünme becerisi, “gelişim sürecinde bireyin soyut düşünme yeterliğini kazanmasıyla birlikte ortaya çıkan ve bir beceri olarak eğitim sürecinde geliştirilen, olasılık, ilişki, sınıflama, genelleme ve değerlendirme gibi boyutlar içeren bir düşünme örüntüsü” olarak tanımlanmıştır.²² Bilimsel yaklaşım ise, “mantıksal geçerlik ve görgül etkinlikleri kullanarak bir olaya, duruma ve soruna bakma” şeklinde nitelendirilmiştir.²³

2015 SBDÖP dışında bilimselliğin tüm SBDÖP’lerde yer alması, öğrencilerin sosyal konuları incelerken bilimsel yaklaşımı benimsemelerinin ve aynı zamanda bilimsel düşünme becerisini edinmelerinin istendiğini göstermektedir. Açıklamalarda bilimsellik eğiliminin belirlendiği SBDÖP’lerde özellikle yöntem-teknik çeşitliliğinin sağlanması ve bilimsel yöntemlerin kullanılmasının tercih edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Özellikle 1968 ve 1998 SBDÖP’lerde daha çok bilim ve teknolojinin öneminin farkına varılması, bilimsel bilgi aktarımının yapılması ve bilimsel yaklaşımın benimsetilmesi üzerinde durulan hususlardır. 21. yüzyılın başlangıcından günümüze (2020) gelinceye kadar hazırlanan SBDÖP’lerde bilimsellik

²¹ Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000, s.167.

²² Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler)*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi, 2011, s.165.

²³ TÜBA, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler)*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi, 2011, s.166.

konusunda belli bir değişimin ya da kırılmanın meydana geldiği söylenilebilir. Örneğin 2005 SBDÖP’de önceki dönem SBDÖP’lerden farklı olarak özellikle bilimsel bilginin temel yapı taşları olarak kavram öğretimi, sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerinin kullanılması ve bilimsel ahlak/etik gibi önemli hususlar programın amaçlar ve açıklamalar bölümünde ön plana çıkmıştır. Programın 12. maddesindeki “*Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.*” amacı, öğrencilerde bilimsel düşünme becerisinin geliştirilmek istendiğinin kanıtlarından birisidir. 2018 SBDÖP’de ise 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması üzerinden bilimsellik eğiliminin tespiti yapılmıştır. Örneğin 7. maddede “*doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları*” amacı yer almaktadır. 2005 SBDÖP’de olduğu gibi bilimsel ahlakın gözetilmesi yine bir amaç olarak belirlenmiştir.

Bilgi Aktarımı/Kavram Bilgisinin Önemszenmesi

Bilgi, *bilmenin veya öğrenmenin sonucunda bireyin kavradığı olgular, doğrular, ilke ve olaylar* şeklinde tanımlanmaktadır.²⁴ Kavram ise *bilimde olguları çözümlenmek, gözlemlenenleri sınıflandırmak, bunları açıklayarak anlamlandırmak ve bu gözlemler temelinde üst düzey önermeler oluşturmak amacıyla başvurulan sözcük ya da sözcükler kümesinden oluşan soyut dilsel birim* olarak nitelendirilmiştir.²⁵ SBDÖP’lerde kavram öğretiminin ve bununla birlikte bazı konularda direk bilgi aktarımının önemi üzerinde ayrıca durulmuştur.

1953 SBDÖP’de “*Öğretmen, derslerde geçen tarihi deyim ve terimlerin manalarını kavratmak için örnekler bularak açıklamalar yapmalı ve karşılaştırmalar yaptırmalıdır. Derslerde yerlerin, vakaların ve şahsiyetlerin adlarını öğretirken öğretmen bu adları tahtaya yazmalı ve öğrencilerin bu isimleri doğru söyleyip yazmalarına dikkat etmelidir.*” ifadeleri ile bilgi ve kavram aktarımıyla ilgili öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur. 1968 programında da benzeri vurguları görmek mümkündür. 1998 programında bilgi aktarımı üzerinde durulmuş olmakla birlikte bunun ezbercilik anlamına gelmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin 1998 SBDÖP’ün 21. açıklamasında, “*Konularda olayın geçtiği yer, zaman, devlet ya da ilgili kişi (padişah, sadrazam, devlet adamı, bilim adamı, komutan vb.) adları belirtir.*” denilmiştir. Ardından 23. açıklamada ise tarihi konular işlenirken olayların seyrinden çok neden-sonuç ilişkileri üzerinde durulması gerektiği ve ayrıntı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerinin ezberletilmemesi istenmiştir. 2005 programında da kavram öğretimine dikkat çekilmiş ve programda bir kavram listesine yer verilmiştir. Bu kavramların hangi sınıfta hangi düzeyde verileceği de gösterilmiştir. 2015 programında da her bir öğrenme alanı için anahtar kavramlar belirlenerek listelenmiştir. 2018 SBDÖP’de ise kavram listesi bulunmamaktadır. Ancak 5. açıklamada “*Programda kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır.*” denilerek kavram öğretimine verilen önemin altı çizilmiştir.

²⁴ Remzi Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, s. 163.

²⁵ TÜBA, *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler)*, s. 687.

Bireyselleşme

Bireyselleşme, insanın kendisi olma halidir. Başka bir ifade ile bireyselleşme, bireyin toplumsal karakterinin, atfedilerek, miras alınarak ve doğuştan kazanılarak belirlenme durumundan kurtulması anlamına gelmektedir.²⁶ Bireyselleşme ile çok yakından bağlantılı olan özgürlük, modern dönem için vazgeçilmez ve kanıtlanmaya ihtiyaç duyulmayan temel insan haklarından birisidir.

Bireyselleşme ve özgürlük kavramları 19. yüzyıldan itibaren toplumların daima gündeminde olmuştur. Bu iki kavram, modern dönemde (özellikle 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl ilk yarısı) toplumun çıkarlarını bireysel özgürlüklerin çok önünde tutan ve toplumsal düzenin devamlılığının hedeflendiği siyasal rejimler tarafından zaman zaman görmezden de gelinmiştir. Ancak özellikle 1950'ler sonrası yeni dünya düzeni ve küreselleşme sürecindeki çeşitli faktörlerin de etkisi ile özgürlük ve bireyselleşme kavramları her geçen gün önem kazanmıştır. Bu durum, uzun yıllardan beri toplumun çıkarını bireyin önüne koyan eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. SBDÖP'lerde özgür ve rasyonel birey vurgusu daha çok 21. yüzyıldaki programlarda görülmektedir. Örneğin 2005 SBDÖP'nin 1. amacında, "Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır." ifadesi bireyselleşmeye yapılan vurgudur. Benzer şekilde 2018 SBDÖP'nin 18. amacında da bireyselleşmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Değer Eğitimi

Değer, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, üstün nitelik, meziyeti bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" şeklinde tanımlanmaktadır.²⁷ Bireylerin düşünme biçimleri, davranışları, bireysel ve toplumsal yaşamı üzerindeki etkileri dolayısıyla değerler oldukça önemlidir.²⁸

Türkiye'de eğitim-öğretim sürecinde çok eski zamanlardan beri değer eğitimi üzerinde durulmuştur. Gerek Osmanlı'daki geleneksel okullarda gerekse 19. yüzyıldan itibaren açılan ve Cumhuriyet Döneminde de açılmaya devam eden modern okullardaki programlardan hareketle değer eğitiminin oldukça önemsenmiş olduğu görülmektedir.²⁹ Çalışma süresince incelenmiş tüm SBDÖP'lerde de değer eğitimi hem amaçlar hem de açıklamalar bölümünde belirlenmiş ortak eğilimlerin başında gelmektedir. 1953 ve 1968 SBDÖP'lerde belli başlı değerlerin çocuklara öğretilmek istendiği görülmektedir. Saygı, sevgi, tasarruf, duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk ve empati gibi değerlerin çocuklara öğretilmesinin gerektiği programdaki hem açıklamalar hem de genel amaçlardan anlaşılmaktadır. Örneğin 1968 SBDÖP'de

²⁶ Zygmunt Bauman, *Bireyselleşmiş Toplum*. (2. Basım), çev., Yavuz Alogan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011, s.178.

²⁷ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, s.607.

²⁸ Firdevs Güneş, "Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller", *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*, haz., Arzu Güvenç Saygın ve Murat Saygın, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016, s.4.

²⁹ Sevda Gülşah Yıldırım, Sabri Becerikli ve Muammer Demirel, "Farklı Bakış Açılarında Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi", *İlköğretim Online*, 16/4 (2017).

2b amacındaki “İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarını, saygı ve hoşgörülülikle karşılamaları gerektiğini benimser.” ifadesi değer eğitimi konusundaki eğilimi açıkça ortaya koymaktadır. Açıklamalar bölümünde de benzer ifadeler bulunmaktadır: “Sosyal bilgiler dersi her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygular içinde işbirliği yapmalarını ve birbirlerinin görüş ve fikirlerine saygı göstermelerini, birbirlerinin başarılarını takdir etmelerini benimsetmelidir”.

20. yüzyılın son çeyreğinde özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yazılı ve görsel medyanın da etkisiyle toplumlarda mevcut değerlerin değişmeye başladığı gözlenmektedir. Bu anlamda medya, bilişim ve iletişim teknolojilerinin değerlerin değişmesinde önemli roller oynadığı ifade edilmiştir.³⁰ 20. yüzyıldaki değerler sistemi adeta 21. yüzyılın başlarında güncellenmiş ve bu sisteme yeni değerler eklenmiştir. Bu doğrultuda 21. yüzyılda yapılan SBDÖP’lerde değer eğitiminin önceki programlara oranla daha da önemsendiği görülmektedir. Örneğin 2005 SBDÖP’de çocuklara aktarılması istenen değerler verilmiş ve sınıf derecesine göre ünitelere dağıtılmıştır. 2018 yılında uygulanmaya başlayan SBDÖP’de ise değerler verilmiş, ancak sınıf derecesine göre ayrıştırılmamış ve tüm değerler programdaki öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır. 2005 SBDÖP’de 20 değer yer alırken, 2018 SBDÖP’de 18 değere yer verilmiştir. İki programda da yer alan değerler karşılaştırıldığında 16’sının ortak olduğu görülmektedir. 2005 programında olup da 2018’de olmayan değerler; hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizliktir. 2018 SBDÖP’de yer alıp da 2005’te yer almayan değer ise eşitliktir.

Bilimsel gelişmenin çok hızlandığı ve kullandığımız bilginin her yıl katlanarak sürdüğü 21. yüzyılda bilimsel gelişme adına bilimsel ahlak ya da etik konusunda yaşanan problemler çoğalmaktadır. Bu bağlamda bilimsel ahlak, ilgilenilmesi, incelenmesi, dikkate alınması ve öğretilmesi gereken önemli bir kavramdır.³¹ Bilimsel ahlak denildiğinde işin içerisine yetkinlik, araştırma etiği, özensiz araştırma yapılması, bilimsel yanıltma (uydurma, saptırma, aşırma), insan ve hayvan haklarına özen gösterme, yayın etiği, yazarlık hakları gibi hususlar girmektedir. Bunların her biri önemli ve küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gereken başlıklardır. 2005 ve 2018 programlarında bilimsel ahlakın gözetilmesi amacının yerleştirilmiş olması 21. yüzyılda ortaya çıkan yeni problemlerin programa yansımaları olduğu kadar, gelecekte de olması muhtemel söz konusu problemi ortadan kaldırmaya yönelik bir arzuyu ortaya koymaktadır.

Demokratik Devlet Anlayışının Yerleştirilmesi

Bir ülkede demokratik devlet anlayışının yerleştirilmesinde eğitim-öğretim faaliyetlerine büyük görev düşmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde sosyal bilgiler dersi ilk ortaya çıktığı andan itibaren bireylerde demokrasinin benimsenmesi ve demokratik devlet anlayışının yerleşmesinde anahtar roller üstlenmiştir.

³⁰ Orhan Gürsu, “Değerlerin Çözülmesi Bağlamında Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin İnsan Psikolojisi Üzerindeki Etkisi”, *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*, haz., Arzu Güvenç Saygın ve Murat Saygın, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016.

³¹ Şevket Ruacan, “Bilimsel Araştırma ve Yayınlarında Etik İlkeler”, *Gazi Tıp Dergisi*, 16/4 (2005), s.147-149.

SBDÖP'lerin tümünde demokrasi ve demokratik devlet anlayışına vurgu yapılmıştır. 1953 SBDÖP'de “*yurttaşlık bilgisi yönünden göz önünde tutulacak amaçlar*” bölümü altındaki 1. amaçta “*öğrencilerde demokrasi inancını, kanun saygısını ve medeni insan zihniyetini geliştirmek için*” ifadesine yer verilerek yedi alt maddeyle açıklanmıştır. 1968 programında ise Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunun kavratılması ve bütün çalışmaların demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemenin öğretilmesine değinilmiştir. 1998 programında demokrasinin en güzel yaşam tarzı olduğu ve demokratik rejimin üstünlüğü ayrıca vurgulanmıştır. 1968 ve 1998 SBDÖP'ler demokratik devlet anlayışının benimsetilmesi konusu açıklamalar bölümünde de vurgulanmıştır. Bu durum, özellikle Türkiye'de demokrasi sürecinde yaşanan krizler ve ardından yapılan öğretim programı düzenlemelerinde demokrasiye daha fazla vurgu yapıldığını gösterir niteliktedir. 2005 SBDÖP'de öğrencilerin demokratik kurallara göre yaşamlarını düzenlenmesi istenmiştir. Ancak bundan önce öğrencilerin insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve Türkiye üzerindeki etkilerini öncelikle kavramaları arzulanmıştır. Aynı yaklaşım 2018 SBDÖP'de de sürmüş olup özellikle hukuk kuralları ve yasalar önünde eşitlik gibi hususlara değinilmiştir.

İçerik ve Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Eğilimler

İçerik ve öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında SBDÖP'lerde, ders araç-gereçlerinin zenginleştirilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntem-teknik çeşitliliği ele alınmıştır. İncelenen tüm SBDÖP'lerin açıklamalar/dikkat edilecek hususlar bölümlerinde özellikle bu hususlara çokça yer verilmiştir. Dersin işlenişinde sadece ders kitabına bağlı kalınmaması, dersin öğretiminde yalnız derslikten değil çeşitli alanlardan (okul, aile, kitaplıklar, müzeler, sergiler vb.) faydalanılması gibi hususlar üzerinde önemle durulmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren yapılan programlarda ise bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelere paralel olarak çeşitlenen öğretim araç ve gereçlerinin derslerde kullanımına vurgu yapılmıştır. Örneğin 1998 SBDÖP'in 35. açıklamasında şu ifadeye yer verilmiştir: “*Programda araç listesinde belirtilen harita, yer küre, video, kaset, film, film şeridi, slaytlar vb. eğitim araçları donatım merkez müdürlükleri ile Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim başkanlığından sağlanarak konuların işleniş sırasında yeri geldikçe etkili bir şekilde kullanılır. Konularla ilgili bulunabilen eğitim araç ve gereçlerinden bilgisayar, CD ve disketlerden yararlanılır*”.

Küreselleşme

Küreselleşme, “*coğrafyanın toplumsal ve kültürel düzenlemelere dayattığı kısıtlamaların azaldığı, insanların bu azalmayı giderek daha çok fark etmeye başladıkları bir toplumsal süreç*” olarak tanımlanmaktadır.³² Küreselleşmenin devletler ve toplumlar üzerindeki etkisi açıktır. 1953 ve 1968 yılındaki SBDÖP'lerin amaçları ve açıklamalarında küreselleşme bağlamında daha çok Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum ve bundan dolayı çevre ülkelerle ve dünya milletleriyle olan ilişkileri

³² Malcolm Waters, *Globalization*, London, New York: Routledge, 1995, aktaran Gordon Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*, çevr., Osman Akinhay ve Derya Kömürçü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2009, s.449.

hakkında öğrencilere bilgi verme amaçlanmıştır. Örneğin 1953 SBDÖP’de öğrencilere, *“Milletler ailesi içinde Türk milletine düşen insanlık vazifelerini duyurmak: ‘Yurtta sulh, cihanda sulh’ fikrini ve Birleşmiş Milletler ülküsünü benimsetmek.”* yönünde bir amaç verilmiştir. 1969 programında da yine *“insanlık vazifelerini milletimize öğretmek”* amacı, Türk gencinin kendisini üzerinde yaşadığı küresel dünyanın bir parçası olarak görmesine yönelik bir hedef olarak yerleştirilmiş gibidir. 1990 ve 1998 SBDÖP’lerde buna ilaveten yaşanan çevrenin temel insan hakkı olduğunu ifade eden amaç cümlesi ile çocuklara küresel vatandaşlık bilincinin kazandırılmasına yönelik eğilimin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Örneğin 1990 SBDÖP’ün amaçlar bölümüne *“Çevre korunmasının günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.”* maddesi eklenmiştir.

21. yüzyılda yapılan programlarda küreselleşmeye ilişkin daha net açıklamalar bulunmaktadır. Özellikle küresel vatandaşlık bilincine ilişkin ifadeler de bulunmaktadır. Örneğin, 2005 SBDÖP 6. maddede; *“Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar”* ifadesi ile 17. maddede *“insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.”* ifadesi bulunmaktadır. 2015 SBDÖP’de ise 6. madde doğrudan küreselleşme olgusuna atıf yapmaktadır: *“Küreselleşmenin toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve ekolojik alanlardaki etkileri hakkında bilgi sahibi olarak dünyadaki karşılıklı etkileşimin farkına varmaları ve insanlığa faydalı olma bilincine ulaşmaları hedeflenmektedir”.*

Küreselleşme kapsamında programlarda küresel olay ve sorunlara karşı duyarlı olunmasına dikkat çekilmiştir. Çevre sorunları, kültür ve değerlerde meydana gelen değişim gibi hususlar bunlar arasında gösterilebilir. Örneğin 2018 SBDÖP’de öğrencilerin çevreye ve küresel konulara duyarlılık göstermeleri ile evrensel değerleri benimsemeleri amaçlar içerisine yerleştirilmiştir. Özellikle 6. maddede, *“Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları”* ifadeleriyle öğrencilere çevre duyarlılığının kazandırılmasının istenildiğini söyleyebilir.

Öğretim İlkelerine Bağlılık

Öğretim ilkeleri, öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, açıklık ve ekonomiklik gibi ilkelerden oluşmaktadır.³³ Öğretim ilkelerine bağlılık bağlamında özellikle *“yakından uzağa ilkesine bağlılık”* SBDÖP’lerde üzerinde durulan hususlardan birisidir. Örneğin 1968 programının 4. açıklamasında *“Ünitelerin işlenmesinde ‘yakından uzağa’ ilkesine uyulmalıdır. Çocuğa bulunduğu çevreyi incelemekle işe başlamalı ve yakından uzağa görülenden görülmeyene geçerek onun görüş ve düşünüş ufkunu derece derece genişletmelidir. Bunun için de önce çocuğun içinde yaşadığı il, bölge, sonra yurt ve dünyaya geçilmelidir.”* ifadelerine yer verilmiştir. 1998 SBDÖP’ün 36. açıklamasında ise *“konuların işlenişinde, ‘yakından uzağa, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa’ ilkesine uyu-*

³³ Özcan Demirel, *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2012, s.77-78.

lur” denilmiştir. Öte yandan 2005 SBDÖP’de buna bir ilave yapılarak şöyle denilmiştir: “*Son yıllarda bazı eğitimciler tarafından ‘genişleyen çevreler’ programına yönelik haklı ve yerinde eleştiriler yapılmaktadır. Örneğin 8-13 yaşlarındaki çocukların yakından uzağa ilkesinin tersine Çin Seddi, Piramitler, dünyanın en uzun ve en kilolu, en yaşlı insanı gibi konularla ilgilendiği görülmüştür. Bu yüzden ünitelerin sıralanması ‘yakından uzağa’ ilkesine göre yapılırken ‘Küresel Bağlantılar’ öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır*”. Bu açıklama, önceki programlardaki eksikliklerin giderilmeye çalışıldığını ve öğretim ilkeleri bağlamında eğitim alanındaki güncel tartışma ve araştırmaların dikkate alındığını ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca 2018 SBDÖP’de ise öğretim ilkelerine ilaveten bir de Sosyal Bilgiler Öğretiminin temel ilkelerinden bahsedilmiştir. 2018 SBDÖP’ün 2. açıklamasında yerellik, güncellik, disiplinler arası yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkelerine dikkat edilmesi de istenmiştir.

Pragmatizm

Pragmatist anlayışta eğitim, insanın özünü oluşturmak ve doğasını şekillendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Gelişim özellikleri fark edildiğinde bireyler üretken olmaya, verimli çalışmaya ve yaşamaya uygun şekilde yetiştirilebilir. Pragmatik anlayışta eğitim, öncelikle sosyalleşme ve kültürlenme aracıdır.³⁴ Ayrıca eğitim, bireyleri hayata hazırlamaktan ziyade, hayatın bizzat kendisi olmak durumundadır ki zaten okul hayatın bizzat kendisi olmalıdır.³⁵

SBDÖP’ler incelendiğinde programların tümünde pragmatist bir eğitim anlayışının benimsendiği söylenebilir. Örneğin, 1968 programının 6. ve 7. açıklamaları tam anlamıyla pragmatizmin yansımaları olarak kabul edilebilir. Örneğin 6. açıklamada “*Sosyal Bilgiler dersinde ele alınacak üniteler, öğrencilerin ilgileri, bugünkü ve yarınki ihtiyaçları dikkate alınarak ortaklaşa hazırlanmalıdır.*” uyarısı, pragmatizmin “*Eğitim hayatın bizzat kendisi olmalıdır.*” düsturuyla örtüşmektedir. 1998 programında aynı vurgu, çocukları mesleğe hazırlama ve örnek olay, problem çözme gibi yöntem-tekniklerin kullanılması üzerinden yer almıştır. 2005 ve 2018 programlarında da yine dersteki tercih edilmesi tavsiye edilen yöntem-teknikler üzerinden pragmatizmin yansımaları görülmektedir.

Programda Esneklik

Türkiye’de geçmişten günümüze uygulanan SBDÖP’lerde ön plana çıkan eğilimlerden birisi de programlardaki esnekliktir. Programda esneklik, dersin öğretiminde öğretmenlere ciddi bir alan açmakta ve kolaylık sağlamaktadır. Özellikle 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005 ve 2018 SBDÖP’lerin açıklamalar bölümünde programda esnekliğin sağlanması yönünde eğilimler net olarak görülmektedir. Örneğin, 1968 programının 3. açıklamasında, “*Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen, çevre özelliklerini de dikkate alarak, programda verilmiş olan konuları daha değişik şekillerde birleştirip sınıfına ve bulunduğu yere uygun üniteler yapabilir veya verilmiş*

³⁴ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Say Kitap, 5. bs., 2018, s.127.

³⁵ John Dewey, *Okul ve Toplum*, çev., Hüseyin Avni Başman, haz., Selahattin Kaymakçı, Ankara: Pegem Yayınevi, 6. bs., 2019, s.45.

olan üniteleri çevresine ve sınıfına uygun şekilde daha fazla parçalara ayırabilir.” ifadesiyle esnekliğe değinilmiştir. Benzer şekilde 1998 programının 7., 2005 programının 9. ve 2018 programının 2. açıklamasında esnekliğe vurgu yapılmıştır.

Toplumsallaşmayla İlgili Eğilimler

Toplumsallaşmanın içeriğinde SBDÖP’lerde, toplumsal değişme, toplumsallaşmanın sağlanması ve toplumsal ilerleme eğilimleri bulunmaktadır. Bilindiği gibi toplumsallaşma, bireyin hem toplumun norm ve değerlerini içselleştirilmesi hem de toplumsal rolleri yerine getirmeyi öğrenmesidir.³⁶ Bu şekilde birey toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Toplumsal değişim/değişme ise zaman içerisinde toplumu oluşturan temel sistem, toplumsal yapı ve toplumsal ilişkiler ağında meydana gelen değişiklikleri ifade eder.³⁷ Burada dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi toplumsal değişimin ileri yönlü ya da geriye doğru olabildiğidir.³⁸ Bu iki kavram birbiriyle yakından bağlantılıdır. Nitekim toplumsal değişim sürecinde yine bireyler mevcut değişime ya ayak uyduracak ya da ona karşı bir direnç oluşturacaklardır.

SBDÖP’ler incelendiğinde 1953 ve 1968 programlarında toplumsal değişim vurgusunun diğerlerine oranla daha az olduğu görülmektedir. 1953 programının tarih konuları için verilen açıklamalar bölümünde “*Tarih konularında bilhassa dikkat edilecek nokta, bugünkü insan ve toplum hayatının gittikçe değiştiğini öğrencilere kavratmaktır.*” denilerek toplumsal değişime uyumu sağlamaya dikkat çekilmektedir. Ardından devam eden cümlede “*Öğretmen, toplum hayatında insan gücünün, insan zekâsının gittikçe insanları daha müreffeh ve daha mesut bir hayata erdirmek için yüzyıllardan beri nasıl bütün güçlükleri yenmeye çalıştığını, elde edilen her yeni vasıta ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardından gelen nesillerin el birliğiyle çalışmasının mahsulü olduğunu gösterecektir.*” ifadeleri yer almıştır. Bu ifadeler, toplumsal değişimin materyalist bir tarih anlayışı çerçevesinde algılandığını ve hep ileri yönlü olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir.

1968 SBDÖP’de toplumsallaşma açısından, toplumu oluşturan bireylerin karşılıklı hak ve sorumlulukları ile kanun ve nizamlara saygı üzerinden eğilimler tespit edilmiştir. Söz konusu öğretim programının 24. açıklamasında, “*Bu ders konularının işlenmesinde öğrencilere özellikle bugünkü insan ve toplum hayatının zamanla değiştiği kavratılmalıdır.*” ifadesi toplumsal değişime yapılan en net vurgudur. 1969 programında ise, “*Okullara, farklı sosyal, politik ve ekonomik duyuşa, görüşe vb. düşünüşe sahip aile çevrelerinden gelen farklı zekâ seviyelerinde ve gelişimindeki çocuklara vatandaş olarak katılacakları milli toplumumuzun anayasadaki belirtilen ortak duygu, görüş ve düşüncelerin; yaşama şartlarımızı ve ülkümüzü benimsetmek.*” amacı toplumsallaşma yönündeki eğilimin en net ifadeleridir.

³⁶ Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*, s.760.

³⁷ Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık, 15. bs., 2015, s.255.

³⁸ İsmail Doğan, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2. bs., 2012, s.366.

Toplumsallaşma ve toplumsal değişime ilişkin olarak 1990 SBDÖP’de mevcut bulunan farklılık trafikle ilgili konulara yöneliktir. Bu çerçevede programda trafik kurallarına uymayı öğrenmeye yönelik bir amaca yer verilmiştir. Bu durum Türkiye’de söz konusu yıllarda ulaşım araçlarının çoğaldığının ve trafik konusunda var olan ya da oluşabilecek problemlerin çözümünün istenmiş olduğunu göstermektedir.

1998 SBDÖP’de daha önceki programlardaki toplumsal değişim ve toplumsallaşma konusundaki benzer vurguları görmek mümkündür. Bununla birlikte 1998 SBDÖP’ün açıklamalarında toplumsal değişimin hep ileri yönlü olabileceği görüşünden hareket edildiği söylenebilir. Örneğin, programın 14. açıklamasında; “*Toplum hayatında insan zekâsının ve gücünün; insan daha rahat, daha mutlu bir yaşam sağlaması için kullanıldığı, elde edilen her başarının birbiri ardından gelen kuşakların çalışmalarının bir sonucu olduğu vurgulanır.*” ifadesi bunun kanıtlarından biridir.

2005 SBDÖP’ün amaçlarında değişimden bahsedilerek değişimin sürekliliğinin öğrenciler tarafından algılanması hedeflenmiştir. Toplumsal değişimi öğrencilerin kavraması için özellikle bilimsel yöntemlerin kullanımına atıf yapan “tarihsel kanıt kullanma, sorgulama, benzerlik ve farklılıkları belirleme” gibi ifadeler konunun daha rasyonel ele alındığına dair önemli izlenimlerdir. Ayrıca toplumsal problemlerin çözümü için katılım ve öğrencilerin kendine özgü görüşler ortaya koymalarının amaçlar arasında yer alması toplumsal değişimin çok yönlü ele alındığını göstermektedir. 2005 programıyla kıyaslandığında toplumsal değişim konusunda aynı yaklaşım 2018 SBDÖP’de de yer almaktadır. Öte yandan 2015 programında ise toplumsal değişime vurgu diğerlerine göre daha azdır. Programların toplumsal değişim eğilimi açısından ortak yönlerinden birisi ise bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan ve toplum hayatı üzerindeki etkilerinin öğrencilere kavratılmak istenmesidir.

Toplu Öğretim/Disiplinlerarası Yaklaşımın Benimsenmesi

Toplu öğretim, *birbiri ile ilişkisi olan birden çok ders veya alanın geniş bir tek alan olacak şekilde birbiriyle kaynaştırılmasıdır.*³⁹ Fuat Baymur’a göre toplu öğretime ilişkin kabullerden birisi; “*mevcut tekli tedrisata karşı duruştur. Temel olarak toplu tedris yaklaşımında öğretilen derslerin aralarında hiç bağ yokmuş gibi tek tek birbirinden bağımsız değil, bir bütünlük içerisinde verilmesi gerektiğidir*”. Diğerisi ise, “*çocuğun pedagojik gelişimi üzerinde toplu tedrisin daha etkili olduğudur*”.⁴⁰

Sosyal bilgiler dersinin doğasında toplu öğretim anlayışı yatmaktadır. 1953 SBDÖP’de toplu öğretime ilişkin şöyle denilmiştir: “*Türk dili ve edebiyat dersleri terimi nasıl gramer, kompozisyon, okuma, edebiyat ve edebiyat tarihi; matematik nasıl aritmetik, geometri, cebir, trigonometri; tabiat ve fen bilgileri terimi nasıl tabiat, biyoloji, fizik ve kimya gibi dersleri, derli toplu ifade eden terimler ise; sosyal bilgiler terimi de böylece bilhassa tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerini bü-*

³⁹ Öncül, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, s.1058.

⁴⁰ Ahmet Fuat (Baymur), *Toplu Tedris Nazariyatı ve Tatbikatı*, Ankara: Köy Hocası Matbaası, 1932, s.10.

tünü ile içine alan bir terim olarak kullanılmıştır.” Tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin neden sosyal bilgiler adı altında toplanmış olmasına ise gerekçe olarak bu üç dersin ayrı ayrı yollardan bir tek genel hedefi gerçekleştirmeye çalışması (geçmişteki ve bugünkü kültürü ile insanı ve insan topluluklarını incelemesi) gösterilmiştir. Ancak programda bunun hiçbir zaman tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin ayrı ayrı varlıklarını ortadan kaldırma anlamına gelmediği de ifade edilmiştir.

1968, 1969 ve 1990 programlarında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konuları dışına taşmayan bir sosyal bilgiler anlayışı devam etmiştir. Bu anlayışın değişimi ve disiplinlerarası yaklaşımın vurgulanması 1998 SBDÖP’de meydana gelmiştir. Programın açıklamalar bölümünde sosyal bilgiler dersinde konuların “*tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmesi*” gerektiği ifade edilmiştir. 2005, 2015 ve 2018 SBDÖP’lerde de toplu öğretimin yanısıra disiplinlerarası yaklaşıma vurgu yapılmıştır.

Ulus Devlet Yapısının Güçlendirilmesi/Vatandaşlık Aktarımı

Ulus devlet olgusu 17. yüzyılda Avrupa kıtasındaki aydınlanma süreci ile başlayan modernite projesinin bir ürünü olarak görülebilir.⁴¹ Tarihsel süreçte ulus devlet olgusunun ortaya çıkışı ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanı da devletin tekeli altına girmiştir. Literatürde modern devletler olarak da nitelendirilen ulus devletler kendi halklarını yönetmek adına sosyal bütünlüğün tesisi, nüfus düzenlemesi, ulusal bilincin kazandırılması gibi işlerle geleneksel (modern öncesi) devletlere kıyasla çok daha fazla meşgul olmuşlardır. Bunun için de başta eğitim olmak üzere birçok alan bu anlamda ulus devletlerin önemli araçları olarak işlevselleştirilmiştir. Nitekim zorunlu eğitim uygulamalarının ulus devletlere özgü olduğu unutulmamalıdır. Ulus devletlerde okullar, okullarda uygulanacak müfredat belli başlı amaçlar doğrultusunda şekillendirilmiştir. Okullarda ulus devletin tekeli altında yürütülen eğitim sürecinde başta dil öğretimi olmak üzere ulusal tarih ve ulusal coğrafya öğretimi başat konumda yer almıştır. Söz konusu derslerin öğretimindeki temel gayelerden birisi, bireylere “vatan” ve “tarihsel birliktelik düşüncesinin” aşılmasını onların iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmek istenmesidir.⁴²

1953 SBDÖP’de vatandaşlık aktarımı ve ulus devlet yapısının güçlendirilmesi eğilimleri Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri bağlamındaki amaç cümlelerinden hareketle belirlenmiştir. 1968 SBDÖP’de 1. amaç “*Ailelerine, ulusa, yurda, Türk devrimlerine ve ülkülerine bağlanır, çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir yurttaş, mükemmel bir insan olarak yetişirler.*” şeklindedir. Başka bir amaç ise “*Türk devriminin anlamını ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye’nin saadet ve refahına yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi kavrar, Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.*” olarak ifade edilmiştir.

⁴¹ Hale Şıvgın, “Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi”, *Akademik Bakış*, 2/4 (2009), s.40.

⁴² Ufuk Şimşek, “Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Kimlik Arayışları (1718-1938)”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2008, s.104.

1953 ve 1968 SBDÖP’lerde vatandaşlık aktarımını hedefleyen amaç cümleleri incelendiğinde “Türk devrimi” kavramı üzerinde özellikle durulmuş ve Türklerin çok şanlı ve uzun bir geçmişe sahip olduklarının altı ayrıca çizilmek istenmiştir. Örneğin; 1953 programının açıklamalarında “*Öğretmen, bilhassa topluluğumuza sağladığı faydalar, getirdiği iyilikler ve yenilikler üzerinde durarak öğrencilere Türk devriminin manasını, önemini kavratacaktır.*” ifadeleri yer almıştır. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş sürecinin ve inkılapların devrim olarak kabul edildiğinin ve bunun öğrencilere kavratılması gerekliliğine duyulan inancı göstermektedir.

1969 SBDÖP amaçlarının ilk iki bölümünde ulus devlet yapısının güçlendirilmesi/vatandaşlık aktarımına yönelik net ve vurgulayıcı ifadeleri görmek mümkündür. Örneğin; “*millet kavramını, Türk milletinin birer evladı olmanın şeref ve sorumluluğunu duyurmak... Türk milliyetçiliğinin ilkelerini benimsetmek*” gibi ifadeler verilebilecek örneklerden bazılarıdır. 1998 SBDÖP’de ise 1968 programındaki benzer kavramları ve ifadeleri görmek mümkündür. Önemli farklardan birisi Türk Devrimi yerine Türk İnkılabı kavramının kullanılmış olmasıdır. Bu da o dönemki siyasi ve toplumsal koşullar neticesinde Türkiye’de belli kavramlara ideolojik anlam yüklenmesinden kaynaklanmış olabilir. 2005 SBDÖP’de ise yine ulusal bilincin öğrencilere kazandırılması üzerinden bir vatandaşlık aktarımı hedeflenmiştir. Bununla birlikte diğer programlardan farklı olarak “*Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.*” şeklindeki amaç cümlesinde ulusal ekonomi kavramına yer verilmiştir. Bu amaç cümlesi, küreselleşmenin de etkileriyle ulus devlet yapılarının zaman zaman tartışıldığı bir dönemde ulus devlet yapısının sürdürülmesine yönelik koruyucu bakış açısının bir göstergesi sayılabilir. Aynı vurgular, 2018 SBDÖP’de de görülmektedir. Sadece bu defa da ulus kavramı yerine millet kavramı tercih edilmiştir. Bununla birlikte 2015 SBDÖP’de ulus devlet yapısına vurgu yapılmaksızın vatandaşlık aktarımına şu şekilde değinilmiştir: “*Öğrencilerin vatandaşlık yeterliliklerinin gereği olan temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır.*”

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretilmesi

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler, yeni keşifler ve bunların insan hayatı üzerindeki etkileri 21. yüzyılda birtakım paradigma değişimlerini beraberinde getirmiş, bu bağlamda yeni beceriler ortaya çıkmıştır. Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından hazırlanmış olan raporda 21. yüzyıl becerileri şöyle sıralanmıştır⁴³:

Tablo 15. 21. Yüzyıl Becerileri

Kategoriler	Beceriler
Okuryazarlıklar	<ul style="list-style-type: none"> • Aritmetik • Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı • Bilimsel Okuryazarlık • Finansal Okuryazarlık • Kültürel ve Yurttaşlık Okuryazarlığı

⁴³ World Economic Forum, *New Vision for Education (Unlocking the Potential of Technology)*, Geneva, 2015.

	<ul style="list-style-type: none"> • Okuryazarlık
<i>Yetkinlikler</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eleştirel Düşünme/Problem Çözme • İletişim • İş Birliği • Yaratıcılık
<i>Karakter Niteliği</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Girişimcilik • Liderlik • Merak • Sosyal ve Kültürel Farkındalık • Süreklilik ve Dayanıklılık • Uyumluluk

Tabloda da görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileri üç ana kategoride toplam 16 beceride toplanmıştır. İçeriğinde okuryazarlıklardan, iletişim ve liderliğe kadar bir dizi unsuru barındıran bu becerilere SBDÖP’lerde de yer verilmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren yapılan programlarda 21. yüzyıl becerilerini görmek mümkündür. Örneğin 2005 programında 21. yüzyıl becerilerinden bazılarının (eleştirel düşünme, problem çözme vb.) yer aldığını, ancak okuryazarlıklar bağlamında birtakım eksikliklerin olduğu görülmektedir. 2015 programında da ekonomi okuryazarlığı ve eleştirel okuryazarlık gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik vurguları görmek mümkündür. 2018 SBDÖP’de ise gerek Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan beceriler gerekse amaç ve açıklamalar aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerine yoğun bir biçimde dikkat çekilmiştir.

Sonuç Yerine: Sosyal Bilgiler Dersinin Geleceği Üzerine Düşünceler

21. yüzyılda toplumların ve devletlerin planlamalarında onlar için referans kaynağı olabilecek önemli raporlar hazırlanmıştır. Özellikle 21. yüzyıl becerileri, gelecekteki meslekler ve geleceğin eğitim vizyonu konusunda ciddi tahminlerin yer aldığı raporlar iktidarlar için önemli ipuçları sunmaktadır. Örneğin, WEF, OECD, NRC (National Research Council), NCREL (The North Central Regional Educational Laboratory) ve AACU (American Association of Colleges and Universities) gibi kuruluşlar 21. yüzyıl becerilerine ait çeşitlilik gösteren fikir ve önerilerini rapor haline getirmişlerdir.⁴⁴ Bu raporlar doğrultusunda ilerleyen süreçte Türkiye’de SBDÖP’lerin sistem, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yeniden yapılandırılma ihtimali olasıdır.

Sistemsal açıdan sosyal bilgiler dersinin kapsadığı sınıf düzeylerinde bir değişme meydana gelebilir. Mevcut sistemde sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. Sınıflarda okutulmaktadır. Oysaki ABD’de sosyal bilgiler genellikle 1-12. sınıflar arasında öğretilmektedir. Yatay ve dikey açıdan bir düzenlemeye gitmek istenirse sosyal bilgiler 12 yıllık kesintisiz eğitime yayılabileceği, sadece temel eğitim düzeyinde (1-8. sınıflar) veya sadece ortaokul düzeyinde (5-8. sınıflar) de okutulabilir. Bununla birlikte mevcut sistemde 3 saat ve yüzyüze okutulan dersin, ilerleyen süreçte haftalık ders

⁴⁴ Ramazan Cansoy, “Uluslararası Çerçvelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7/4 (2018).

saatinde, içeriğinde ve şartlara bağlı olarak işleniş biçiminde değişikliklere gidilebilir.

Hedef ve içerik bakımından SBDÖP’lerde 21. yüzyıl eğitim anlayışını yansıtan düzenlemelere gidilebilir. Her geçen gün bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ya da bilginin niceliksel artışı toplumsal ilerleme ve bilgiye ulaşma konusunda önemli olanakları beraberinde getirmektedir. Fakat son yıllarda üzerinde en fazla durulan konulardan birisi de söz konusu gelişmelere bağlı olarak hakikate ulaşmada bulanıklığın artmasıdır. Bu tür bulanıklığı tanımlamak için kullanılan post-truth (hakikat sonrası gerçeklik); duyguların ve kişisel kanaatlerin belirli bir konu üzerinde kamuoyunu belirlemede rasyonel gerçeklerden daha fazla etkili olması durumu anlamındadır.⁴⁵ Örneğin Türkiye’ye sığınan Suriyeliler ve içeriği değiştirilen arşiv belgeleriyle inşa edilmeye çalışılan manipülatif tarih anlayışı gibi konularda kanıtlar mevcuttur.⁴⁶ Küreselleşme sürecinde son yıllarda üzerinde durulan konulardan birisi de göçtür.⁴⁷ Bu gibi toplumsal olaylar ülkelerin değerler sisteminde de yeni krizleri beraberinde getirebilir. Çünkü küreselleşme sürecinde toplumsal problemler de küreselleşmekte ve ahlaki sorumluluk da coğrafi sınırları ortadan kaldırmaktadır.⁴⁸ Öte yandan diğer bir mesele demokrasi konusunda yeni krizleri ve tartışmaları ortaya çıkaran popülizmdir. Örneğin bu konuda yapılan bir araştırmanın sonuçları 2000’li yılların başından bu yana popülizmin yükselişine işaret etmektedir.⁴⁹ Günümüzde (2020) ve gelecekte bu tür sorunların daha da artacağı öngörülebilir. Bu amaçla SBDÖP’lerin hedefleri 21. yüzyılın öngördüğü demokratik yaşama becerilerine sahip insan tipini yetiştirmeye yönelik olarak düzenlenebilir, içerik okuryazarlıklar üzerinden beceri ve değer temelli kurgulanabilir. Çünkü toplumsal olayları anlama ve anlamlandırmada sosyal bilgiler dersi kilit noktada olmak durumundadır.

Öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme kapsamında SBDÖP’lerde bilim ve teknolojinin yansımalarının artarak süreceği öngörülebilir. Bunun en somut örneğini dersin öğretme-öğrenme sürecini daha da zenginleştirmek amacıyla kullanılan öğretim araç ve gereçleri oluşturmaktadır. Örneğin, bilgi içerikli araç gereçlere (kitap, dergi vb.) erişimi kolaylaştıracak QR kod⁵⁰ gibi uygulamaların kullanımının artması beklenmektedir. Ayrıca sanal ve gerçek nesnelerin eş zamanlı

⁴⁵ “Word of the Year 2016”, Oxford Languages, erişim 20 Ekim, 2020, <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>.

⁴⁶ Ahmet Şimşek ve Sibel Yalı, *Gerçekte(N) Öyle mi Olmuş: Post-Truth Zamanlarda Tarihin Temsili*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2019.

⁴⁷ Aysun Yılmaztürk, “Ekonomik ve Sosyal Etkileriyle 21. Yüzyılda Küreselleşme”, *İda Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi*, 2/2 (2019), s.147.

⁴⁸ Mizrap Polat, “Küreselleşen Dünyada Değerler ve Eğitim Arasındaki Bağ: Değerler Eğitiminin Heterojenleşen Toplumda Birlikte Yaşamaya Etkisi”, *Marife*, 10/1 (2010), s.147.

⁴⁹ Uğur Baloğlu, “Demokrasi, Popülizm ve Yok Olan Doğa”, *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 6/1 (2019), s.101.

⁵⁰ QR Kod, “1994 yılında bir Japon firması tarafından geliştirilen barkod sistemidir. QR Kod beyaz bir arka planın üzerinde bulunan siyah modüllerin kare bir kalıp içerisinde düzenlenmesinden oluşur”. Bkz. Ali Özcan, “Geleneksel Medyanın Dönüşümünde Bilişim Teknolojilerinin Rolü: Gazetelerde Artırılmış Gerçeklik ve QR Kod Uygulamaları”, *Akademik Bilişim Konferans Bildirileri (23-25 Ocak 2013)*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2013, s.1057.

birlikteliğini olanaklı kılan artırılmış gerçeklik gibi teknolojilere sıklıkla başvurulması kuvvetle muhtemeldir.⁵¹ Bu ve benzeri teknolojiler sosyal bilgiler dersinin öğretiminde okul içi ve okul dışı uygulamaları çeşitlendireceği gibi, okul dışı uygulamalar açısından sadece yakın çevreye bağlı kalınmasına da son verecektir. Böylesi değişimler ölçme-değerlendirme konusunda da yeni yaklaşımları beraberinde getirecektir. Bu kapsamda çevrimiçi uygulamalar daha fazla kullanılabilir, süreç ve sonuç odaklı yaklaşımlar çerçevesinde ölçme-değerlendirme yapılabilecektir.

Kaynakça

- Akdağ, Hakan ve Selahattin Kaymakcı. "A Chronological Approach to Development of Social Studies Education in Turkey". *Educational Research & Reviews*. 6/15 (2020): 854-863.
- Akpınar, Mehmet ve Selahattin Kaymakcı. "Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20/2 (2002): 605-627.
- Ata, Bahri. "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı". *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Der., Cemil Öztürk. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006: 71-83.
- Baloğlu, Uğur. "Demokrasi, Popülizm ve Yok Olan Doğa". *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*. 6/1 (2019): 99-129.
- Bauman, Zygmunt. *Bireyselleşmiş Toplum*. Çev., Yavuz Alogan. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2. bs., 2011.
- (Baymur), Ahmet Fuat, *Toplu Tedris Nazariyatı ve Tatbikatı*. Ankara: Köy Hocası Matbaası, 1932.
- Cansoy, Ramazan. "Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 7/4 (2018): 3112-3134.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Kitap, 2018.
- Demir, Ömer ve Mustafa Acar. *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yayınları, 2002.
- Demirel, Özcan. *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2012.
- Dewey, John. *Okul ve Toplum*. Çev., Hüseyin Avni Başman. Haz., Selahattin Kaymakcı. Ankara: Pegem Yayınevi, 6. bs., 2019.
- Doğan, İsmail. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2. bs., 2012.
- Günden, Suat. "Sosyal Bilgiler Öğretimine Genel Bir Bakış: İlköğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları". *Türk Eğitim Derneği XIII. Toplantısı*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, 1995: 21-46.
- Güneş, Firdevs. "Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller", *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*. Haz., Arzu Güvenç Saygın ve Murat Saygın. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016: 1-20.

⁵¹ Erol Koçoğlu, İlyas Akkuş ve Uğur Özhan, "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Bir Öğrenme Ortamı Olarak Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları", *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*, der., Ramazan Sever, Mesut Aydın ve Erol Koçoğlu, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018, s.328.

- Gürsu, Orhan. “Değerlerin Çözülmesi Bağlamında Medya, Bilişim ve İletişim Teknolojilerinin İnsan Psikolojisi Üzerindeki Etkisi”. *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler*. Haz., Arzu Güvenç Saygın ve Murat Saygın. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016: 811-830.
- Hesapçioğlu, Muhsin. “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29 (2009): 121-138.
- Koçoğlu, Erol, İlyas Akkuş ve Uğur Özhan. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Bir Öğrenme Ortamı Olarak Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları”. *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Der., Ramazan Sever, Mesut Aydın ve Erol Koçoğlu. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018, s.328.
- Marshall, Gordon. *Sosyoloji Sözlüğü*. Çev., Osman Akınhay ve Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2009.
- MEB. *1968 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. *Beşinci Millî Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991.
- MEB. *İlkokul Programı*. Ankara: MEB Yayınları, 1995: 233-270.
- MEB. *İlköğretim Okulu Ders Programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2002: 5-48.
- MEB. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2005.
- MEB. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-7. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2005.
- MEB, *Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Müfredat Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1973.
- MEB. *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1953.
- MEB. *Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları, 2015.
- MEB. *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları, 2018.
- MEB. “Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı”. *Tebliğler Dergisi*. 32/1582 (1969).
- MEB. “Ortaokullarda Denenecek Sosyal Bilgiler Programı”. *Tebliğler Dergisi*. 32/1583 (1969).
- MEB. “Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Programlarının Bütün Ortaokullarda Kademeli Olarak Uygulanması”. *Tebliğler Dergisi*. 36/1740 (1973).
- MEB. “Sosyal Bilgiler”. *Tebliğler Dergisi*. 53/2315 (1990).
- Oxford Languages. “Word of the Year 2016”. Erişim 20 Ekim, 2020. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>.

- Öncül, Remzi. *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
- Özcan, Ali. “Geleneksel Medyanın Dönüşümünde Bilişim Teknolojilerinin Rolü: Gazetelerde Artırılmış Gerçeklik ve QR Kod Uygulamaları”. *Akademik Bilişim Konferans Bildirileri (23-25 Ocak 2013)*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2013: 1055-1061.
- Polat, Mizrap. “Küreselleşen Dünyada Değerler ve Eğitim Arasındaki Bağ: Değerler Eğitiminin Heterojenleşen Toplumda Birlikte Yaşamaya Etkisi”. *Marife*. 10/1 (2010): 143-155.
- Ruacan, Şevket. “Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler”. *Gazi Tıp Dergisi*. 16/4 (2005): 147-149.
- Şıvgın, Hale. “Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi”. *Akademik Bakış*. 2/4 (2009): 35-52.
- Şimşek, Ahmet ve Sibel Yalı. *Gerçekte(N) Öyle mi Olmuş: Post-Truth Zamanlarda Tarihin Temsili*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2019.
- Şimşek, Ufuk. “Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kimlik Arayışları (1718-1938)”. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, 2008.
- Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 15. bs., 2015.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. bs., 2011.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (Sosyal Bilimler)*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi, 2011.
- World Economic Forum. *New Vision for Education (Unlocking the Potential of Technology)*, Geneva, 2015.
- Yıldırım, Sevda Gülşah, Sabri Becerikli ve Muammer Demirel. “Farklı Bakış Açılarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi”. *İlköğretim Online*. 16/4 (2017): 1575-1588.
- Yılmaztürk, Aysun. “Ekonomik ve Sosyal Etkileriyle 21. Yüzyılda Küreselleşme”. *İda Academia Muhasebe ve Maliye Dergisi*. 2/2 (2019): 137-154.

An Evaluation of the Direction of Social Studies Course in Turkey

EROL ÇIYDEM / SELAHATTİN KAYMAKCI

Abstract: *As a course social studies was involved into the Teacher Schools and Village Institute Program for the first time in 1953. The course was started to be taught in elementary schools in 1968 and in secondary schools in 1973. Regarding the social studies course, the Ministry of National Education has developed or updated the curricula in 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015 and 2018. Initially, the Social Studies Curricula, consisted of history, geography and citizenship subjects, has included social science disciplines such as anthropology, archeology, economics, law, political science, psychology and sociology in time. The multi-disciplinary structure has turned into the interdisciplinary one in the following process. At the same time, some changes have been done in the general direction of the curricula. The aim of this study is to determine the trends of Social Studies Curricula from the past (1953) to the present (2020). In this context, trends in the general goals and explanations of each curriculum were identified and how the future of social studies course will be in Turkey was tried to be predicted.*

Keywords: *Social Studies, Curriculum, Trend, Turkey*



21. Yüzyıl Becerileri Perspektifinden Tarih Eğitiminin Yönü

SİBEL YALI^{*}
ataman_si@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0002-1435-3726

Öz: *Bu çalışmada, Kanada, İngiltere, Avustralya ve ABD gibi refah seviyesi yüksek ülkeler ile Türkiye'deki güncel tarih eğitim müfredatlarına 21. yüzyıl becerileri perspektifinden incelenmiş; tarih eğitiminin konjonktüre göre nasıl bir değişim gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, 21. yüzyıl becerileri hakkında genel bir çerçeve sunulmuş, sonrasında bu yaklaşımın tarih eğitimindeki yansımaları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın son bölümünde çalışmaya konu olan ülkeler ile Türkiye tarih eğitimi pratiklerine yer verilerek bir yorum geliştirilmeye çalışılmıştır. Milenyumla birlikte özellikle refah düzeyi yüksek ülkelerde tarih eğitimi kazanımlarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilişkilendirildiği; tarihsel olaylara yaklaşımda çok perspektifliliğin geliştirildiği ve kültürel mirasın ortak yönlerinin takdir edilmesi üzere çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Kanada, Avustralya, İngiltere ve Amerika'daki tarih ve sosyal bilgiler dersleri için hazırlanan güncel müfredatlar konu özelinde perspektif vermektedir. Türkiye pratikleri konusunda ise henüz yol alınması gerektiği söylenebilir.*

Anahtar kelimeler: *Tarih eğitimi, Müfredatlar, Eğitim politikaları, 21. yüzyıl becerileri*

Giriş ve Kavramsal Çerçeve

Geçtiğimiz son 30 yıl içinde insanlık toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanda çok hızlı bir değişim sürecinden geçti. Bu değişim hem ekonomik sektör ve trendleri hem de öğrencileri iş hayatına hazırlayan eğitim sistemlerini arz ve talep açısından etkiledi. Özellikle 1980'lerden itibaren, bu talepleri karşılamaya yönelik atılması gereken adımlar konusunda bir dizi temel beceri ve uygulama stratejilerini tanımlayan birçok rapor yayınladı.

Eğitim politikalarına bu perspektiften bakıldığında eğitim programlarının genel anlamda bu raporlarda işaret edilen unsurlarca ele alındığı görülüyor. Bu raporlarda öne çıkan unsurlar öğrenme ve inovasyon, dijital okuryazarlık ve yaşam becerileri ana başlıkları ile özetlenebilir. 21. yüzyıl becerileri¹ olarak ifade edilen

^{*} Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

¹ 21. yüzyıl becerileri P21 adı verilen bir kuruluşun adı olarak literatürde yer almaktadır. Alanyazında buna benzer 30 kadar model bulunmaktadır ancak P21 dahil birkaç modelin sosyal medyada sıklıkla kullanımı söz konusudur. Metin içeriğinde yer alan 21. yüzyıl becerileri terimi ile bir kurum tarafından hazırlanan modelin tarifinden ziyade alanyazındaki genel kullanıma referans verilmektedir.

bu unsurların ana çerçevesini Dünya Bankası, Dünya Ekonomik Forumu, OECD ve Avrupa Konseyi gibi ulusüstü kurumlar tarafından yayınlanan iş dünyasının eğitim beklentilerine ilişkin tavsiye ve önceliklerin belirlediği söylenebilir.

Makalede bu raporlarla altı çizilen problem çözme, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık becerileri ile birlikte çözüm geliştirme gibi becerilerin tarih müfredatlarında yer alıp almadığı sorusuna bir cevap aranmıştır. Bu soruya yanıt verebilmek amacıyla refah düzeyi yüksek olarak kabul edilen Kanada, İngiltere, ABD ve Avustralya'nın ulusal tarih ve sosyal bilgiler müfredat içeriklerine de bakılmıştır. Çalışmanın girizgahında 21. yüzyıl becerileri hakkında okuyucuya genel bir özet sunulmuş; daha sonra bu yaklaşımın tarih eğitimindeki yansımaları üzerinde durulmuştur. Son bölümde çalışmaya temel olan ülkelerin tarih eğitimi pratikleri ile Türkiye örneğine yer verilmiştir.

Bu çerçevede yürütülen ulusüstü projelerin çıktıları paradigma değişimi konusunda perspektif vermektedir.

P21: 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı

P21 Projesi,² 33 kurumun desteklediği ve Amerika Birleşik Devletleri'nin 21 eyaletinde uygulandığı stratejik bir eğitim girişimidir. Proje, 21. yy. becerilerinin kazandırılması için değerli bir örnek olarak görülmektedir.³ Bu örnek girişim, temel konuların ve 21. yüzyıl temalarının üzerine inşa edilen yaşam ve meslek, öğrenme ve yenilenme ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerini ihtiva eder. Bu modeli destekleyecek sistemler ise ölçme ve değerlendirme, dersler ve müfredat, profesyonel yetiştirme ile öğrenme ortamlarıdır. Model, bir bireyin sahip olması gereken beceri ve yeterlikleri eleştirel düşünme, merak, işbirliği ve yaratıcılık kelimelerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerini kullanarak 4C ile tanımlar.

Dünya Bankası Perspektifi

Dünya çapında politika yapımcıların gündeminin ilk sıralarında istihdam yaratmak ve üretkenliği artırmak konuları gelmektedir. Birleşmiş Milletler'in bir parçası olan Dünya Bankası, 2010 yılında yayınladığı *Daha Fazla İş ve Verimlilik İçin Becerileri Arttırma* başlıklı raporunda bu konunun önemine dikkat çekmiştir. Bu raporda çocukların erken yaşta eğitime başlamaları, bütün öğrencilerin öğreniminin teşviki, iş dünyasının talep ettiği mesleklerle ilgili becerilerin geliştirilmesi, girişimcilik ve yenilikçiliğin desteklenmesi ile iş dünyasının talep ettiği beceri setlerinin oluşturulması gerekliliği dile getirilmiştir. Özellikle 2016 yılında yayınladığı yıllık raporunda Dünya Bankası iklim değişikliği, salgın hastalıklar ve göç konulu üç önemli global soruna işaret ederek bu problemleri çözebilmenin tek şartının insan sermayesinin geliştirilmesi koşuluna bağlı olduğuna vurgu yapmıştır. Kurum tarafından aynı yıl yayınlanan *Dünya Kalkınma Göstergeleri* başlıklı bir diğer raporda sürdürülebilir kalkınma hedefleri tanımlanmıştır. Bu alanlardan biri olarak belirlenen eğitim alanı için kapsamlı, adil, kaliteli eğitim ilkesi belir-

² "P21".

³ İsmail Gelen, "P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi", *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi (Journal of Interdisciplinary Educational Research)*, 1/2 (2017), s.15-29.

lenmiş ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Avrupa Birliği Çerçeve Metni

Avrupa Birliği tarafından bu kapsamda hazırlanan çalışmaların başında *Hayat Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler Çerçevesi* (2006) gelmektedir. Bu çalışma kapsamında yaşam boyu öğrenme stratejisi bağlamında edinilmesi gereken beceri setlerinin yine 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen kavramlarla eşleştiği görülmektedir. Çerçeve metinde yer alan bu becerilerin her biri yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar alma, risk değerlendirme, duygu yönetimi temaları ile ilişkilendirilmiştir. Bu becerilerin pratik hayata geçirilebilmesi konusunda 2008 yılında *21. Yüzyıl İçin Yeterlilikleri Geliştirme: Okullarda Avrupa İşbirliği için Gündem* kılavuzu yayınlanmıştır. Bu kılavuzda küreselleşme ile birlikte toplum yapısının çeşitlendiği, toplumsal ve küresel meselelerle birlikte mesleklerin de dönüştüğüne dikkat çekilmiş ve bu konuda atılacak adımlar için önerilerde bulunulmuştur.

Bu kılavuzun uygulamadaki yansımalarını ölçebilmek amacıyla 2012 yılında Avrupa'da *Eğitim ve Öğretim Monitör* araştırması yapılmıştır. Araştırma sonuçları kılavuzda önerilen beceri setlerinin geliştirilmesi konusunda çok fazla yol alınmadığını ortaya koymuştur. Bu şartları düzeltmek maksadıyla Avrupa Birliği tarafından sırasıyla *Eğitim Üzerine Yeniden Düşünmek* (2013), *Eğitimin Gelişimi ve Modernizasyonu* (2016) raporları ile *Avrupa İçin Yeni Beceriler Ajandası* (2016) yayınlanmıştır. Birlik tarafından pandemi etkisiyle bu yıl *İş Piyasalarında Covid-19 ve Beceriler* başlığı altında yeni bir teknik rapor hazırlanmıştır. Bu raporda iş ve işçi bulma kurumlarının, e-öğrenme platformlarının, uluslararası enstitülerin ve araştırma kurumlarının performansı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

UNESCO Herkes İçin Eğitim Hareketi ve Eğitimin Geleceği İnisiyatifi

UNESCO, 2014 yılında yayınladığı 37 C/4 başlıklı belgede sekiz yıllık orta vadeli stratejisini küresel, bölgesel ve ülke düzeylerinde eğitim, bilim, kültür, iletişim ve bilgi alanındaki eylemler oluşturur. 9 ana başlık altında toplanan Orta Vadeli Strateji Belgesi'ndeki bu eylem başlıkları şu şekilde tanımlanmıştır:⁴

- Üye Devletlerin herkes için ulaşılabilir, yüksek kaliteli ve kapsayıcı hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla eğitim sistemleri geliştirmelerini desteklemek,
- Öğrencileri yaratıcı ve sorumlu küresel vatandaş olmak için güçlendirmek,
- Herkes için eğitimin (EFA) ilerletilmesi ve gelecekteki uluslararası eğitim gündemini şekillendirmek,
- Bilim, teknoloji ve yenilik sistemleri ve politikalarının ulusal, bölgesel ve küresel olarak güçlendirmek,
- Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik kritik zorluklarla ilgili uluslararası bilimsel işbirliğini desteklemek,

⁴ "Medium-Term Strategy"

- Kapsamlı sosyal gelişmeyi desteklemek: Kültürlerin birbiriyle yakınlaşması için kültürlerarası diyalog ile etik ilkeleri teşvik etmek,
- Mirasın korunması, geliştirilmesi ve iletilmesi konularında çalışmalar yapmak,
- Yaratıcılığı ve kültürel ifadelerin çeşitliliğini teşvik etmek,
- İfade özgürlüğü, medya geliştirme ve bilgiye erişimi teşvik etmek.

Bu çerçevede atılan somut adımların ilki *Herkes İçin Eğitim* hareketi olmuştur. 90'lı yıllarda başlatılan bu hareket neticesinde istenen sonuçlar alınamayınca, program, ekonomi ve eğitim bağlantılı öngörüler doğrultusunda 2000 yılında revize edilmiştir. *Dakar Eylem Çerçevesi*'ne (2015) göre yapılan çalışmalar netice vermeye başlamıştır. Ancak bu çalışmaların küresel hedefler ve riskler bağlamında yetersiz olacağı varsayımından hareketle UNESCO tarafından geçtiğimiz yıl *Eğitimin Geleceği İnisiyatifi* oluşturulmuştur.

OECD Sosyal İlerleme Projesi

OECD, beşeri sermayenin beceriler ve yeterlilikler açısından geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusundaki çalışmalarına 1990'lı yıllarda başlamış, bu çerçevede yetkinliklerin tanımı ve seçimi üzerine DeSeCo başlıklı bir proje yürütmüştür. 2005 yılında bu projenin çıktılarını olarak sürdürülebilir kalkınma ve sosyal uyum için belirlenen faktörler ile birlikte bireylerin başarılı ve sorumlu bir yaşam sürmeleri ve toplumun bugünün ve geleceğin zorluklarıyla yüzleşmesi için sahip olacakları beceri ve yeterlilikler konulu bir rapor yayınlamıştır. Bu raporla birlikte OECD tarafından yayınlanan 2011 tarihli *Strateji Belgesi*, 2012 tarihli *Daha İyi Beceriler, İşler ve Yaşamlar Belgesi* ve 2015 yılında yayınlanan *Sosyal İlerleme* başlıklı raporlarda 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. OECD, 21. yüzyılda edinilmesi gerekli görülen becerileri bilişsel ve sosyal olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Bu çerçevede eleştirel düşünme, analiz etme, problem çözme ve yorumlama gibi bilgiyi kullanmaya dönük beceriler öğrencilerde geliştirilmesi gereken bilişsel boyutu oluştururken hedefe ulaşma, birlikte çalışma ve duyguları kontrol edebilme yetenekleri sosyal duygusal boyutu oluşturmaktadır.

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) Eğitim Vizyonu

Forum tarafından, *Eğitim için Yeni Vizyon* başlığı ile 2015 yılında yayınlanan raporda 4. sanayi devriminin gereksinimlerini karşılayabilecek ve inovasyon temelli küresel ekonomi koşullarında ülkelerin ilerlemesine katkı sağlayacak entelektüel sermayenin yaratılmasının eğitim sektöründen geçtiğine işaret edilmiştir. 91 ülkede yapılan araştırmalar neticesinde, 21. yüzyılda gerekli görülen beceriler 3 ana kapsamda 16 toplam beceri seti olarak tespit edilmiştir. WEF, bu modelde öğrencilerde geliştirilmesi gereken üç önemli boyuta dikkat çeker. Bu boyutlar sırasıyla günlük görevler için temel okuryazarlıklar; karmaşık zorluklar için yetkinlikler ve değişen çevreye adaptasyon için kişisel özelliklerdir. Temel okuryazarlıklar, okuma, anlama ve yazılı dili kullanma; rakamları ve sembolleri kullanma; bilimselliğin ilkelerini kavrama; teknoloji tabanlı içerik kullanma ve oluşturma; finansın bileşenlerini anlama ve uygulama; insana özgü bilgiyi anlama becerileri olarak

ifade edilmiştir. Yetkinlikler başlığı altında eleştirel düşünce, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği gibi bilişsel yetkinlikler ele alınmıştır. Karakter özellikleri başlığı altında merak, girişkenlik, cesaret, uyum, liderlik, sosyal ve kültürel farkındalık kavramlarına yer verilmiştir. Modelde, tüm bu becerilerin hayat boyu öğrenme çerçevesi içinde geliştirilmesi gereğine işaret edilmektedir.

Dünyada Tek Tipleşen Eğitim Sistemleri

Genel anlamda Amerikan merkezli alan yazına ve gelişmelere paralel olarak birçok ülkede, henüz düşünce aşamasında olsa da ülkemizde “hesap veren okul ve öğretmen” beklentisi oluşmaya başlamıştır. Hesap veren okul ve öğretmen beklentisini tetikleyen durumlardan biri de 1995 yılında başlayan Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) ve 2000 yılında başlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi küresel ölçekli değerlendirmelerdir. Küresel ölçekli bu değerlendirmelerden önce ülkeler birbirlerinin eğitim sistemlerinden ancak karşılaştırmalı eğitim alanı ölçeğinde ilgilidiler. Bu süreç, eğitim sistemlerini yavaş yavaş birbirlerine benzeten dinamiklerden biridir. Küresel düzeyde ortaya konulan değerlendirme ölçütleri ülkelerin eğitim sistemlerini neye göre karşılaştırıyorsa eğitim sistemleri o alana odaklanmaya başladılar. Eğitimde amacın ne olması gerektiğini, neyin önemli olduğunu bu küresel sınav merkezleri ve onların öncelikleri belirlemeye başladı. Bugün içinden geçtiğimiz süreçte biz istesek de istemesek de buna karşı kararlı bir duruş göstermedikçe, yeni alternatifler ortaya çıkarmadıkça, farklı ülkelerdeki okullar, eğitim anlamında aynı renklere boyanıyor, bir nevi tek tip elbise giyiyorlar.

Eğitim sistemlerini tek tipleştiren etkenlerden biri de küresel ölçekte örgütlenmiş olan farklı disiplinlere ait topluluklardır. Matematik, tarih, dil vb. gibi farklı disiplinlere ait küresel örgütler düzenledikleri kongreler ve öğretim program önerileri gibi faaliyetlerle ülkeler farklı olsa da öğretim programlarını neredeyse aynılaştırmaktadırlar.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Dünya Bankası gibi ekonomi örgütleri; Avrupa Komisyonu bünyesinde örgütlü, Avrupa Eğitim Bilgi ağı gibi siyasal örgütlenmeler hazırladıkları raporlar ve araştırmalarla bir taraftan ulusal eğitim sistemlerine katkı verirken diğer taraftan aynılaşmalarına da yol açmaktadır. Örneğin OECD ve Dünya Bankasının eğitim alanında ürettiği çalışmalar, ulusal eğitim bakanlıkları tarafından yapılan çalışmalardan daha büyük etki yaratmaktadır. Ayrıca bu örgütlerin ekonomi temelli olmaları nedeniyle ulusal öğretim programlarında gittikçe ekonominin öncelikleri artmaktadır. Süreç böyle devam ederse eğitim kurumlarını ekonomi bakanlıklarına bağlama önerilerinin gelmesi uzak bir ihtimal gibi görünmemektedir. Örneğin, Dünya Ekonomi Forumunun⁵ ortaya koyduğu “21. Yüzyıl Becerileri”, tamamen iş dünyasının bireyden beklentilerinden oluşmaktadır. Bu örnekteki gibi iş dünyasının beklediği beceri setleri, eğitim alan yazınında son dönemlerde çıkan makalelerin başköşelerinde yer bulmaktadır. Eğitim alan yazına hâkimiyetini gün geçtikçe artıran, “homo economicus” ortaya çıkarmayı hedefleyen, eğitim dışı örgütlerin raporları

⁵ OECD, “The Future of Education and Skills Education 2030”, (Position Paper), 2018.

ulusal eğitim programlarının amaçları ve uygulamaları üzerinde büyük etki oluşturmaktadırlar.

Okul dışı toplumun sınırlı insan anlayışı, amaç kaymasına neden olarak okulu, insanı bir bütün olarak geliştirme işlevinden uzaklaştırmaktadır. Bu alanda çözüm ancak eğitim alanında daha etkili araştırma ve raporlar yayımlamakla gerçekleşebilir. Sonuçta kaçınılmaz olarak bu alanda bilgi üreten ülke ve kurumlar sürecin öznesi durumunda olurken diğerleri sürecin nesnesi durumunda kalmaya devam edeceklerdir.

“21. Yüzyıl Becerileri” Yaklaşımının Tarih Eğitime Yansımaları

XIX. asrın ortalarından itibaren tarihyazımında meydana gelen gelişmeler tarih eğitiminde müfredatların ve geleneksel öğretim yöntemlerinin sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Smith, Bloch ve Braudel gibi tarihçiler tarihyazımına iktisadi, coğrafi ve sosyo-psikolojik perspektifler kazandırmışlardır. Annales Okulu'nun “insan faaliyetlerinin tamamına değinen bir tarih” önermesi tarihyazımına bu anlamda önemli bir katkı sağlamıştır. Postmodernist tarihçilerin geleneksel tarihyazımının o vakte kadar hiç değinmediği alanlarda araştırma yapımları ve sessiz kalmış kesimlerin varlığına ilişkin ürün sunmaları da tarihyazımını ciddi şekilde zenginleştirmiştir. Savaş sonrası dönemde siyasal olguların değişmesi ile birlikte özellikle 1970'lerden itibaren tarih disiplininin ilgilendiği konuların kapsamı ile tarihin yararlandığı kaynakların çeşitliliği de farklılaşmıştır.⁶ Bu dönemde hem yeni tarihyazımları oluşmuş hem de klasik tarihyazım temaları parçacı bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

Eğitim kuramcısı Piaget'nin etkisi ile 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren tarih eğitimi yaklaşımlarında önemli değişimler meydana gelmiştir.⁷ Örneğin, İngiltere merkezli *School's Council History* (13-16), *The Humanities Curriculum, School's Council Place Time and Society* (8-14) gibi projeler tarih eğitiminde öğretmenin rolü, konu ve malzeme seçimi ile dersin amaçları noktalarında alternatif yaklaşımların üretilebilmesine ön ayak olmuştur.⁸ İlerleyen dönemde tarihin bilimselliğinin Jenkins, Kellner ve White gibi tarihçiler tarafından tartışmaya açılması tarihyazımında post-modern anlayışı da beraberinde getirmiştir. Postmodern düşünce tarihyazımı sürecinde o vakte kadar üretilen “tüm bilgiyi” parçalara ayırmış ve şimdiki anılamanın bir koşulu olarak her bir parçanın ayrı ayrı ele alınması gerektiğini öne sürmüştür. Böylece tarihyazım prensipleri, tek bir merkez, tek bir ülke, kurum ya da kişi üzerinden oluşturulan büyük anlatıların ve didaktik aktarımların etkisinden uzaklaşmaya başlamıştır. Bu yaklaşım, tematik olarak tarih kapsamının genişlemesine ve konularının çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Elbette bu projelerden elde edilen somut çıktıların tüm ulus devletler tarafından değerlendirilmesi zaman almıştır. Alanla ilgili gelişmeler Türkiye örneğinde Türk eğitimi sistemine 2000'li yıllardan itibaren girmeye başlamıştır. Kaynağını pozitivist felsefeden alan davranışçı yaklaşım yerine postmodern ilke-

⁶ İlhan Tekeli, *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2007, s.36-41.

⁷ Rousseau, tarihin 15 yaş öncesi çocuklar için uygun olmadığını ileri sürmüştür ancak ulus devletler Rousseau'yu dinlememiştir.

⁸ C. Husbands, A. Kitson, and A. Pendry, *Understanding History Teaching*, USA: Open University, 2003, s.10.

lere dayalı yapılandırmacı prensipler müfredatlarda yerini almıştır.⁹ Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Anglo-Saxson geleneği kapsamında üretilen ders kitaplarına da bu etki yansımıştır.¹⁰

Yeni tarih anlayışı adı verilen bu dönemde İngiltere'de geleneksel eğitim yaklaşımlarının yerini öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine imkân veren buluş yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve sokratik diyalog gibi yaklaşımlar benimsenmiştir.¹¹ Tarih öğretiminde içerik seçiminde siyasi olaylara ağırlık veren kronolojik tarih öğretimi yerine tematik bir öğretim yaklaşımı ile insanların hayatını en derinden etkileyen, geçmişten günümüze önemini hiç kaybetmemiş konular derslerde çoklu bakış açısıyla incelenmeye başlanmıştır. Böylece öğrenci konuyu ezbere alan pasif profil olmaktan çıkarak, belli bir konu hakkında araştırma yapan, belge toplayan ve bunlar üzerine yorum geliştiren aktif öğrenmeye yönelmiştir. Öğretmenin sorumluluk alanı da merkezi bir düşüncenin temsilcisi olmaktan çıkarılarak, öğrencisini tarihsel merakı konusunda yönlendiren bir rehberle dönüştürülmüştür. Öğretmenin rehberliği ve tematik konu seçimlerinde halen problemler olsa da süreç içinde öğretmenlerin ders işleme tercihlerini yeni yaklaşımlarla besleyebildikleri görülmüştür.¹²

Bu yaklaşımla birlikte bir merkez tarafından hazırlanan ayrıntılı müfredatların yerini esnek olarak ele alınabilecek temalar almıştır. Böylece tarih bilgisinin sınıf ortamında veya müze, anıt, ören yeri gibi sınıf dışı mekanlarda etkinlikler yoluyla öğrencinin zihninde yapılandırılması ve inşası söz konusu olabilmıştır. Bu durum tarih eğitiminde bilginin aktarımından ziyade onun yapılandırılmasını sağlayacak becerileri ön plana çıkarmıştır.¹³ Bu çerçevede 1990'lardan itibaren özellikle Avrupa'da uluslara dayanan bir bakış açısı yerine ulusüstübir tarih eğitimi kurgusuna yönelik çalışmalara başlandığı ve 2000'lerden itibaren tarih eğitiminde ortak tarih ve kültür oluşturulmasına yönelik projeler hayata geçirildiği görülmüştür.¹⁴

Milenyumla birlikte tarih öğretim programlarında da değişiklikler gündeme gelmiştir. Özellikle son yıllarda tarih öğretim programları Seixas ve Morton tarafından, Kanadalı öğretmenler için geliştirilen tarihsel önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden sonuç, tarihsel bakış açıları ve etik boyutlarından oluşan "Altı Büyük Tarihsel Düşünme Kavramı"nın yer aldığı görülmektedir.¹⁵ Hollanda'da "tarihsel akıl yürütme teriminin, öğrencilerin tarihi öğrenirken yalnızca geçmiş hakkında bilgi edinmedikleri, aynı zamanda geçmiş ve bugünkü olguları yorumlarken bu

9 Ahmet Şimşek ve Fatih Yazıcı, "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü", *TYB Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2013), s.9-32.

10 İsmail Güven, "Evolution of History Education as an Academic Discipline in Turkey: The Past and the Present", *ResearchGate*, (2018), s.1-19.

11 Kaya Yılmaz, "Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları" *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34/2 (2013), s.197-209.

12 İbrahim Turan, "Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research". *Journal of Education and Learning*, 9/1 (2020), s.205-216.

13 Fatih Yazıcı ve Ahmet Şimşek, "Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu", *Tarih Okulu Dergisi*, 11 (2012), s.13-32.

14 Sibel Yalı, "Avrupa'da Tarih Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Girişimler ve Avrupa Birliği'nin Katkısı", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26/1 (2016), s.291-306.

15 Sibel Yalı, çev., "Tarihsel Düşünme Kriterleri: Kanada Ölçme-Değerlendirme Sistemi için Bir Çerçeve", *TUHED*, 7/1 (2018), s.240-250.

bilgileri kullandıkları gerçeğine de vurgu yaptığını” görülmektedir.¹⁶

Bu değişikliklerin odağında 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen yetkinliklerin yer aldığı söylenebilir. Bu çerçevede uluslararası ve ulusüstü kurumların alana ilişkin yayınladığı raporlara bakılması konuyla ilgili perspektif vermektedir.

UNESCO'nun 21. Yüzyıl Tarih Eğitimi Prensipleri

UNESCO, kuruluşunu takip eden ilk on yıl içinde tarih eğitimi konusunda yoğun ve kapsamlı çalışmalar yapmıştır. Organizasyonun, 1946 yılındaki ilk genel kurulunda tarih kitaplarının uluslararası düşmanlıklar yaratmakta nasıl kullanıldığına farkında olarak bu alana önem vereceğini ilan etmesi alana ilişkin mihengi taşıdır.¹⁷ Bu çalışmaların genel olarak “Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış” konularına referans verdiği görülmektedir. Böylece ulusal kimlik anlayışı ve hoşgörü ilkeleri esasına uygun olarak sorumluluk sahibi ve aktif vatandaşlar yetiştirme ve tüm farklılıklara karşı saygı geliştirme konusunda kritik adımların önü açılmıştır. Kuruluşun, 1947’den günümüze uluslararası anlayış ve barış düşüncesini geliştirecek şekilde eğitim ve özellikle de tarih eğitimi alanında önemli çalışmalara imza attığı ve bu alanda projeler yürüttüğü görülmektedir.¹⁸

Büyük Tarih Projesi

Big History Project (BHP) ¹⁹ Büyük Patlama’dan günümüze kadar olan tarihi, disiplinlerarası bir biçimde kapsayan pilot okullar, öğretmenler ve eğitimciler için oluşturulmuş ücretsiz ve çevrimiçi bir eğitim platformudur. Proje, lise öğrencileri arasında öğrenme konusunda daha büyük bir kapasite geliştirmeye adanmıştır. 2011 yılında 7 pilot okulda başlatılan çalışma, 2019 yılı itibariyle 1500’ün üzerinde okulda yaygınlaştırılmıştır. Bu okulların büyük bir bölümü Amerika’da bulunmaktadır. Programda yer alan öğrenciler okuma, yazma ve içerik bilgisinde net ve kanıtlanmış kazanımlar göstermektedir. Programın bu iddiasından ötürü son yıllarda İngiltere’deki okulların da bu programı uygulamaya geçtikleri görülmektedir.

Projenin genel hedefleri 21. yüzyıl becerileri olarak tarif edilen yetkinliklerle ilişkilidir. Bu bağlamda öğrencinin;

- Tarihsel, güncel ve gelecekteki olayları artan karmaşıklık, farklı zaman ve mekân ölçekleri içerisinde daha geniş bir anlatının parçası olarak anlamasına yardımcı olmak,
- Evren ve evrensel değişim tarihini algılayabilmek üzere birden fazla disiplinin bakış açısını kullanabilmesi,
- Önemli tarihsel ve bilimsel kavram ve gerçeklerin anlamasını sağlamak,
- Varsayım yapabilmek, araştırılabilir sorular oluşturmak, araştırma yapmak, düşünceyi gözden geçirmek ve bilimsel ve tarihsel kanıtlarla iyi desteklenmiş

¹⁶ Jannet van Drie & Carla van Boxtel, Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning About the Past, *Educational Psychology Review*, 20/2 (2008), s.87-110.

¹⁷ İlhan Tekeli, *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2007, s.39-55.

¹⁸ Adnan Altun ve Bahri Ata, “UNESCO’nun Tarih Eğitimi Yayınlarına Yönelik Bir Değerlendirme (1947-2012)”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2013), s.107-139.

¹⁹ Sibel Yalı, çev., “Tarih Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım: Büyük Tarih Projesi”, *TUHEd*, 8/2 (2019).

bulgular sunmak suretiyle anlamlı bilimsel araştırma ve tarihsel araştırmalara katılımını desteklemek,

- İyi hazırlanmış ve dikkatlice desteklenen yazılı ve sözlü argümanlar oluşturmak için birincil ve ikincil tarihi, bilimsel ve teknik metinleri eleştirel olarak değerlendirmesini teşvik etmek,
- Temel metin ve konuların analizi yoluyla bilimsel iddiaları desteklemek için argümanlar geliştirmek; bireysel ya da paylaşılan yazma, konuşma ve diğer formatlar aracılığıyla geçerli akıl yürütme ve konuyla ilgili ve yeterli kanıtları kullanmasını sağlamak,
- Evrende kendi bulunduğu, içinde yaşadığı ve global toplumun yeri ve insanlığın bir bütün olarak büyük tarihin anlatılarına nasıl uyduğunu ve onu nasıl etkilediğini kavramasını sağlamak,
- Çeşitli disiplinlerden teorileri ve uygulamaları kullanarak, evrenin tarihinin bütünleşik ve disiplinler arası bir anlayışına doğru tarihsel analizini yapabilmesini teşvik etmek üzere bir müfredat geliştirilmiştir.

OECD Tarih Eğitiminde İlerleme Raporu

21. yüzyılda ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve değerler hakkında ortak bir anlayış geliştirmek üzere OECD yürütücülüğünde politika yapıcılar, okul liderleri, öğretmen, öğrenci ve alan uzmanları ile birlikte *Eğitimin Geleceği ve Becerileri-2030* başlıklı bir rapor hazırlanmıştır. Tarih eğitiminde öğrenme ilerleyişini konu eden raporunda²⁰ OECD, eğitim sistemlerinin çevre, ekonomi ve toplum problemleri ile ilişkilendirilerek disiplinlerarası temelde ve bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmasının gereği üzerinde durmuştur. Bu çerçevede farklı ülkelerdeki tarih programlarında uygulanan farklı tarih program ve kavram sürümlerinin bir karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Rapor içeriğinde İngiltere, Malta, Singapur, Avusturya ve Kanada gibi ülkelerin tarih dersleri ile kazanım hedeflerine değinilmiştir.

EUROCLIO Tarihsel Düşünme Projesi

Yüksek kaliteli bir tarih eğitimi için Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) tarafından geçen yıl düzenlenen tarihsel düşünme konulu programda, tarih derslerinin kanıt temelli tartışmalar, farklı tarihlerin varlığı, geçmiş ile tarih arasındaki fark ve günümüz koşullarının geçmişi nasıl etkileyebileceği meseleleri ile nasıl ilişkilendirilebileceği üzerinde bir çalışma yapılmıştır.²¹ Bu çalışma neticesinde tarih dersleri kanalı ile öğrencilere,

- tarihsel yorumları geliştirmek için kaynakları kanıt olarak kullanma,
- değişimi ve sürekliliği açıklama ve değerlendirme,
- neden ve sonucu açıklama ve değerlendirme,
- bir zaman ve yer duygusu tanımlama ve geliştirme,
- öğrenim yolculuklarını yapılandırmak için geçmiş konulu araştırmalar geliştirme,

²⁰ Louise Zarmati, "Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030: Müfredat Analizi Tarih Eğitiminde İlerleme" çev., Sibel Yalı, *TUHED*, 9/1 (2020), s.369.

²¹ Sibel Yalı, çev., "Tarihsel Düşünme Kriterleri".

- düşüncelerini sorumlu ve doğrulanabilir bir şekilde iletme becerileri kazandırılması gereksinimine vurgu yapılmıştır.

EUROCLIO, öğretmenler için tarihsel düşünme konulu hazırladığı rehberde dijital malzemelerin de kullanımını teşvik ederek yüksek kaliteli bir tarih anlayışına olan ihtiyacı dile getirmektedir. Bu konuda Avrupa Birliği desteği ile EUROCLIO tarafından hazırlanan Europeana ve Historiana projeleri dijital olarak kullanıcılara hizmet vermektedir. Tablo-1’de okul müfredatlarında uygulanan farklı tarih kavramlarının bir karşılaştırmasına yer verilmiştir.²²

Tablo1. Okul Müfredatlarında Uygulanan Farklı Tarihsel Kavram Sürümlerinin Karşılaştırılması

Kanada (Seixas and Morton)	Kanada (Lévesque)	Hollanda (van Drie and van Bortel)	İngiltere Ulusal Müfredatı	Australya Müfredatı	Malta Müfredatı
Tarihsel düşünme	Tarihsel düşünme	Tarihsel akıl yürütme	Tarihsel kavramlar	Anlamak için tarihsel kavramlar	Tarihsel kavramlar
Önem	Önem		Önem	Önem	
Kanıt	Kanıt	Kaynak kullanımı	Kanıt	Kanıt kullanımı	Kaynak kullanımı
Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim		Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim	Süreklilik ve değişim
Sebeup ve sonuç	İlerleme ve gerileme		Sebeup ve sonuç	Sebeup ve etki	Sebeup ve sonuç
Perspektifler			Perspektifler	Perspektifler	
Etik boyut	Empati			Empati	Empati
		Yargılama		Yarışma	
			Kronoloji		Zaman ve kronoloji
			Terimler		
			Benzerlik ve farklılık		Benzerlik ve farklılık
		Soru sorma			
		Bağlamsallaştırma			
		Asli kavramları kullanma*			
		Meta kavramları kullanma*			

Dünya Ekonomik Forumu Geleceğin Okulları Raporu

WEF tarafından geçen yıl yayınlanan *Geleceğin Okulları: Dördüncü Sanayi Devrimi için Yeni Eğitim Modellerini Tanımlama* başlıklı raporda, eğitim sistemlerindeki sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu rapor, 4. Endüstri Devrimi’nde yeni eğitim modellerine yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu özellikler, İngilizce diline karşılık gelecek 21 adet kelime öbeğinin oluşturduğu 3Rx7C’nin çarpımı şeklinde formülleştirilen okuma, yazma, aritmetik ile merak, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, kültürlerarası anlayış ve iletişim teknolojileri kullanım becerilerine işaret etmektedir. WEF çerçevesinde bu beceriler,

- küresel vatandaşlık
- yenilikçilik ve yaratıcılık

²² Louise Zarmati, çev., “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030”, s. 369.

- teknoloji kullanım
- empati, duygusal zeka, müzakere gibi kişiler arasılık
- kişiselleştirilmiş ve öğrenme hızı ile düzeyine bağlı
- erişilebilir ve kapsayıcı
- işbirliğine dayalı
- hayat boyu öğrenme ve öğrenme motivasyonu

içerikli beceriler üzerine inşa edilmiştir. Bu çerçevede raporda örnek olarak verilen okulların tarih ve sosyal bilgiler ders programları ele alındığında bu programların da 21. yüzyıl becerilerini kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda dersler sırasında öğrencilerden;

- öğrenme sürecinde gerçek hayat problemini belirleme ve tanımlama,
- sorunu araştırma ve ilgili araç ve bilgileri bulma,
- bilgiyi eleştirel olarak analiz ve test etme,
- problem üzerinde çalışma ve çeşitli kaynaklardan faydalanmak için toplulukta küçük eko-işbirliği sistemleri kurma,
- olası çözümler tasarlama ve çözümleri daha geniş bir topluluk kitlesine sunma,

faaliyetlerini gerçekleştirmeleri talep edilmektedir. Örneğin geleceğin yeşil liderlerini yetiştirmeyi hedefleyen *Yeşil Okul* projesinin müfredatı küresel vatandaşlık kategorisi altında düşün-harekete geç ve etkile yaklaşımını temel olarak oluşturulmuştur. Müfredatta yaratıcı, eleştirel ve sistemler üzerine düşünmeyi zorunlu kılan ve buradan çıkan problemler odaklı birlikte ve iletişim halinde aksiyon alma sürecini başlatan bir program önerisi sunulmaktadır. Bu yaklaşımın yansımaları da bilimsel kriterler çerçevesinde analiz edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme merakı, ilgisi ve hızı çerçevesinde öğrenciye dönük araştırma projeleri ile öğrencinin akademik başarısı desteklenmektedir.

Avrupa Konseyi Kaliteli Tarih Eğitimi Prensipleri

Avrupa Konseyi (AK) tarafından tarih eğitimi ve paydaşları için hazırlanan rehberde tarih eğitiminde “kalite” kavramına vurgu yapılmaktadır.²³ Bu rehberle, tarih eğitiminin nasıl yapılması ve yapılmaması gerektiği konusundaki kriterler için AK tarafından bir çerçeve geliştirilmiş ve bu kriterlerin denetimi konusunda AK'nın bazı önemli belgelerinde belirtildiği üzere, AK'nın tarih öğretimi vizyonunu içeren ilkeler sunulmuştur. Bu ilkeler sırasıyla;

- Kültürel farklılıkları kabul eden esnek müfredat ve etkileşimli pedagoji geliştirme
- Demokrasinin karmaşık tarihinin öğrenimi ve öğretimi
- Sıradan bireylerin ve grup faaliyetlerinin toplum tarihini nasıl şekillendirdiğini yansıtmak
- Farklı kültürel, dini ve etnik kökene sahip kişilerin toplumlarda yerleşik ol-

²³ Sibel Yalı, çev., “21. Yüzyılda Kaliteli Tarih Eğitimi: Prensipler ve Kılavuzlar”, *TUHED*, 8/1 (2019).

duğunu kabul etme

- Hem "ötekinin" hem de kendimizin çoklu kimliklerini değerlendirme
- Tarihsel kaynakları değerlendirmek ve manipülatif propaganda ile mücadele etmek için araçlar sağlama
- Hassas veya tartışmalı olabilecek konuları ele alma
- Tarih öğretimi ve öğreniminin bilişsel, duygusal ve etik boyutlarını dengeleme başlıklarını taşımaktadır.

Bu başlıklar genel olarak geçmişin bilgisi konusunda, insan davranışının karmaşıklığına ve çeşitliliğine referans vermekte; farklı, hatta çelişkili anlatıları sorgulama yeteneğini teşvik etmekte; argümanların geniş kapsamlı kanıtların anlaşılmasıyla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla okullardaki tarih eğitiminin AK tarafından referans verilen bu katkılarında ancak neyin, nasıl öğretildiği ve mevcut kaynakların kalitesinin buna izin vermesi durumunda söz edilebilmektedir.

Rehberde *Çeşitlilik ve demokrasi için eğitim: Çağdaş Avrupa'da tarih öğretimi* isimli hükümetler arası proje çerçevesinde 2016-2017 döneminde düzenlenen dört bölgesel seminer çerçevesinde elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Bunlar, çeşitli, kapsayıcı ve demokratik toplumlar oluşturmak; hassas ve tartışmalı konularla ilgilenmek ve dijital çağda eleştirel tarihsel düşüncüyü geliştirmek üzere üç ana temaya ilişkindir. Bu temalar okullarda öğretilen tarihin doğasına, niteliği ve etkisine ilgi duyan öğrenci, veli ve halkın geneli dâhil herkesin tarih bilgisinin analitik düzeyde, problem çözme ve diğer üst düzey bilişsel, kişilerarası ve sosyal becerilerin yanı sıra okuryazarlık ve sayısal derslerde temel becerilerin kazanımını hedeflemektedir.

"21. Yüzyıl Becerileri" Yaklaşımı Tarih Eğitimi Pratikleri

Formel tarih eğitimi okullaşmaya paralel olarak yüzlerce yıllık bir tarihyazımı geleneğinden çok sonra ortaya çıkmıştır. Eğitim pratikleri bazen bu gelenekten etkilenecek bazen de bu geleneği etkileyerek varlığını sürdürmüştür. Bir diğer deyişle tarih eğitimi, ulus-devlet ve kapitalist ekonomi ile aynı dönemde ortaya çıkmış ve konjonktürün ihtiyaçlarına göre formatlanmıştır. Tarih eğitimindeki bu formatlara hakim olan yaklaşımlar, genel itibarıyla 18.yüzyılın son çeyreğinde başlamış ve 20.yüzyılın son çeyreğine kadar pozitivist ve romantik çerçevede şekillenmiştir. 1970'lerden itibaren tarih eğitiminde postmodernizm etkisi de görülmeye başlanmıştır. Tarihyazımında meydana gelen tematik çeşitlenme ile pedagojik yaklaşımlardaki gelişmeler tarih eğitimi içeriğinde sınırlı da olsa kendine yer bulmuştur. Tüm gelişmelere rağmen geçtiğimiz iki asırlık süre çerçevesinde tarih eğitimi resmi tarihyazımı etkisinden kendini kurtaramamıştır.

Resmi tarihçilik önce imparatorluklarda sonra da ulus devletlerde resmi belgelere dayanan bir anlatı kurma çabası olarak üniversitelerde kürsüleşmiştir. Resmi tarihyazım ile amaçlanan, birey ile ulus arasında milli, dini ve sembolik bağlar kurulabilmektir. Bu bağların kurulabilmesi, "resmî bilgi" adı verilen resmî müfredat ve ders kitapları kanalı ile mümkün olabilmiştir. Bu yol ile amaçlanan ulusal bilinci kuvvetlendirmek, kendini gerektiğinde vatani için kurban etmek, vatanse-

verliği güçlendirmek ve ulusunun tarihsel devamlılığını sürdürmektir. Müfredat-ta “resmi bilgi”ye yer verilmesi konuyu tartışmalı hale getirmektedir. Bu tarz bilgi bir otorite veya geleneğin veyahut bazı kişiler ile grupların meşru bilgi anlayışının bir parçası şeklindedir.²⁴ Dolayısıyla, resmi bilgi kanalı ile müfredat ve ders kitap-larına tek sesli ifadeler, tarihselci ve özcü anlatılar ile düşmanca tavırlar siyasi bir arka plan ile yansıtılmaktadır.

Milenyumla birlikte özellikle refah düzeyi yüksek ülkelerde tarih eğitimi kaza-nımlarının resmi tarih odağından uzaklaştığı görülmektedir. Ders içerikleri, 21. yüzyıl becerileri perspektifi ile desteklenmekte, kazanımlar eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ekseninde geliştirilmektedir. Tarihsel olaylara yakla-şımında ise çok perspektifliliğin benimsendiği ve kültürel mirasın ortak yönlerinin takdir edilmesi gibi amaçlar ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede Ka-nada, Avustralya, İngiltere ve Amerika’daki tarih ve sosyal bilgiler dersleri için hazırlanan güncel müfredatlar konu ekseninde perspektif vermektedir.

ABD Örneği

Ülkede eğitim öncelikle eyalet ve yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Her eyaletin kendi eğitim departmanı ve finans, okul personelinin işe alınması, öğren-ci katılımı ve müfredatı ile ilgili yasaları vardır. Devletler ayrıca zorunlu eğitim yıllarının sayısını da belirler - bazı eyaletlerde eğitim yalnızca 16 yaşına kadar zorunludur. Ülke nüfusunun farklı bileşenlerinin olması nedeniyle 2015 yılında ABD müfredatları ABD’deki her çocuğa “ırk, gelir, geçmiş, posta kodu veya nere-de yaşadıklarına bakılmaksızın” aynı eğitim standardını sunmayı taahhüt eden “Her Öğrenci Başarılı Yasası” üzere yapılandırılmıştır. Bu yapılanma çerçevesinde tarih eğitiminin nitelik ve kriterleri de tarihsel düşünme becerilerinin geliştiril-mesi bağlamında ele alınmıştır.²⁵ Tabloda bu yeterliliklerin bir çerçevesi görül-mektedir.

Tarih eğitimi alanında standartlar geliştirilmesi konusundaki proje, Ulusal Tarih Standartları Konseyi’nin rehberliğinde Kaliforniya Üniversitesi, Ulusal Tarih Merkezi tarafından 1990’lı yıllarda yönetilmiştir. Ulusal Tarih Standartları’nın bu çalışması tarih eğitiminde “Tarihsel Düşünme”, “ABD Tarihi” ve “Dünya Tarihi” olmak üzere üç alanda standart geliştirmiştir. Eyaletlerin bu standartlara uyma zorunluluğu bulunmamakla birlikte genel prensipler olarak kabul görmüştür.

Tablo 2. ABD Tarih Dersleri ile Öğrencilerde Geliştirilmesi Planlanan Beceriler

<i>Kronolojik Düşünme</i>	Neden Sonuç, Değişim Olgusu, Dönemlendirme
<i>Kıyaslama ve Metin Analizi</i>	Kıyaslama, Metin Analizi
<i>Tarihsel Kanıt ve Tartışma Yürütme</i>	Tartışmalı Konular, Tarihsel Kanıt Sunumu
<i>Tarihsel Yorum ve Sentez Geliştirme</i>	Yorumlama, Sentez

Kanada Örneği

Kanada’daki eğitim, eyaletlere ve bölgelere göre yapılandırılmıştır. Bu çerçevede

²⁴ Michael W. Apple, *M. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. NY: Routledge, 1993, s.9-15.

²⁵ “UCLA History Standarts”.

incelenen British Columbia eyaletinde tarih müfredatının²⁶, Sosyal Bilgiler öğrenme alanına dahil ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş olduğu görülmüştür. Program, tarihsel düşünme prensiplerinin temel yetkinlikleri baz alınarak oluşturulmuştur.

Bu tabloda Kanada British Columbia Eyaleti sosyal bilgiler dersleri sınıflara göre kazanım listesi görülmektedir. Bu listeye göre sosyal bilgiler müfredatında, öğrencilerin öğrenme döneminin (sınıfının) sonunda neler yapabileceğini tarif etmek için tanımla, açıkla ve değerlendir gibi aktif fiiller kullanılmaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilerin, altı ana düşünme kavramı olan önem; kanıt; süreklilik ve değişim; neden ve sonuç; perspektif ve etik yargı kavramları aracılığıyla düşünme becerileri geliştirilmektedir.²⁷ Müfredatın amacı, öğrencilerin “sorunları çözmek, karar vermek ve fikirlerini etkili bir şekilde iletmek” için kullanacakları altı düşünme kavramının “dünyanın dört bir yanındaki kaynaklardan neredeyse her konuda bilgi” ye uygulanabileceği olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, OECD'nin yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin mezkur becerileri öğrenmesi gerektiği tavsiyesiyle örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 3. Kanada British Colombia Eyaleti Sosyal Bilgiler Dersleri Sınıflara Göre Kazanımları

	7	8	9
<i>Önem</i>	Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini <i>değerlendirin</i> . Tanıklıkların, anlatıların, haritaların veya metinlerin içerik oluşturucularının belirledikleri önemi <i>tespit edin</i> .	Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini <i>değerlendirin</i> . Tanıklıkların, anlatıların, haritaların veya metinlerin içerik oluşturucularının belirledikleri önemi <i>tespit edin</i> .	Belirli zamanlarda ve yerlerde insanların, yerlerin, olayların veya gelişmelerin önemini <i>değerlendirin</i> ve belirli zamanlarda / yerlerde ve gruptan gruba tarihsel önem hakkında değişen perspektifleri <i>karşılaştırın</i> .
<i>Kanıt</i>	Birden fazla kaynağın güvenilirliğini ve sonuçları doğrulamak için kullanılan kanıtların yeterliliğini <i>değerlendirin</i> .	Birden fazla kaynağın güvenilirliğini ve sonuçları doğrulamak için kullanılan kanıtların yeterliliğini <i>değerlendirin</i> .	Çatışma noktalarını, kaynakların güvenilirliğini ve kanıtların yeterliliğini araştırdıktan sonra, farklı tarihsel görüşlerin gerekçelerini <i>değerlendirin</i> .
<i>Süreklilik & Değişim</i>	İlerleme ve düşün dönemleri de dahil olmak üzere tarihte farklı zaman dönemlerini <i>tanımlayın</i> ve değişim dönemlerini işaretleyen önemli dönüm	İlerleme ve düşün dönemleri de dahil olmak üzere tarihte farklı zaman dönemlerini <i>tanımlayın</i> ve değişim dönemlerini işaretleyen önemli	Farklı grupların aynı zaman aralığındaki sürekliliklerini ve değişikliklerini <i>karşılaştırın</i> .

²⁶“The Ontario Curriculum Social Studies, History and Geography”.

²⁷ Peter Seixas and Tom Mortan, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, 2013.

	noktalarını <i>belirleyin</i> .	dönüm noktalarını <i>belirleyin</i> .	
<i>Neden & Sonuç</i>	Belirli kararları, eylemleri veya olayları en çok etkileyen nedenleri <i>belirleyin</i> ve kısa ve uzun vadeli sonuçlarını değerlendirin.	Belirli kararları, eylemleri veya olayları en çok etkileyen nedenleri <i>belirleyin</i> ve kısa ve uzun vadeli sonuçlarını <i>değerlendirin</i> .	Geçerli koşulların ve bireylerin / grupların eylemlerinin olayları, kararları veya gelişmeleri nasıl etkilediğini <i>değerlendirin</i> .
<i>Perspektif</i>	Geçmiş ya da şimdiki insanlar, yerler, meseleler ya da olaylar hakkında farklı bakış açılarını <i>açıklayın</i> ve farklı zaman ve yerlerde insan kültürü ve toplumlarının değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını karşılaştırın.	Geçmiş ya da şimdiki insanlar, yerler, meseleler ya da olaylar hakkında farklı bakış açılarını <i>açıklayın</i> ve farklı zaman ve yerlerde insan kültürü ve toplumlarının değerlerini, dünya görüşlerini ve inançlarını karşılaştırın.	Geçerli normları, değerleri, dünya görüşlerini ve inançları göz önünde bulundurarak geçmiş veya mevcut insanlar, yerler, konular veya olaylar hakkında farklı bakış açılarını <i>açıklayın</i> / <i>anlamalarını çıkarın</i> .
<i>Etik Düşünce</i>	Geçmiş olaylar, kararlar veya eylemler hakkında <i>etik yargılarda bulunun</i> ve geçmişten doğrudan ders çıkarmanın sınırlarını değerlendirin.	Geçmiş olaylar, kararlar veya eylemler hakkında <i>etik yargılarda bulunun</i> ve geçmişten doğrudan ders çıkarmanın sınırlarını değerlendirin.	Çeşitli kaynaklardaki <i>örtülü ve açık etik yargıları fark edin</i> . Geçmişteki ve günümüzdeki eylemler hakkında <i>mantıklı etik yargılarda bulunun</i> , hatırlamak ve cevap vermek için uygun yolları belirleyin.

Avustralya Örneği

Avustralya eğitim müfredatı, Avustralya eğitim sisteminin kalitesini, eşitliğini ve şeffaflığını iyileştirme ilkelerine dayanmaktadır. Genel olarak eğitim çerçevesini İngilizce; matematik; bilim; insan ve toplum bilimleri; sanat; teknoloji; ikinci dil öğretimi ile sağlık ve beden eğitimi alanları oluşturur. Lise alanı son iki yılında öğrencilere İngilizce, matematik, fen, tarih ve coğrafya alanlarından seçebilmeleri üzere dersler sunulur. Bu çerçevede ana amaç anlama derinliği, bilginin kapsamı ve becerinin karmaşıklığı dahil öğrenmenin kalitesi odaklıdır. Bu bağlamda Avustralya'daki eğitim, Kanada örneğinde olduğu gibi eyaletlere ve bölgelere göre yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada da 21. yüzyıl yetkinliklerinin temel alındığı görülmektedir.

Bu çerçevede incelenen müfredatta²⁸, Sosyal Bilgiler öğrenme alanının, tarihsel düşünme prensiplerinin temel yetkinlikleri temel alınarak oluşturulduğu görülmüştür. Tabloda sosyal bilgiler derslerinin yaş ve sınıflara göre kazanımları görülmektedir.

Tablo 4. Avustralya Sosyal Bilgiler Dersleri Sınıflara Göre Kazanımları

7. sınıfın sonunda (13 yaşında) bir	8. sınıfın sonunda (14 yaşında) bir öğrencinin
-------------------------------------	--

²⁸ "Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences learning area Online".

<i>öğrencinin yapabilecekleri:</i>	<i>yapabilecekleri:</i>
zaman içindeki değişim ve süreklilik için nedenler önermek	zaman içindeki değişim ve süreklilik kalıplarını tanımak ve açıklamak
değişimin toplumlar, bireyler ve gruplar üzerindeki etkilerini tanımlamak	olay ve gelişmelerin nedenlerini ve etkilerini açıklamak
olayları ve gelişmeleri o sırada yaşayan farklı insanların bakış açılarından tanımlamak	o zamandaki insanların güdülerini ve eylemlerini tanımlamak
grupların rolünü ve belirli bireylerin toplumdaki önemini açıklamak	Bireylerin ve grupların önemini ve toplumlarının inançlarından ve değerlerinden nasıl etkilendiğini açıklamak
farklı şekillerde yorumlanmış geçmiş olay ve gelişmeleri tanımlamak	geçmişin farklı yorumlarını anlatmak
zamanı temsil etmek ve ölçmek için tarihlendirme kurallarını kullanarak olayları ve gelişmeleri kronolojik bir çerçevede sıralamak	olayları ve gelişmeleri zaman aralıklarına göre kronolojik bir çerçevede sıralamak
araştırma yaparken tarihsel bir çalışmayı çerçevelemek için sorular geliştirmek	araştırma yaparken tarihsel bir çalışmayı çerçevelemek için sorular geliştirmek
bir dizi kaynağı tanımlamayı seçerek sorularını cevaplamak üzere gerekli bilgileri bulmak, karşılaştırmak ve kullanmak	birincil ve ikincil kaynaklardan gelen bilgileri analiz etmek, seçmek ve düzenlemek, soruları cevaplamak üzere kanıt olarak kullanmak
farklı bakış açılarını açıklamak için kaynakları incelemek	Kaynaklardaki farklı bakış açılarını tanımlamak ve açıklamak
kaynakları yorumlarken kökenlerini ve amaçlarını tespit etmek	kaynakları yorumlarken kökenlerini ve amaçlarını belirlemek, olgu ve fikir arasında ayırım yapmak
metin geliştirirken ve bulgularını organize edip sunarken tarihsel terim ve kavramları kullanmak, ilgili kaynakları dahil etmek	bulgularını organize ederek sunarken tarihsel terim ve kavramları, kaynaklarda belirlenen kanıtları kullanmak ve bilgi kaynaklarını tanımak

İngiltere Örneği

İngiltere Ulusal Müfredatı, öğrencilere eğitimli vatandaşlar olmak için ihtiyaç duydukları temel bilgilere bir giriş sağlamayı amaçlar. Bu çerçevede öğrencilerin, ilgili dersler kanalıyla çeşitli kuram ve tartışmalar ile birlikte insanlık tarihindeki problem ve çözümler ile karşılaşmaları sağlanır. Bu karşılaşmalar, öğrencileri gelecek yaşama hazırlarken aynı zamanda onların ruhsal, ahlaki, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişimini destekleyen, dengeli ve geniş tabanlı bir müfredat sunmayı da amaçlar. Bu amaçlar doğrultusunda üç temel aşamada yapılandırılan tarih ve sosyal bilgiler müfredatında²⁹ da tarihsel düşünme becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tabloda İngiltere'deki öğrencilerin yaşları bağlamında geliştirebileceği tarihsel düşünme temelli kazanımlar görülmektedir.

Tablo 5. İngiltere Sosyal Bilgiler Dersleri Sınıflara Göre Kazanımlar

<i>Temel Aşama 1</i> <i>5 – 7 Yaş</i>	<i>Temel Aşama 2</i> <i>7 – 11 Yaş</i>	<i>Temel Aşama 3</i> <i>11 – 14 Yaş</i>
<i>Zamanın geçmesi ile ilgili ortak kelimeler ve ifadeler kullanarak geçmiş hakkında bir farkındalık</i>	<i>Çalıştıkları dönemler içinde ve arasında net anlatılar kurarak İngiliz, yerel ve dünya tarihi hakkında</i>	<i>İngiliz, yerel ve dünya tarihinin kronolojik olarak güvenli bilgi ve anlayışını genişletir / derinleştirir,</i>

²⁹“National Curriculum in England: History programmes of study Online”.

geliştirir.	<i>kronolojik</i> olarak güvenli bir bilgi ve anlayış geliştirmeye devam eder.	böylece daha geniş öğrenme için iyi bilgilendirilmiş bir bağlam sağlar.
Çalıştıkları <i>kişi ve olayların</i> kronolojik bir çerçevede nereye uyduğunu bilir ve farklı dönemlerde yaşam biçimleri arasında <i>benzerlikleri ve farklılıkları</i> belirler.	<i>Zaman içindeki bağlantıları, zıtlıkları ve eğilimleri</i> not eder ve <i>tarihsel terimlerin</i> uygun kullanımını geliştirir.	<i>Önemli olayları</i> tanımlar, <i>bağlantı</i> kurar, <i>kontrastları</i> çizer ve uzun dönemler boyunca <i>trendleri analiz</i> eder.
Geniş bir günlük <i>tarihsel terim</i> dağarcığı kullanır.	<i>Değişim, neden, benzerlik / farklılık ve önem</i> hakkında tarihsel olarak geçerli <i>soruları</i> düzenli olarak ele alır, ve bazen bunları oluşturur.	<i>Tarihsel terim ve kavramları</i> gittikçe daha sofistike bir şekilde kullanır.
<i>Olayların</i> temel özelliklerini bildiklerini ve anladıklarını göstermek için öykülerin ve diğer kaynakların bölümlerini seçerek / kullanarak <i>sorular</i> sorar ve cevaplar.	Gerekli <i>tarihsel bilgilerin</i> özenle seçilmesini ve düzenlenmesini içeren <i>bilinçli yanıtlar</i> oluşturur.	Bazılarını kendilerinin oluşturdukları tarihsel olarak geçerli <i>soruları</i> takip eder ve bunlara alakalı, yapılandırılmış ve <i>kanıtsal</i> olarak desteklenen yanıtlar oluştururlar.
<i>Geçmiş öğrendiğimiz</i> bazı yolları anlar ve <i>temsil edildiği</i> farklı yolları tanımlar.	Geçmiş hakkındaki <i>bilgimizin bir dizi kaynaktan nasıl inşa edilmiş olduğunu</i> anlar.	<i>Tarihsel iddialarda</i> bulunmak için farklı tarihsel kaynak türlerinin nasıl titizlikle kullanıldığını anlar ve geçmişin <i>zıt argümanlarının ve yorumlarının</i> nasıl ve neden inşa edildiğini ayırt eder.

Türkiye Örneği

Eğitim ve öğretimin daha kaliteli bir şekilde sunulması amacıyla Türkiye’de de yurtdışındaki eğitim politikalarındaki gelişmelere paralel olarak bazı güncellemeler yapılmıştır. Bu bağlamda 2005 yılında ilk ve ortaöğretimde program güncellenmesi yapılmış, 2007-2012 yılları arasında tarih öğretim programlarında da yapılandırmacı yaklaşım ekseninde revizeler yapılmıştır. Bu çalışmalar her ne kadar sınav sistemlerinin ve mevcut ideolojilerin yoğun etkisinden kendisini arındıramasa da 2017 yılında taslak şeklini almıştır. Bir sonraki yıl programlara nihai şekil verilmiştir.

MEB Ortaöğretim Tarih Eğitimi Taslak Programı’nda tarih eğitiminin en önemli görevi olarak tarihsel düşünme yaklaşımı ekseninde öğrencilerin kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik bir vurgu olduğu görülmektedir. Ancak bu programın pratikteki karşılığının farklı olduğunu söylemek mümkündür. Zira programın içeriğinin “Türk Tarihi’nin akışı içinde ana hatlarıyla bazı önemli bulunanları dünya tarihi perspektifinden (mümkün olduğunca daha çok karşılaştırmaya dayalı), daha derinlikli öğrenmeye, bunu yaparken de tarihsel düşünme becerileri ve çağdaş değerleri de kazandırmaya yönelik bir program” yerine “her şeyi öğretmek iddiası” ile şe-

killendiği söylenebilir.³⁰

Müfredatlar iş dünyasının beklentileri, alanyazın eleştirileri ve mevcut politikalar ekseninde geçtiğimiz yıl revize edilmiştir. Buna göre ders sayıları azaltılmış, deneyime yönelik programlar geliştirilmiş, programlar atölye ve laboratuvarlarla desteklenmiş ve derslerde disiplinlerüstü yaklaşım benimsenmiştir. İlaveten alan dersleri için proje ve uygulama çalışmaları teşvik edilmiştir. Bilginin değere dönüştürülmeye çalışıldığı bu yeni sisteme Hayal, Etkinlik ve Yaşam (HEY) adı verilmiştir.³¹ Bakanlık tarafından yapılan açıklamada ortaöğretim alanında yapılan bu uygulamanın gerekçesi olarak şu nedenler paylaşılmıştır:

- gençleri geleceğe hazırlamanın önemi,
- eğitimin ekonominin taşıyıcı unsuru olması,
- sınav yerine temel becerilerin getirilmesi zorunluluğu,
- bilginin değer yaratan bir unsur haline dönüştürülebilmesi,
- öğrencilerin derslerde kendi merak ve seçimleri doğrultusunda derinleşebilmesi,
- derslerin proje bazlı yürütülebilmesi,
- bilginin beceri ile entegrasyonu,
- disiplinlerarası çalışmaların önem kazanması,
- öğrencilerin ders seçimi konusunda tercih hakkının bulunması,
- öğrencilerin ilgi, merak, beceri ve yeteneklerine göre ders seçebilmesi ve bu doğrultuda bir kariyer planı yapılabilmesi.

Bu yeni sistemde temel olarak öğrenciyi kendisiyle buluşturmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencinin ilgi, yetenek ve kişisel özellikleri doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri bazında esnek bir yapı belirlenmiş ve bu alanlar kişisel rehberlik ve kariyer yönetimi mekanizmaları ile desteklenmiştir. Program çerçevesinde temel derslerden biri olarak kabul gören tarih dersleri için zorunlu şartı kaldırılmış, öğrencinin ilgisi doğrultusunda seçmeli derslere yer verilmiştir. Tarih derslerinin bu şekilde konumlandırılması branş öğretmenleri ve akademisyenler tarafından tartışmaya açılmıştır. Bu konuda yapılan tartışmalar bir başka makalenin konusu olmakla birlikte, tartışma odağına bilgi üretimi ve bilginin işlevsel olarak kullanılabilme potansiyelinin alınmayışı eğitimin geleceği açısından bir başka soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Son yıllarda eğitim politikalarının ana odağını 21. yüzyıl becerileri eksenli tartışmaların oluşturduğu ve bu tartışmaların genel çerçevesini Dünya Bankası, Dünya Ekonomik Forumu, OECD ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kurumlar tarafından yayınlanan iş dünyasının eğitim beklentilerine ilişkin raporların belirlediği görülmektedir. İlgili raporlarda bu sorunların odağının küresel ekonomi ve top-

³⁰ Ahmet Şimşek, “2017 Taslak Tarih 9-10-11, Türk Kültür Ve Medeniyet Tarihi Öğretim Programlarının Eleştirisi”, *TUHED*, 6/1 (2017), s.162.

³¹ “Hayal, Etkinlik, Yaşam”.

lumsal ihtiyaçlardan kopuk bir eğitim paradigması olduğunun altı çizilmektedir. Küreselleşme ve teknolojideki hızlı ilerlemeler sivil alanı ve çalışma dünyasını dönüştürmeye devam ederken, toplumsal gerçeklerin ve ihtiyaçların göz ardı edildiğine vurgu yapılan raporlarda sürdürülebilir global hedeflerle ilişkili kapsayıcı ve uyumlu eğitim politikalarının geliştirilmesinin ana şartının müfredatların 21. yüzyıl becerileriyle uyumlandırılmasından geçtiği kaydedilmektedir.

Özellikle Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan *Eğitimin Geleceği ve Becerileri-2030* başlıklı raporda, eğitim sistemlerinde okutulan zorunlu ya da seçmeli tüm derslerin genel işlevlerinin yeniden sorgulanması gerekliliği dikkat çekmektedir. İlgili raporda mevcut müfredatların eleştirel bakış açısıyla sorgulandığı ve yeniden yorumlandığı görülmektedir. Bu inceleme süreci, “tarih eğitiminde ilerleme” konusu ile “bu ilerlemenin ölçülmesi” hususunu da bir problem olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu iki önemli sorunun çözülmesi konusunda tarihsel düşünme ve araştırma yöntemlerinin müfredatlara dahil edilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Raporda, tarih eğitiminde ilerlemenin temel özellikleri olarak öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünebilmeleri için bilişsel yeteneklerinde bir artışa işaret edilmekte ve öğretmenlerin derslerde öğrencilerinin bu kapasiteyi geliştirmeleri konusunda yöntemler geliştirmelerine olan gereksinim dile getirilmektedir.

Esasında müfredat programlarında resmi tarihyazımının izlerini taşıyan “resmi bilgi”nin tarih dersleri kanalı ile aktarımı konusu 1970’lerden itibaren belirginlik kazanan pedagojik araştırmalar, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme ve uluslararası rekabet ile insan hakları konusundaki çalışmalar ekseninde tartışılmaktadır. Bu tartışmalar Tarih eğitiminin niteliğinin de sorgulanması ile birlikte programların değişimine zemin hazırlamıştır. Bu çerçevede yapılan araştırmalarda resmi bilgi çerçevesinde hazırlanan derslerin öğrencilerin bireysel ve zihinsel olarak ilerleyişine engel oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu gelişmeler, tarih eğitimine disiplinlerarası ve geniş perspektifli bir bakış açısı getirmiştir. Bu perspektiften ele alındığında, tarih öğretim programları özellikle son yıllarda tarihsel önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden sonuç, tarihsel bakış açısı ve etik boyutlarından oluşan kavramlara yer verildiği görülmektedir. Bu kavramlara ilave olarak tarihsel düşünme konulu çalışmalarda dijital malzemelerin de kullanımının teşvik edildiği yüksek kaliteli bir tarih anlayışına doğru gidildiği görülmektedir.

Bu şekillenmenin odağını tarih eğitiminde kalite ve ilerlemeye duyulan ihtiyaç oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu ihtiyaç, geleneksel yaklaşımların nitelikten yoksun olduğu ve ilerlemeye ihtiyaç duymadığı kabulünü de beraberinde getirmektedir. Örneğin, Dünya Ekonomik Forumu *Geleceğin Okulları: Dördüncü Sanayi Devrimi için Yeni Eğitim Modellerini Tanımlama* başlıklı raporda, eğitim sistemlerindeki sorunlara dikkat çekilmekte ve ilgili raporda bu sorunların odağını küresel ekonomi ve toplumsal ihtiyaçlardan kopuk bir eğitim paradigmasının oluşturduğu dile getirilmektedir. Küreselleşme ve teknolojideki hızlı ilerlemeler sivil alanı ve çalışma dünyasını dönüştürmeye devam ederken, toplumsal gerçeklerin ve ihtiyaçların göz ardı edildiğine vurgu yapılan raporda sürdürülebilir global hedeflerle ilişkili kapsayıcı ve uyumlu eğitim politikalarının geliştirilmesinin ana şartının müfredatların 21. yüzyıl becerileriyle uyumlandırılması zorunlulu-

ğuna işaret edilmektedir. Tarih eğitimi konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da tarih müfredatlarının bu uyumu henüz karşılayamadığını, kaliteli bir gelecek inşa edebilmek için geçmişle ilgili çalışmaların da kaliteli bir şekilde eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda önerilen ve kabul gören modellerden biri de tarihsel düşünme becerileridir. Kanada, İngiltere, Avustralya ve ABD gibi refah seviyesi yüksek ülkelerin tarih müfredatlarında bu modelin benimsendiği tespit edilmiştir. Türkiye Tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri ile ilişkili kavramların yer aldığı görülmekte ve ayrıca öğrencilerde bu becerilerin kazandırılması yönünde bir ihtiyaca da dikkat çekilmektedir.

Bu doğrultuda yürütülen çalışmalara gerek ulusal gerek ulusüstü kurumlarca destek verildiği bilinmektedir. Özellikle son yıllarda Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan tavsiye kararlarının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Yine George Eckert Uluslararası Ders Kitapları Araştırma Enstitüsü (GE) ve Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) gibi sivil toplum kuruluşlarının alana ilişkin uluslararası ve bölgesel projelerinin katma değer yarattığı görülmektedir. Benzer şekilde Avrupa Birliği Parlamentosu'nun da tarih alanındaki uluslararası ve bölgesel çalışmalara finansal destek verdiği görülmektedir.

Bu çerçevede resmi tarih bilgisinin müfredatlardan ayıklandığı ve tarih eğitimi kazanımlarının disiplinlerarası bir anlayış ile küresel riskler bağlamında yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Böylece tarih eğitiminde statik ulus tarih anlatısı modelinden, kalite kavramından bahsedilen dinamik bir sürece geçilebileceği düşünülmektedir. Bu sürecin özellikle tartışmalı ve hassas konularda "bilginin", eleştirel çerçevede analiz edilebilmesi ve yorumlanabilmesi için çok perspektifli ortamlar geliştirdiği söylenebilir. Ders içerikleri, 21. yüzyıl becerileri perspektifi ile desteklenmekte, kazanımlar eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ekseninde geliştirilmektedir. Tarihsel olaylara yaklaşımda ise çok perspektifliliğin benimsendiği ve kültürel mirasın ortak yönlerinin takdir edilmesi gibi amaçlar ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde tarih dersleri kanalıyla

- bilgisayar işlem teknolojileri ile çeşitli kategorilerdeki veri setlerinin yorumlanması ile geliştirildiği
- sinirbilimdeki gelişmeler ile anlatının sorgulanmasına yönelik çalışmaların yürütüldüğü,
- uzay-haritalama teknolojileri ile yeni alanların keşfine yönelik tarihsel materyal ve içeriklerinin geliştirildiği
- disiplinlerarası içerik ve uygulamalar ile proje bazlı çalışmaların teşvik edildiği,
- internet kullanımının yaygınlaşması ve sosyal medyanın günlük hayatın bir parçası haline gelmesi ile tarih pratiklerinin farklılaştığı,
- tarih derslerinde 21. yüzyıl becerilerinin etkisini taşıyan çalışmaların teşvik edildiği tarih eğitiminde gerçekten yeni bir sürece girildiği söylenebilir.

Bu süreci her kesimden insanın eğitim sistemine doğrudan katılabileceği demok-

ratik bir süreç olarak tanımlamak da mümkündür. Teknolojik gelişmeler ekseninde ele alındığında, tarih eğitimi alanın, bu alanın eğitimci, politika geliştirici ve profesyonelleri ile doğal olarak disiplinlerarası bir ortaklık arayışını ve kalite anlayışını beraberinde getirmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu çerçevede hayata geçirilecek tarih programları ekseninde sadece global dünyanın gelecekte beklenenleri olumlu yönde karşılanmayacak olup aynı zamanda ezberden ibaret ve sıkıcı olarak kabul gören tarih derslerinin de öğrencinin zihninde farklılaşacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- “2023 Eğitim Vizyonu”. *MEB*. 2018. Erişim 1 Nisan, 2020. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- Aktekin, Semih. Çev., “Yüksek Nitelikli Tarih, Kültürel Miras ve Vatandaşlık Eğitimi İçin Manifesto: Tarihin Genç Nesillerin Gelişiminde Ayırt Edici Katkısının Tanınmasına İlişkin 15 İlke”. *TUHED*, 8/2 (2019).
- Altun, Adnan ve Bahri Ata. “UNESCO’nun Tarih Eğitimi Yayınlarına Yönelik Bir Değerlendirme 1947-2012”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2013).
- “Annual Report”, *The World Bank*. Washington, 2016.
- Apple, Michael W. M. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. NY: Routledge, 1993.
- Ata, Bahri. “Sosyal Bilgiler Eğitiminde İyi Bir Örnek: ABD Kongre Kütüphanesinin Amerikan Hafıza Projesi”. *Türk Kütüphaneciliği*. 25/2 (2011).
- Ata, Bahri. “Tarih: İngiltere ve ABD’deki Tarih Eğitimi Araştırmalarını Toplu Bir Değerlendirme (1917-1950) - C. M. Fleming”. *TUHED*. 3/2 (2014).
- “Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences Learning Area Online”. Erişim 01 Mart 2020. <http://australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/>.
- “Better Policies for Better Lives: The OECD at 50 and Beyond”. Paris: OECD Publishing, 2011.
- “Better Skills Better Jobs Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies”. Paris: OECD Publishing, 2011.
- Binkley, M., O. Erstad, J. Hermna, S.Raizen, M. Ripley, M.Miller-Ricci, ve M. Rumble. “Defining Twenty-First Century Skills”. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Der., P. Griffin, E. Care ve B. Dordrecht McGaw. Springer, 2012.
- C., Husbands, A. Kitson ve A. Pendry. *Understanding History Teaching*. USA: Open University, 2003.
- European Union. “Education and Training Monitor”. 2012.
- Gelen, İsmail. “P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi”. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi (Journal of Interdisciplinary Educational Research)*, 1/2 (2017): 15-29.

- “Global Challenge Insight Report: Future of Jobs”. *World Economic Forum*. Geneva: Switzerland, 2016.
- “Global Challenge Insight Report: Future of Jobs.” *World Economic Forum*. Geneva: Switzerland, 2020.
- “Global Economic Prospects”. *The World Bank*. Washington, 2019.
- “Global Economic Prospects”. *The World Bank*. Washington, 2017.
- “Global Economic Prospects”. *The World Bank*. Washington, 2018.
- Green School High School Curriculum. <https://www.greenschool.org/bali/wp-content/uploads/sites/2/2019/10/Green-School-High-School-Curriculum-Overview-2019-2020.pdf>. (erişim 01.08.2020).
- “Hayal, Etkinlik, Yaşam” ERG Eğitimin İçeriği Eğitim İzleme Raporu 2019. Erişim 25 Mayıs 2019. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf.
- “Historical Thinking Skills”. *WHRHS*. Erişim 08 Mayıs 2020. https://www.whrhs.org/uploaded/Social_Studies/Historical_Thinking_Skills.pdf 2014.
- “How To Use Online Tools to Promote Historical Thinking: Historiana Historical Education Team”. *European Association of History Educators*, 3 (2020).
- “Improving Competences for The 21st Century: An Agenda for European Cooperation for Schools.” *European Union*. Luxemburg, Belgium. 2008.
- “The Ontario Curriculum for Social Studies, History and Geography”. Erişim 01 Mart 2020. https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/en_social-studies_k-9_elab.pdf.
- “Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework” *European Union*. Luxemburg, Belgium. 2006.
- “Medium-Term Strategy” 2014-2021. *UNESCO General Conference*. 37th, 2013-2014.
- “National Curriculum in England: History programmes of study Online. Erişim 01 Mart 2020. www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study
- “P21”. Erişim 1 Mart 2020. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>.
- “Proposal For A Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. *European Union*”. Luxemburg, Belgium. 2018.
- Rychen, D. S. ve L. H. Salganik, Der. “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. *DeSeCo's Final Report*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schleicher, Andreas. *The Case for 21st Century Learning*. OECD. Paris, 2009. <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>.
- Seixas, P. ve T. Morton. “The Big Six Historical Thinking Concepts”. Nelson College Indigenous, 2003.
- “Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.” *World Economic Forum*. Geneva: Switzerland, 2019.

- “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills”, *OECD Publishing*, Paris. 2015.
- “Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training”. *European Union*. Luxemburg, Belgium. 2009.
- Şimşek, Ahmet ve Fatih Yazıcı. “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü”. *TYB Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2013).
- Şimşek, Ahmet ve Sibel Yalı, *Gerçekten Öyle Mi Olmuş? Post-Truth Zamanlarda Tarihin Temsili*. İstanbul: Yeni İnsan, 2019.
- Şimşek, Ahmet. “2017 Taslak Tarih 9-10-11, Türk Kültür Ve Medeniyet Tarihi Öğretim Programlarının Eleştirisi”. *TUHED*, 6/1 (2017).
- Tekeli, İlhan. *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı, 2007.
- “The Definitions and Selection of Key Competencies: Executive Summary”. *OECD Publishing*, Paris: 2005.
- “The Future of Education and Skills, Education 2030”. Erişim 01 Ağustos 2020. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf).
- The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments*. UNESCO. Paris, 2000.
- Turan, İbrahim. “Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research”. *Journal of Education and Learning*, 9/1 (2020).
- “UCLA History Standarts” *UCLA Online*. Erişim 10 Nisan 2020. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/>.
- UNESCO. “Futures of Education”. Erişim 01 Eylül 2020. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/2019>.
- Van Drie, Jannet ve Carla van Boxtel. “Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past”. *Educational Psychology Review*, 20/2 (2008).
- Video of Andreas Schleicher (OECD) On Quality and Equity in Education at the Australian Council for Educational Research 2014 Conference: <http://www.acer.edu.au/rc>.
- Yalçın, Seher. “21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar”, *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51/1 (2018).
- Yalı, Sibel. “Tarih Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım: Büyük Tarih Projesi”. *Turkish History Education Journal*, 8/2 (2019).
- Yalı, Sibel. “Tavsiye Kararları Çerçevesinde Avrupa Konseyi’nin Tarih Öğretimi Vizyonu”. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5/2 (2016).
- Yalı, Sibel. “Avrupa’da Tarih Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Girişimler ve Avrupa Birliği’nin Katkısı”. *Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*. 26/1 (2016).
- Yalı, Sibel “Bir Ütopya Analizi: Avrupa Birliği Okullarda Tarih Öğretimine Sponsor Olabilir mi?”. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*. 6/1 (2017).
- Yalı, Sibel. Çev., “Tarihsel Düşünme Kriterleri: Kanada Ölçme-Değerlendirme Sistemi İçin Bir Çerçeve”. *TUHED*. 7/1 (2018).

- Yalı, Sibel. Çev., “21. Yüzyılda Kaliteli Tarih Eğitimi: Prensipler ve Kılavuzlar”. *TUHED*, 8/1 (2019).
- Yazıcı, Fatih ve Ahmet Şimşek. “Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu”. *Tarih Okulu Dergisi*, 11 (2012).
- Yılmaz, Kaya. “Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları”. *Pamukkale Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2013).
- Zarmatı, Louise. “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030: Müfredat Analizi Tarih Eğitiminde İlerleme”. *TUHED*, 9/1 (2020).

Conceptual Direction of History Teaching from the Perspective of 21st Century Skills

SIBEL YALI

Abstract: *In this study, current date curriculums - both from Turkey and also from countries with high levels of welfare, such as Canada, UK, Australia, United States - were reviewed from the perspective of the 21st century skills, in order to determine how history education changes according to the conjuncture. In this context, a general framework about 21st century skills was presented, and then the reflections of this approach in history education were emphasized. The last part of the study attempts to develop an interpretation, based on history education practices from Turkey and other countries in scope. By the millennium, especially in countries with high welfare, it is seen that gains from history education is associated with critical thinking and problem solving skills; multi-perspectivity approach to historical events is developed, and efforts are made to appreciate the common aspects of cultural heritage. In this context, current curricula prepared for history and social studies courses in Canada, Australia, England and United States provide a subject-specific perspective. For Turkey, it may be said that there is still a way to be taken in terms of practices.*

Keywords: *History education, Education policies, 21st Century skills*



Okul Yöneticilerini Etik İkileme İten Baskı ve Güç Kaynaklarının Okul Kademelerine Göre İncelenmesi

SAFFET KARAYAMAN*
saffetkarayaman@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5624-4678

Öz: Bu çalışmada okul yöneticilerini etik ikileme iten güç kaynaklarını, baskı gruplarını, okul düzeylerine göre belirlemek amaçlanmıştır. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul yöneticisi olarak ele alınmıştır. Okullar; İlkokul, Ortaokul ve Lise kademeleri olarak ele alınmıştır. Araştırma nitel bir durum çalışması türünde olup, çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen elli okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin anlaşılmasına özellikle dikkat edilmiştir. Veriler, standartlaştırılmış açık uçlu sorularla toplanmış ve kategorisel içerik analizi ile incelenmiştir. Toplanan veriler ışığında, okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik ikilemlere neden olan güç ve baskı kaynakları yedi grupta toplanmıştır. Tüm kurumlarda en yoğun üç etik ikilem kaynağı olarak; “sendikalar, dernek ve vakıfların beklentileri; üst makamların popülist uygulamaları; üstlerin yetenek ve becerileri” olarak sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin karşılaştığı etik ikilemlere neden olan güç kaynaklarının okul türlerine göre farklılaştığı bulunmuş ve farklılaşmanın nedenleri tartışılmıştır. Son bölümde, okul yöneticilerinin etik ihlallerden nasıl uzak durabileceklerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.¹

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, Etik ikilem kaynakları, Baskı, Okul kademesi

Giriş

İnsanlığın var olmasıyla başlayan yönetim olgusu, sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi olarak kabul edilmektedir. İnsan varsa yönetim de var demektir. Yönetim kavramı, organizasyon faaliyetini de içerir. İnsanlık tarihi boyunca yönetim ve organizasyon süreçlerini inceleyen bilim insanları, bu süreçleri çeşitli gelişim evrelerine ayırmışlardır. Klasik öncesi, klasik, neoklasik, modern ve post modern yaklaşımlar olarak isimlendirilen bu evreler her geçen gün yönetim ve organizasyon kavramının gelişim içerisinde olduğunu ifade eder.² Ancak, tarihin herhangi bir dönemindeki bir yönetici, uyguladığı yönetim tarzını kendisi isimlendirmemiştir. Burada bilim insanlarının, kategorileştirmeleri ve adlandırmaları söz konusudur.

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı.

¹ Bu çalışmadaki veriler 2020 yılı öncesinde derlenmiştir. Bu nedenle TR Dizin kriterleri arasında yer alan etik kurul onayı koşulundan muaf olduğu değerlendirilmektedir.

² Tamer Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, Ankara, Beta Yayınevi, 2013.

Gayet tabiidir ki, her çağın veya uygarlığın kendine göre felsefesi, teknolojik düzeyi ve yaşam tarzı vardır. Uygarlığının gelişim süreci içinde, yönetimin önemi artmış, bilimsel yazında da her geçen gün daha fazla araştırılan bir konu haline gelmiştir. Günümüzde yönetim bilimi, uzmanlık ve mesleğe göre gruplara ayrılarak incelenir olmuştur.

Yönetim biliminin önemli bir alt dalı da eğitim yönetimi olup, alanının çekirdeğinde okul yöneticisi vardır. Okulun amaçlarını yerine getirmede, toplumsal gelişime ve medeniyete sunacağı katkıda okul yöneticisinin oynayacağı rolün önemi tartışılmaz. Modern toplum yapısının gereği eğitim organizasyonlarında sorunlar daha yoğun ve karmaşık bir hal almış durumdadır. Okul yöneticilerinin, bugün eskiye göre daha çok şey bilmeleri, farklı becerilere sahip olmaları,³ problemleri doğru tespit edip, doğru karar verebilen üstün bireyler olmaları⁴ beklenmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin de değişerek, sürekli farklılaşan bu dinamik yapıya uyum sağlamaları zorunlu olmaktadır. Okul yöneticisi, devlet örgütünün, topluma dokunduğu en uç hücrelidir ve toplum onu çok fazla şeyin sorumlusu olarak algılamaktadır. Bu durum; okul yöneticilerinin toplumdaki pek çok güç dinamikleri ile bir ilişki içerisinde olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bir okul yöneticisi, mahallesindeki; muhtarın, derneklerin, dini önderlerin, yerel siyasilerin, halkın taleplerini iletildiği kişidir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda muhatap doğrudan müdürün kendisidir. Mevzuatın ne dediği çok önem arz etmediği söylenebilir. Sınırsız beklenti sahibi insanoğlunun bir talebinin karşılanabilirliği her ne kadar yasayla çizilmiş olsa da; nihayetinde talebin karşılanmaması durumunda okul yöneticisi sorumlu tutulmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticisi karşılaştığı talebi yerine getirdiği ölçüde bahsedilen otoritelerce kabul görecektir ya da istenmeyecektir. Diğer bir ifadeyle, yerine getiremediği her talebin sorumlusu müdür olmakta ve bu durum ne kadar artarsa müdürün görevinde kalması da o kadar zorlaşmaktadır. Gücü elinde bulunduran odak, halktaki teveccühünü arttırmak için, bölgesindeki okul yöneticisinin, kendi taleplerini yerine getiren biri olmasını isteyebilir.

Yönetim işinin özünü karar vermek oluşturur. Koçel, yönetim sürecinde en temel işlevin karar vermek olduğunu ifade ederek, *karar veremeyen yöneticinin aslında işini yapmadığını* belirtmektedir.⁵ Yöneticinin motivasyon seviyesi de onun karar verme stilini etkileyebilmektedir. Düşük motivasyon düzeyine sahip olan ve risk almaktan kaçınan bireyler daha uzun süre düşünerek karar vermek istemektedirler. Motivasyonu yüksek ve risk alabilen bireyler ise daha hızlı kararlar alabilmektedirler.⁶ Okul yöneticilerinin bu görevlerini yerine getirirken var olan yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelere de uygun davranmaları beklenir.⁷ Tüm bunlarla birlikte, yönetici karar verirken, bir takım etkiler altındadır; Kendisinden birtakım beklentiler içerisinde olan iç ve dış paydaşlar bulunmaktadır. Karardan etkilenenlerin çeşitli güç otoriteleri ile ilişki içerisinde buldukları göz ardı edilemez. Bu

³ Gökhan Baş, "Yüzyılda Eğitim Yöneticisinin Rolündeki Değişim ve Dönüşüm", *Eğitim Dergisi*, 30 (2011).

⁴ Selahattin Turan ve Gamze Yalçın, "Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedığı İşler ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5/2 (2015), s.18.

⁵ Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, s.110.

⁶ Feriha Balkış Baymur, *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2014, s.47.

⁷ Haydar Taymaz, *Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 7. bs., 2003.

otoritelerin karara müdahaleleri olabilmektedir. Bu müdahaleler genellikle okul yöneticisinin inisiyatifinde olan, yasalarda açıkça ifade edilmeyen ve takdir yetkisinde olan alanlarda olmaktadır. Bu alanlara gri alan denilmektedir. Bu durumda “karar vermede etik” kavramı öne çıkmaktadır. Karar verirken etik kaygıların sürece dâhil edilmesi, yöneticinin etik ikileme düşmesini ifade eder. Etik ikileme; iki veya daha fazla yarışan değerler arasında çekişmesi halini ifade etmektedir. Çatışan bu değerlerden birisi arzu edildiğinde, diğerinin/diğerlerinin göz ardı edilmesi gerekmektedir.⁸ Okul yöneticilerinin işlerini yaparken birçok etik ikilemlerle ve ahlaki buhranlarla karşı karşıya kalmaları normaldir. Yönetim faaliyetlerinin etik davranışlara uygun olarak gerçekleşmesinin yaygınlaşması için bu ikilemlerin kaynağına inilmesi gerekmektedir.

Her türlü organizasyon yöneticilerinde olduğu gibi okul yöneticilerinin de bulunduğu okuldaki tüm davranış ve kararlarında etik ilkelere bağlı kalmaları okulun iklimi, huzuru, başarısı ve tüm paydaşların işyeri mutlulukları için hayati önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, örgütlerdeki etik iklimin, hem örgütsel güveni hem de çalışanın performansını arttırdığını göstermektedir.⁹ Okul yöneticisi, bireylerin en değerli varlıkları olan çocuklarını emanet ettikleri hayati derecede hassas bir organizasyonun başındaki kişidir. Bu nedenle okul; topluma ulaşmak isteyen, toplumdan talepleri olan her otorite için yüksek bir potansiyel arz etmektedir. Okul yöneticisi, bu konumundan dolayı çeşitli kurum ve otorite ile ilişki içerisindedir.¹⁰ Bu farklı kesimlerin okul yöneticisinden değişik beklenti ve istekleri olabilmektedir. Örneğin aileler öğretmen seçme konusunda, siyasi gruplar en çok kayıt alanı dışındaki öğrencilerin kaydının yapılması konusunda, kamu sendikaları üye kazandırma konusunda, dernek ve vakıflar ise okulda gösteri yapma, afiş-ilan asma ve yurtlarında kalan öğrencilerin okula kayıt edilmesi gibi isteklerde bulunmaktadır.¹¹ Bu beklenti ve istekler okul yöneticilerinde bir baskı unsuru haline gelebilmekte, onları sürekli etik ikilemlere itebilmektedir. Bu beklentilerin karşılanamaması durumunda okul yöneticisinin görevde kalma sorunu gündeme gelebilmekte ve bu durum okul yöneticilerinde yoğun bir kaygı üretmektedir. Okul yöneticisinin bu zor durumu Şekil 1’deki okul yöneticisi etik karar bunalımı modeliyle ifade edilmeye çalışılmıştır.

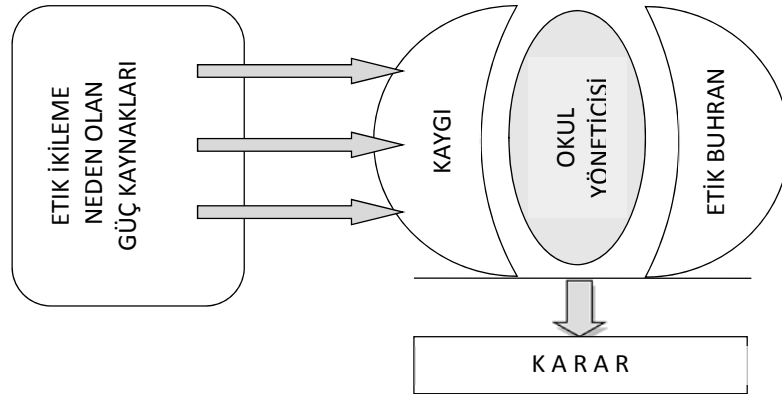
Toplumun eğitimle ilgili direk temas noktası okul yöneticisi olmakta, tüm beklenti ve isteklerin odağında milli eğitim müdürlükleri değil, okul yöneticisi bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin üstlerinden ve alt ka-

⁸ Saffet Karayaman, “Yönetimde Duygusal Zekâ, İşyeri Mutluluğu ve Etik Karar İlişkisi: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Gelişim Üniversitesi, 2019, s.78.

⁹ Mustafa Büte, “Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (2011), s.171-192.

¹⁰ Hasan Güneş, “Baskı Grupları ve Okullar”, 7 Şubat, 2018, <https://www.kamubiz.com/baski-gruplari-ve-okullar-makale,428.html>.

¹¹ Zekeriya Ürün ve Asiye Toker Gökçe, “Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri”, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4/1 (2015), s.121.



Şekil 1. Okul Yöneticisinin Etik Karar Bunalımı Modeli

deme paydaşlarından gelen birtakım baskılara hatta mobbinge maruz kaldıkları belirtilmektedir.¹² Okul yöneticisi ise, çeşitli otoritelerin istediklerini yapmama durumunda ne olacağı kaygısı arasında sıkışmaktadır. Okul yöneticileri üzerinde tasarruf ve yaptırım uygulama gücü olan ilçe milli eğitim müdürlerinin atamalarında, herhangi bir kriterin de olmaması da, bu makamların da birtakım güç odaklarının müdahalesine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi arttıkça, milli eğitim müdürleri, belediye başkanlıkları gibi daireler önünde görüşmeyi bekleyen insan yoğunluğu azalmaktadır denilebilir. Normal bir işleşte, bir talebin cevabı yasada genellikle bellidir ve yöneticiye gidilmesi bu durumu değiştirmeyecektir. Ne yazık ki karar makamlarının kapıları, olacak bir talebin engellenmesi ya da olmayacak bir talebin gerçekleştirilmesi beklentisi ile dolmaktadır. Gerçek medeniyet ölçütü, yasaların herkese eşit uygulanır olmasıyla, sürekliliğiyle ve yöneticileri etik dışına itecek beklentilerin toplumdaki yaygınlığıyla ilgilidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yönetici işini yaparken, bazı talepler ve baskılar sonucunda etik saha içerisinde kalıp kalmaması konusunda yoğun ikilemlere düşebilmektedir. Türkiye’de okul yöneticiliği alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde etik ikilem ve etik ihlallerin temelinde neler olduğu, yönetici karar alırken hangi güç odaklarının etik bunalımlara neden olduğu konusu üzerinde yeterince durulmadığı görülmüştür. Oysa bir sorunu çözmek için öncelikle bu sorunu tetikleyen güçlerin ortaya çıkarılıp bu durumun rehabilite edilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Sivrisinekten kurtulmanın yolunun, onları ilaçlamak yerine bataklığı kurutmak olduğu örneğinden hareketle, etik dışı uygulama sonucunda yöneticiye ceza vermekle sorun çözülemeyecektir. Bu tür müdahalelerde kişiye göre uygulamalar, etik ikileme neden olan aynı üst makamın disiplin uygulamalarındaki takdir genişliği, muhakkik¹³ atamalarındaki olası keyfilikler, bahse konu etik problem tartışmalarının sürüp gitmesine

¹² Durdağı Akan, İsa Yıldırım ve Sinan Yalçın, “Okul Yöneticilerine Aşağıdan Yukarı Doğru Uygulanan Yıldırama (Mobbing) Davranışları”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 5/3 (2013), s.649.

¹³ Okullardaki inceleme-soruşturmaları yürütmesi ve raporlaştırması için başka bir okul yöneticisi görevlendirilmektedir. Görevi süresince müfettiş gibi yetkiler verilen bu kişilere *muhakkik* denilmektedir.

neden olmaktadır. Bu şekilde sorunun kaynağına inilememektedir. Başbakanlık Etik Kurulu Başkanlığı da yapmış olan Sayın Eryılmaz'ın aktarımıyla Konfüçyüs yüzlerce yıl önce bu durumu şöyle ifade etmiştir; “İnsanları sadece ceza ile yönetirseniz, onlar bir daha yanlış yapmazlar; ancak şeref ve utanma duygusuna da sahip olmazlar. İnsanları erdemle ve etik kurallar ile idare ederseniz, o zaman onlar şeref ve utanma duygularına sahip olurlar, hem de doğruyu ve iyiyi yapmaya çalışırlar”.¹⁴ Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin çalıştıkları okul kademesine göre, karşılaştıkları etik ikilemlerin asıl nedenlerine dikkat çekmeyi, etik ikileme iten bu güç kaynaklarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Eldeki bu çalışma:

- Okul yöneticileri alanında etik standartların oluşturulmasına katkı sunacaktır.
- Okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık olarak tanımlanmasının gerekliliğini ortaya koyacaktır.
- Çeşitli otorite ve oluşumlarca okul yöneticilerine yapılan müdahalelerin nedenli sakıncaları olduğunu gösterecektir.
- Hangi otorite ve güç kaynaklarının etik kaygılara neden olduğunun belirlenmesine ışık tutacaktır.
- Okul yöneticilerinin kararlarının etik kalitesinin daha fazla yükseltilmesi için neler yapılabileceği konularında katkı sağlayacaktır.

Araştırmada elde edilen bulgularının, Milli Eğitim Bakanlığı politikalarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi gibi konulara katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu araştırma bulgularının ayrıca, okul yöneticilerinin çalışma şartları, görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları güçlükler, yaşadıkları kaygı sarmalı, karar verirken karşılaşılabildikleri baskı ve zorluklar konusunda farkındalık oluşturması ve okul yönetiminde etik ilkelere dikkat çekmesi umulmaktadır. Araştırmacının uzun yıllar okul müdür ve müdür yardımcılığı yapması, uygulamanın içinde olması da araştırmanın gerçekçiliğini, özgünlüğünü ve kalitesini arttıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Eldeki bu çalışma, nitel bir araştırma olup, nitel araştırma türlerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, İlkokul, Ortaokul ve Lise okul müdür ve müdür yardımcıları ele alınmıştır. Katılımcılara açık uçlu sorular sorularak, görevlerini yaparken karşılaştıkları etik ikilemlere neden olan otoriteler belirlenip gruplandırılmıştır. TÜBİTAK tarafından belirlenen etik onay ilkelerine göre; Çalışmada 2020 yılından önceki verilerin kullanılması ve etik kurul onayına bağlanacak çalışma türlerinin de dışında olması nedeniyle etik kurul onayından muaf olduğu yazar tarafından beyan edilir.

¹⁴ Bilal Eryılmaz, “Etik Kültürü Geliştirmek”, *Türk İdare Dergisi*, 459 (2008), s.1-12.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, İstanbul Esenyurt İlçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, okul müdür ve müdür yardımcıları üzerinde uygulanmıştır. Okulun bulunduğu her yörenin toplumsal dinamikleri, sosyoekonomik yapısı, siyasi fraksiyonu farklı olup, okul yöneticisinden beklentilerin de farklı olacağı düşünülmektedir. Bu durum araştırmamızın bir sınırlılığıdır. Her ilçeye ve bölgeye genellenemeyecektir. Çalışma, gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgilerinin ve iletişim adreslerinin paylaşılması konusunda hassas olunmuştur. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin, araştırmanın daha hızlı ve pratik olmasını sağlamaktadır.¹⁵ Katılımcıların demografik değişkenleri olarak; cinsiyet, yaş, çalıştığı kurum, öğrenim durumu ve alanda çalışma yılları dikkate alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2017 yılı Nisan ayında yayınlanan İstanbul örgün eğitim istatistikleri verilerine göre Esenyurt İlçesi örgün ilk, orta ve lise okul sayısı 152 olarak bildirilmiştir.¹⁶ Katılımcıların %44'ünün ilkokul, %36'sının ortaokul, %20'sinin ise lise okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Yine katılımcıların %80'inin erkek (n=40), %20'inin kadın (n=10), yaş ortalamalarının 20-30 aralığında 23 yönetici, 31-40 aralığında 14 yönetici, 41-50 aralığında 8 yönetici, 51 yaş üstünde ise 5 yönetici bulunmaktadır. Yönetici olarak çalışma yıllarının ortalamasının ise 0-1 yıllık 13, 1-4 yıllık 20, 5-8 yıllık 11 ve 9 ve üstü 6 yöneticinin olduğu görülmektedir. 1-4 aralığında 33 yöneticinin, olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların %34'inin öğrenim durumu lisansüstü iken, %66'sının ise lisans mezunu olduğu bulunmuştur. Katılımcıların görev yaptığı okulların %80'inin (n=40) ikili eğitim, %40'ının ise (n=20) tekli yani normal eğitim yapan okullarda görev yaptıkları görülmüştür. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okul türleri ile yaş, cinsiyet, mezun olunan okul seviyesi, yöneticilik yılı ve çalışılan okulun öğrenim şekline (ikili eğitim/normal eğitim) göre dağılımları Tablo-1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Okul Türlerine Göre Demografik Dağılımları

		İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Cinsiyet	Erkek	18	15	7	40
	Kadın	4	3	3	10
Yaş	20-30	10	9	4	23
	31-40	5	6	3	14
	41-50	4	2	2	8
	51 +	3	1	1	5
Mezuniyet	Lisans	12	13	8	33
	Lisans Üstü	7	6	4	17
Yöneticilik Süresi		6	5	2	13
	1-4	10	6	4	20
	5-8	4	4	3	11
	9 +	1	2	3	6

¹⁵ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2006, s.115.

¹⁶ Sevgi Yücel ve İlhan Kakırman, haz., "2016/2017 İstatistik Verileri", İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017, https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/12163411_2016-2017_Ystatistik_KitabY_Taslak.pdf (erişim 12.03.2019).

Okulun öğretim şekli	İkili	19	15	6	40
	Tekli (Normal)	3	3	4	10

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ait veriler standartlaştırılmış açık uçlu soru tekniği ile elde edilmiştir. Bu görüşme yaklaşımı, dikkatlice hazırlanmış ve belirli bir sıraya konulmuş birbirinin devamı şeklindeki soruların, görüşülen her kişiye aynı tarz ve düzende sorulmasını ifade eder.¹⁷ Görüşme soruları hazırlanırken literatürden faydalanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması için, alanda aktif olarak çalışan 5 okul yöneticisinin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara cinsiyetleri, medeni durumları, yaşları, öğrenim durumları, alandaki toplam çalışma süreleri, çalıştıkları okul kademesi, okulun öğrenim şekli (ikili-tekli) gibi durumlara ilişkin demografik bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise “Sizi etik ikilemlere iten, bunlara neden olan güç kaynakları, olgu ve otoriteler / sorunu çözmenizin önündeki engeller nelerdir?” sorusuna yer verilmiştir:

Araştırmanın temel sorusundan sonra görüşmeler sırasında katılımcıların yanıtlarına bağlı olarak alt sorular da oluşturulmuştur. Örneğin etik ikileme neden olan kamu sendikaları, dernek ve vakıfların müdahaleleri olarak ifade eden bir katılımcıya “yaşadığınız bu müdahaleye bir örnek verir misiniz?” diye bir detay ve örnek olay sorusu yöneltilmiştir. Görüşmelerde kişilerin kimliklerini açık edici bilgilerden kaçınılmış ve her katılımcı ile yapılan görüşme yazı ile kaydedilmiştir. Görüşme sonunda alınan notlar katılımcıya okunmuş ve mutabık kalınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının ilk döneminde toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yüz yüze yapılmış ve her bir görüşme 30-40 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılara çalışmanın amacı hakkında kısa bilgi verilmiş, gizliliğe önem verileceği ve bilgilerin araştırma amacıyla kullanılacağı konusunda söz verilmiştir. Sorulara geçilmeden önce; etik kavramı açıklanmış ve okul yöneticilerinin kararlar alırken etik ikileme düşmelerine ilişkin örnekler verilmiştir. Etik ikilemler, okul yöneticilerinin uymaları gereken yasal mevzuatın tam olarak değinmediği hususlara ilişkin, gri alan olarak da nitelendirilen konuları içermektedir. Etik ikilemler, okul yöneticisinin daha çok takdir yetkisinde kalan kararlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin okul kayıt bölgesi dışından gelen bir öğrencinin okula kaydının yapılması yasal olarak suç olmayıp, etik açıdan sorunludur. Her kayıt bölgesi dışından gelen talebin karşılanması da mümkün değildir. Bu durum okul yöneticisi mevzuatında gri alan olarak nitelendirilebilir. Bir takım otoritelerin baskısıyla bu talebi yerine getiren yönetici, karşılayamadığı taleplerle birlikte konuyu ele alıp etik ikileme düşmektedir. Bu yöndeki genel örnekler üzerinden etik ikilem kavramı somutlaştırıldıktan sonra görüşmeye geçilmiştir.

¹⁷ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.131-138.

Verilerin Kodlanması

Araştırmadaki verilerin analizinde öncelikle katılımcıların cevaplarının bulunduğu yazıya dökülmüş hali her bir katılımcı tarafından kontrol ettirilmiş ve onaylatılmıştır. Toplamda 63 sayfalık Word dokümanı elde edilmiştir. Daha sonra katılımcılardan elde edilen tüm veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bu bölümlere isimler verilerek kodlanmıştır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra kod listesi oluşturulmuştur. Ana temaların belirlenmesinde, ilgili alan yazının yanı sıra bulgular da ortaya çıkan kavramlarda etkili olmuştur. İlk önce 50 katılımcı arasından seçilen 10 katılımcının verileri, araştırmacı dışında ayrı bir uzman öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiş; iki veri işleyicinin tutarlılığına bakılmıştır. Güvenirlik için her iki uzman tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır.¹⁸ Yapılan hesaplama sonucunda tutarlılık %95 bulunmuştur. Tutarlılığın %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır. Daha sonra verilerin kategorilere dönüştürülmesi işlemi, araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından ortak bir görüşe varana kadar tartışılarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin; *okul kayıt bölgesi dışından bir öğrencinin kaydının yapılması için belediye başkan yardımcısının araması* örnek olayı; “yerel yönetimler ve siyasi grupların beklentileri” kategorisinde değerlendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; verilerin kategorileştirilmesi sürecinde tümevarım yöntemi izlenmiştir. Yani; daha önceden belirlenen temalar kullanılmamış; metinlerdeki ortak noktaların, temaların ve kategorilerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu tema ve kodlar çerçevesinde araştırmanın bulguları incelenmiştir. Tüm örnekler, bu şekilde 7 ana grupta toplanmıştır. Katılımcıların isimleri gizlenmiş ve K1, K2, K3... Şeklinde sırası ile kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine; “Size göre işinizle ilgili bir karar verirken etik ikilemlere düşmenize neden olan ve bunları çözmenizi engelleyen olgu ve otoriteler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelenmiş; cevaplar ortak temalar altında toplanıp kategorileştirilmiştir. Okul yöneticilerinin çalıştıkları kurum türlerine göre belirlenmiş olan kategorilerden her birine ait bir olayla karşılaşma sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablodan da görüleceği üzere; İlkokul yöneticilerine göre, etik ikileme iten baskı ve güç kaynağı olarak sırasıyla; velilerin eğitimsizliği ve sosyoekonomik seviyesi; yerel yönetimler, siyasetçiler ve sivil toplum örgütleri, dernek ve vakıfların beklentileri; üst makamların popülist uygulamaları; amirlerin yetkinlik ve becerileri eksikliklerinden kaynaklı durumlar; siyasi politikalar ve son olarak okul içi personel güç dinamikleri olarak ortaya çıkmıştır. Ortaokul yöneticileri ise sırasıyla, yerel yönetimler, siyasiler ve sivil toplum örgütleri, Sendika ve dernek ve vakıflar; üst makamların popülist uygulamaları; amirlerin yeterlilik ve becerileri olarak sıralamışlardır. Lise okul yöneticileri ise yoğun olarak sırasıyla, sendika, dernek ve vakıfların

¹⁸ Ahmet Saban, “Metaphors about School”, *Educational Administration: Theory and Practice*, 14/3 (2008), s.459-496.

taleplerini; yerel yönetimler ve siyasilerin taleplerini; siyasi politikaları, devamında ise üst makamların popülist uygulamalarını göstermişlerdir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerini Etik İnkileme İten Baskı ve Güç Kaynaklarının Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Yöneticisini Etik İnkileme İten Güç Kaynakları	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%
<i>Siyasi politikalar</i>	2	4	3	6	2	4
<i>Üstlerin yeterlilik ve beceri düzeyleri</i>	2	4	2	4	3	6
<i>Üst makamların popülist uygulamaları</i>	2	4	3	6	3	6
<i>Sendika, dernek, vakıf talepleri</i>	4	8	4	8	4	8
<i>Veli kaynaklı sorunlar</i>	4	8	1	2	0	-
<i>Yerel yönetici ve siyasilerin talepleri</i>	3	6	4	8	2	4
<i>Okul içi personel güç dinamikleri</i>	0	-	1	2	1	2

Okul yöneticilerini etik dışı karar almaya zorlayan baskı ve güç kaynakları olarak; Her üç okul kademesinde de;

1. Sendika, dernek ve vakıfların talepleri,
2. Yerel yönetici ve siyasilerin talepleri,
3. Üst makamların popülist uygulamaları; en üst sırada belirtilmiştir.

İlkokullarda veli kaynaklı sorunların öne çıkmasının nedeni; ilkokul velilerinin okulla sürekli iletişim halinde olmaları olarak yorumlanabilir. Liselerde yasal eksikler ve sorunlardan, ilkokullarda ise okul içi personel güç dinamiklerinden bahsedilmemiştir. Bu sonuç, Urun ve Gökçe'nin çalışmasıyla da uyumluluk göstermektedir.¹⁹ Çalışmamızda elde edilen sonuçların, literatürle örtüştüğü görülmektedir.²⁰

Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler, ilgili tema başlığı altında aşağıda sunulmuştur;

Sendika, dernek, vakıf talepleri;

Son zamanlarda pek çok dini içerikli sivil toplum örgütleri, dernek vb. kuruldu. Her biri de siyasetten destekli. Bunlar güzel şey ancak, siyaset desteğini bir tehdit olarak kullanıyorlar. Dini de paravan kullananlar var bence. Mesela vaktimizin çoğunu veliden çok bu derneklerin öğrenci etkinlik, proje adı altındaki göstermelik faaliyetlere ayırıyoruz. İçi dolu olsa sorun yok ama, çoğu bir şey yapıyormuş gibi görünme reklamasyon. Okulumuzu kendi reklamları için kullanıyorlar. Mantıklı bir şey söylesek de hemen belirli yerlere muhalifmiş gibi ismimiz veriliyor ve amirlerimiz arayabiliyor. Koltuğunda

¹⁹ Urun ve Gökçe, "Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri", s.105, 125.

²⁰ Kenan Özcan, "Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri (Adıyaman İli Örneği)", *E-International Journal of Educational Research*, 5/1 (2014), s.88-113; Hüseyin Gül, "Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri (Kocaeli-İzmit Örneği)", *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/1 (2006), s.73; Urun ve Gökçe, "Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri", s.105-125; Erdal Toprakçı, "Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (2001), s.277-287.

kalman için ne deniyorsa yapacaksın. Etik biraz lükse kaçıyor. (K-12).

Geçen yıl sendika temsilcileri okula gelmişlerdi. Benimle birlikte öğretmenler odasına girip tanıtım yapmak, öğretmenlerle sohbet etmek istediler. Bu sendika yetkili sendikaydı ve müdür atamalarında istediğini yapıyordu. Hatta listeleri sendika yönetimi belirliyordu. Ben sendikacılara hayır diyemedim. Kendilerine düşman görmesinler diye istemeyerek de olsa öğretmenler odasına onlarla girdim. Çoğu öğretmen benim onları desteklediğimi, taraf tuttuğumu filan zannettiler. Tarafsızlığıma gölge düşti. Etik olarak içime sinmese de geleceğim için mecbur kaldım. (K-24).

Ben sendikacıların öğretmenleri derslerinden alıkoyduğunu görüyorum. Geçen hafta sendikacılar öğretmenler odasına girdiler ve ders zili çalmasına rağmen toplantıyı sürdürdüler. Öğretmenler derslerine geç kaldılar. Onlarla aram bozulmasın diye müdahale de edemedim. İçime de sinmedi ama yapacak bir şey yok. Kabak bana patlasa maalesef koruyamız yok. (K-30).

Sendika, dernek ve vakıf taleplerinin oluşturduğu baskının okul yöneticilerinde neden olan etik ikilemlerin, tüm okul türlerinde de yoğun olarak görüldüğü bulunmuştur. Özellikle sendikaların okul müdürleri üzerinde baskı unsuru oluşturdukları sık ifade edilen bir durum olmuştur.

Yerel yönetici ve siyasilerin talepleri;

Bence bu konudaki en büyük engel belediyenin okulların her işine müdahale etmesidir. Belediye yöneticileri, vatandaşa şirin gözükme için çözeceğim diyor, müdür arıyor veya bir not yazarak veliyi okula yolluyor. Okul yöneticisi yasa müsaade etmediği için yapmıyor ancak halk nazarında siyasetçi iyi, bürokrat kötü oluyor... (K-2).

Kayıt dönemlerinde belediye başkan yardımcılarının bize veli yollamasından bunalıyoruz. Muhtar bile bu işi yap, arkamda reis var diyor. Oysaki bizler yasaya uygun davranmak zorundayız. Vatandaşa mavi boncuk vererek, belki bir yolu vardır diye alıştırılıyor. Yasalara da güven kalmıyor. (K-32).

Mevzuatta her öğrenci ikametgahının olduğu yerdeki okula kayıt yaptırıyor ancak vatandaş sahte adres gösterip başka okullara yaptırıyor. Bunu denetleyen ve engelleyen muhatabı da bulamıyorsunuz. Yapanın yanına kar kalıyor. Sonrasında diğer velilerle okul yönetimi karşı karşıya geliyor ve toplum gözünde itibar kaybediyorsunuz. (K-22).

Yerel yönetici ve siyasilerin okulların ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı oldukları ve okullardan bir takım taleplerde buldukları görülmektedir. Halkın teveccühü ile varlığını sürdüren siyasetçilerin ve yerel yöneticilerin, aynı halktan gelen okullarla ilgili bir takım istek ve ricalara duyarsız kalması da beklenemez. Bu durum araştırma verilerinde de görülmektedir.

Üst makamların popülist uygulamaları;

Yeni il müdürümüz gelince iş yükümüz çok arttı. Zaten mevcut iş yükünü zor yürütebiliyorduk. Şimdi birde onlarca proje konusu geldi. İl müdürlüğünde öğrenci yok, maaş bekleyen personel, bunlara para bulmak için karar kara düşünme derdi yok. Sürekli proje fikri üretiliyor. Bizim okulumuzun önceliği aslında çok farklı. Sadece bir personelimizi bile bu proje yazışmaları için görevlendirmemiz gerekiyor. Bana göre il müdürlüğü çalıştığı algısını bol bol proje üreterek ifade etmek istiyor. Bizim önceliğimiz ise üç bine yakın (3000) öğrencimizi sabahçı ve öğlenci olarak, sağ salim ailelerine teslim edebilmek. Her gün en az bir öğrencimizin bir çarpışma, düşme kırılma yarılma kanama kazası veya kaybolma olayı oluyor. Bu kargaşada bir müdür yardımcımız sırf proje yazıları ile uğraşiyor ne yazık ki. (K-7).

Okulumda temizlikçi sayısı yetersiz. Bütçe yok, para yok. Hizmetli almam için veliden bağış istemem lazım. Ancak siyasiler sanki her şey mükemmelmiş gibi, okula para vermeyin, bağış isteyen müdürü şikâyet edin diye vatan-daşa mavi boncuk dağıtıyorlar. Para istesem mi, istemesem mi, ne yapacağımı bilmiyorum. İstemesem okul berbat olacak, bu da içime sinmiyor. (K-8).

Üst yöneticilerin, özellikle il milli eğitim müdürlerinin, kendilerini atayan sıralı makamlara ve siyasi iradeye karşı başarılı bir profil sunmak için bir takım popülist uygulamalarda buldukları sıkça ifade edilmiştir. Her gelen üst yöneticinin yeni projelere giriştiği; yeni uygulama ve bunların toplantı, tanıtım gibi faaliyetlerine ağırlık vermelerinin okullara çeşitli olumsuz yansımalarının da olduğu ifade edilmektedir. Yine okullara ödenek gönderilmeyişinin üst makamlarca halka dürüstçe ifade edilmeyip okul yöneticilerinin bu sorun karşısında yalnız bırakılmasının onları etik ikileme ittiği görülmektedir.

Veli kaynaklı sorunlar;

Velilerimiz çok cahil ve üst makamlar tarafından şımartılmış durumda. Telefonu olan, en ufak bir sorunda okula gelmek yerine 147'yi arıyor, BİMERE, CİMERE yazıyor ve saçma sapan şikâyet ediyor. Hâlbuki bir suç yok. Mesela neden okul ikili eğitim yapıyor diye yöneticisi şikâyet ediyor. Oysa müdür sadece bir uygulayıcı. Cevap verirken devlet yeterince okul yapmıyor diye yazamıyorum. Mecburen eveleyip geveleyip usulüne uygun bir cevap yazıyorum. Tabii bu durum içime de sinmiyor. (K-11).

Suriyeli veliler çok sık gelmeye başladı. Sınıflar çok kalabalık. Bazı sorunlu velileri almak istemiyorum. Mevcudu az olan başka okullara elimden geldiğince yönlendirmeye çalışıyorum. Bu yönlendirmeler aslında doğru değil ama ne yapabilirim ki. Okulumuzu düşünmek zorundayız. (K-39).

Hesap verebilirlik kavramının sınırsız özgürlük anlayışıyla kullanılmasının pek çok okul yöneticisinin zarar görmesine neden olduğu görülmektedir. Yine kontrolsüz sığınmacı akının meydana getirdiği sorunlar, okulların kalabalık olması, okul yöneticilerinin veli ilişkisinde bir takım etik kaygılar doğurmaktadır. Velilerin eğitim

düzeylerinin düşüklüğü, okul yöneticilerine karşı olumsuz algıları nedeniyle okul yöneticilerinin kendilerine korumayı önceleyici şekilde davranmak zorunda kaldıkları, ancak bunun etik ikilemlere neden olduğu da rapor edilmiştir.

Üstlerin yeterlilik ve beceri düzeyleri;

Bizde sorunlu bir öğrencimiz var. Yandaki ortaokula nakil olması gerekiyor. Aileyi de ikna ettik ama ilçe müdürümüz öğretmenlikten ilçe müdürlüğüne atandığı için işleyişi ne yazık ki bilmiyor ve risk almaktan çekiniyor. Birkaç kez anlatmayı denedim ama başaramadım. Aman sorun gitmesin diye okul değişikliği sürecine hiç girmememizi istedi. Ben de uyma kararı aldım. Yoksa bana sıkıntı olacaktı. (K-21).

Eğitim yönetiminde mevki yükseldikçe daha fazla donanımlı, deneyimli, kariyer ve liyakat kavramları paralelinde niteliği artan yöneticilerin görev alması beklenmektedir. Ancak Türkiye’de okul yöneticiliği de yapmayan bir öğretmenin ilçe milli eğitim müdürü olduğu örnekler görülmektedir. 2019 yılı Sayıştay raporu da bunu doğrulamaktadır.²¹ Niteliksiz yöneticilerin yetersizlikleri, okul yöneticileri üzerinde ölçsüz bir baskı oluşturmakta ve onları etik ikileme itmektedir.

Siyasi politikalar;

Son zamanlarda Suriyeliler yoğun olarak gelmeye başladı. Ancak bunlarda kayıt bölgesi uygulaması yok. Yani normal vatandaş çocuğunu evine yakın okula yazdırmak zorunda iken bunlar istediği okula yazdırabiliyor. Bu durumda kendi vatandaşımıza hayır dediğimizde kötü olan biz oluyoruz. Ne yapacağımı bilemiyorum. (K-26).

Burada siyasi politikaların yanlış olup olmadığı bir tartışma konusu değildir. Bazı politik uygulamaların, etik ikileme temel olan bir güç kaynağı olarak görülmesi söz konusudur. Kitlesel olarak fayda sağlayacak bir politikanın okuldaki bir veli tarafından anlaşılıp anlaşılmaması ya da farklı dinamiklerden kaynaklı tali sorunların okul yöneticisinde oluşturduğu ikilemin ifade edilmesinden ibarettir. Okul yöneticisi arzu ettiği, ya da evrensel doğrularla kararlar alıp uygulama özgürlüğüne sahip değildir. Mevcut siyasi gücün en uçtaki sözcüsü ve temsilcisi konumundadır. Bu çerçevede kalıp kalmadığı da her an kontrol altındadır. Dolayısıyla ideal olan ile uygulamak zorunda olduğu arasında bir ikilem halindedir.

Okul içi personel güç dinamikleri;

Katılımcılar örneklerinde “bizde 20 yıldan fazla aynı okulda görev yapan öğretmen var, artık okulu sahiplenmişler. Onların çıkarlarına dokunan bir karar almaktan çekiniyorum. Onları karşıma almayı asla istemem.” (K-13, K-44) ifadelerini kullanmışlardır. Bu temadaki örneklerde öne çıkan ayrıntı; uzun yıllar aynı okulda görev yapan çok sayıda öğretmenin okul yönetiminde önemli bir etken olmasıdır. Bu durumun çeşitli sorunlara neden olduğu, değişime direnç oluşturduğu ve okul

²¹ “Liyakat Şartlarını Taşımayan Müdür Atamaları Sayıştay Raporunda”, Ajanskamu.net internet sitesi, 6.10.2020, <https://www.ajanskamu.net/meb/liyakat-sartlarini-tasimayan-mudur-atamalari-sayistay-raporun-da-h111139.html>.

yöneticilerinin karar alırken etik ikileme iten bir baskı unsuruna dönüştüğü vurgulanmıştır.

Okul müdürleri bir okulda 4 yıllığına görevlendirilmektedir. Ancak öğretmenlerde rotasyon bir türlü uygulanamamıştır. Öğretmenlere de rotasyon uygulanması halinde; okullarda uzun yılar görev yapmanın getirdiği çıkar ilişkisi sarmalı ve profesyonelliği gölgeleyen aşırı sahiplenme davranışlarının azalacağı ve eğitim organizasyonlarındaki pek çok kronik sorunun kendiliğinden çözüleceği söylenebilir. Öğretmene rotasyon uygulaması aynı zamanda okullarda personel hareketini artırarak okullarda bir yenilenme ve hareket sağlamanın yanında, görev yerleri bakımından fırsat eşitliğini arttıracaktır.

Yazarın Görüşü

Katılımcıların, okul yöneticilerini etik ikileme iten güç kaynaklarını ortaya çıkarıcı örnek olaylar sundukları görülmektedir. Araştırmacının da okul müdürü olması, çalışmanın güvenilirliğini artırıcı bir unsurdur. Uygulamanın içindeki araştırmacıların daha verimli sonuçlar elde ettikleri ve bu tür çalışmaların daha değerli olabileceğine dikkat çekilmektedir.²² Yine katılımcı sayısının nitel çalışmalara göre fazla olması araştırmamızın güvenilirliğini arttıran diğer bir unsurdur. Öte yandan, etik çalışmalarda örnek olay yönteminin kullanılması daha yararlı görülmektedir.²³ Katılımcıların anlatımlarının, örnek yaşanmışlıklarının amaca uygun mahiyette oldukları; okullarda yaşanan yönetim süreçleriyle uyumlu oldukları görülmüştür. Verilen örnek olayların, irdelenen konu ile uyumlu ve tam ifade eder nitelikte olduğunun, aynı zamanda okul müdürü olan araştırmacı tarafından belirtilmesi önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın bulguları aşağıdaki şekilde yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir. Toplanan verilerin anlamlandırılmasının, çıkarımlarda bulunulmasının, son aşamada neden sonuç ilişkileri ile yorumlanmasının araştırmanın en önemli ve en faydalı bölümü olduğu belirtilmektedir.²⁴

Okul yöneticilerinin; sendika, dernek vakıf siyasiler ve yerel yöneticilerin taleplerine olumsuz cevap vermesi onlarda kaygı yaratmaktadır. Görevini sürdürmesinin, bu paydaşlarla uyumlu olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik ikilemlerin kaynağı olarak okul dışı çevrenin etkisi yoğun olarak belirtilmiştir.²⁵ Okul yöneticiliğinin kadroya bağlanmayıp; öğretmenlere verilen ikinci görev olması, dolayısıyla bir sürekliliğinin ve güvencesinin olmaması, okul yöneticilerinin güçlerini zayıflatmakta ve etik dairede kalmalarını zorlaştırmaktadır. Üst makamların ve bahsedilen otoritelerin masum gibi görünen taleplerinin

²² Karayaman, "Yönetimde Duygusal Zekâ, İşyeri Mutluluğu ve Etik Karar İlişkisi: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma", s.113.

²³ Saffet Karayaman, "Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ ve Etik Karar Verme İlişkisi", *Turkish Studies - Education*, 15/4 (2020), s.2748.

²⁴ Yıldırım ve Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, s.26.

²⁵ Urun ve Gökçe, "Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri", s.107.

yönetici üzerinde son derece kaygı yarattığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Okul müdürlüğünün idari hizmetler sınıfı kadrosuna bağlanıp güvence altına alınmasının okul yöneticilerini dış baskılara karşı güçlendireceği ortadadır. Bu durumda onların etik karar verme düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilen; okul yöneticileri etik dışı karar almaya zorlayan baskı ve güç kaynağı; üstlerin yeterlik ve becerileri konusu olmuştur. Yapılan bir araştırmada da, etik davranışları etkileyen faktörlerin başında üstlerin davranışları olduğu bulunmuştur.²⁶ Katılımcıların tamamına yakınının, üstlerin olumsuz değerlendirme yapmasından korktuğu, en ufak bir çatışmada görevinde kalamama kaygısı taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bununla ilgili katılımcıların söylediklerinden bazıları şu şekildedir;

Belediye başkan yardımcısı, bir öğrencinin anasınıfına ücretsiz kaydı için beni aradı. Hâlbuki daha çok ihtiyacı olan var, biliyorum. Emrivaki bir şekilde talimat verdi. İlçe yöneticilerinin atanmasında da yerel siyasiler etkili. Polemiğe girsem, görev süremi uzatmayacaklar, ya da uyduruk soruşturma açıp yıpratacaklar... Mecburen adamı olanın işini görmek zorunda kaldım. (K-5).

İlçe yöneticimiz daha önce bir sendika başkanıydı. O Sendikadan olmayan ancak başarılı bir öğretmeni müdür yardımcısı olarak görevlendirdik. Ancak ilçe müdürümüzün sendikasının yöneticisi gelip bu arkadaşın kendi sendikasına geçmesini istedi. Geçmezse mülakatta eleneceğini, bunu iletmemi söyledi. Arkadaşa bu yönde telkinde bulunmadım. Kendisi de sendikasını değiştirmede. Mülakatta komik bir puan verip ellediler. (K-17).

Türkiye’de okul yöneticiliği profesyonel bir görev olarak ele alınmamaktadır. Bu kadar sorumluluk yüklenen okul yöneticiliği, öğretmene verilen ikinci görev olarak uygulanmakta olup, 4 yıllık süre ile görevlendirilmekte, tayin istediğinde de yöneticiliği düşmektedir.²⁷ Okul yöneticileri gün içinde oldukça karmaşık, iç içe girmiş ve farklılık arz eden işlerle uğraşmak zorundadırlar. Aslına bakılırsa, büyük bir kısmının da eğitim öğretim kategorisinde olduğu söylenemez. Yaptıkları işler birçok görev kapsamına girebilmekte olup bunların düzenli ve bir rutini de yoktur.²⁸ Örneğin aniden tıkanan bir kanalizasyonun açılması için mesai dışı çalışan pek çok okul yöneticisi vardır. Tüm bunların yanında, okullara ödenek gönderilmemesi, müdür ve müdür yardımcısı atamalarında nepotizm tartışmaları,²⁹ kalabalık sınıflar, ikili eğitim gibi sorunlar okul yöneticisinin işinin ne kadar zor olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul yöneticileri üzerinde tasarruf yetkisini elinde bulunduran, bir üst karar mercii olan ilçe milli eğitim müdürlerinin atamalarında ayırt edici bir kriterin olmayışı, var olan kriterlere de uyulmaması, okul yöneticilerini evrensel ve hukuksal zeminden ziyade kişi ve siyasilere bağlılığını teşvik etmektedir. Bu

²⁶ Zümrüt H. Tosun ve İlke Oruç, “İnsan Kaynakları Yönetiminde Etik Dışı Davranışlar ve Yönetimi: Bir İşletmenin Personel Yönetmeliği İçerik Analizi”, *İş Ahlakı Dergisi*, 5/10 (2012), s.178.

²⁷ “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği”, Resmi Gazete, sayı: 30455, 21 Haziran, 2018, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>.

²⁸ Turan ve Yalçın, “Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedığı İşler ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, s.28.

²⁹ İnayet Aydın, *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Ankara: Pegem Akademi, 2016, s.79.

durum paydaş kabulünde de sorunlara yol açmaktadır.

Uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, değişime dirençleri de çalışmamızda ifade edilmiştir. Merkezi ve popüler okullarda 20- 30 yıl veya daha fazla kalan öğretmenlerin olduğu bilinmektedir. Buna karşın okul yöneticileri 4 yıllığına görevlendirilmektedir. Bu durum değişime direnç sorununun sıklıkla yaşanmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda yeni kadroların sirkülasyonunu engellemekte, öğretmen temelinde fırsat eşitliğinin önünde bir engel olarak görülmektedir. Uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin de okul yönetiminin kararlarında bir baskı unsuru oluşturduğu söylenebilir. Okullarda çalışan personelin işletme körlüğü, değişime direnç gibi olumsuzlukların azaltılması için; belirli bir süre aynı okulda çalışan öğretmenin mutlaka rotasyona tabi tutulması gerektiği değerlendirilmektedir.

Özetle; Okul yöneticiliğinin, öğretmene verilen ikinci bir görev olup bir kadroya bağlanmamış olması, görev süresinin de sınırlı olması; okul yöneticilerinin işyerindeki gündelik kararlarını oldukça etkilediği söylenebilir. Bu durum, okul yöneticilerini dış otorite müdahalelerine karşı etik alanda durabilme güçlerini zayıflatmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, okul müdürlerinin; kadrolu değil de, görevlendirme olarak istihdam edilmelerinin, onlarda çeşitli kaygılara neden olması doğal bir durumdur. Bu çalışma aynı zamanda okul yöneticilerine yönelik dış otoritelerin müdahalelerine, okul yöneticisi görevlendirme ve görevde kalma usullerine, okulların ödenek sorunları gibi güncel problemlere de dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin verdiği kararın etik olup olmadığı sorgulanırken, okul yöneticisinin nasıl bir etik ikilem kaskacında oldukları göz ardı edilmemelidir. Okul yöneticileri, sorumluluklarının fazla ancak yetkilerinin az olması gibi nedenlerle etik dışı davranışa yöneltilmektedirler.³⁰ En başında, okulların giderlerini karşılamak için mali kaynak bulmak zorunda kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılması, okullara yeterli maddi kaynak aktarılması sağlanarak okul yöneticilerini etik dışılığa iten nedenler azaltılmalıdır.

Türkiye'deki okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik ikilemleri çözümleyebilmeleri ve aldıkları kararların etik kalitesinin artırılması için;

1. Okul yöneticiliğinin kadrolarının eğitim öğretim hizmetleri sınıfından yönetim hizmetlerine alınıp bir uzmanlığa dönüştürülmelidir.
2. Okul yöneticileri, üzerlerinde baskı kuracak ya da devlete aidiyetin önüne geçecek her türlü cemiyet sendika vb. aidiyetlerden uzak tutulmalıdır. Herhangi bir cemaat, cemiyet veya sendikanın, okul yöneticisi üzerinde kariyerini etkileyecek bir kanıt olmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu tür güç kaynaklarının müdahalesine karşı güvence altına alınmalıdır.
3. İlçe milli eğitim yöneticilerinin cemiyet, sendika vb. aidiyetlerinin olmaması yasal olarak düzenlenmelidir. Atamalarda sadece devlete bağlılığın kabul gördüğünün uygulamalarda gösterilmesi çok etkili olacaktır.

³⁰ "Okul Yönetiminde Etik / Prof Bilal Eryılmaz", Öncü Yöneticiler internet sitesi, 27 Aralık, 2017, <http://www.oncuyoneticiler.com/yonetici-sohbetleri/okul-yonetiminde-etik-prof-dr-bilal-eryilmaz/2017>.

4. Okul yöneticilerine çok zorunlu olmadıkça soruşturma yoluna gidilmemesi, soruşturma sonucu aklanan yöneticiyi şikâyet eden hakkında ilgili mercilerce bizzat işlem tesis edilmesi gerekmektedir. Soruşturma ile yöneticilikten alınma uygulaması kaldırılmalıdır. Müdürü istemeyen bir şahsın 50 şikâyet iddiasından 49 tanesi gerçek dışı olsa, yalnızca bir tanesi doğrulansa bile müdüre cezalar verilebilmekte, yöneticilikten alınabilmektedir. Ancak ne yazık ki, 49 iddianın uydurma olduğu görülüp; bu süreçte bir kasıt olduğu düşüncesiyle konu ele alınmamakta, yapanında yanına kar kalmaktadır. Kısaca okul müdürünü “yemek” sıradan bir iş haline gelmiştir denilebilir.
5. Bir personeliyle sorun yaşayan yöneticiye, karşılıklı iki çalışanın anlaşamaması olarak bakılmamalıdır. Müdürlük makamı göz ardı edilmemeli, yani yönetim sorumluluğunun paralelinde bir anlayış oluşturulmalıdır. Çünkü müdür bir (1) tane ve uhdesindeki personel sayısı onlarcadır. Her personeli memnun etmek mümkün olmadığı gibi, okul amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak denetim görevinin yapılmasını da imkânsızlaştıracaktır. Bu tarz yaklaşımlar, okul yöneticisinin risk alarak çalışmasını engellemektedir. Okul yöneticisi görevini yaparken sadece görevinde kalmayı öncelemek, geleceğini düşünmek zorunda kalmaktadır. Bu durumun insani bir refleks olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla okul, eğitim, etik gibi hususlar ikinci planda gelmektedir.

Belirtilen tedbirlerle, okul yöneticilerinin etik karar verme güçleri arttırılabilir. Okul yöneticilerin hizmet içi eğitimlerle etik duyarlılıklarının arttırılması tek başına anlam ifade etmeyeceğinden, dış paydaş gruplar için de, (sendikalar, dernek ve vakıflar, siyasiler gibi) etik standartlar oluşturulması, yasal düzenlemelerin yapılması, var olan yasaların kararlılıkla uygulanması gerekmektedir.³¹ Devlet işleyişinde tüm kurumlar birbirleriyle ilişki içerisindedir. Bu nedenle, siyasi iktidarların, etik konusuna samimiyetle önem vermeleri önem arz etmektedir. Etik konusunun özellikle merkezden yerele doğru her kurumda yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Tüm kamu yöneticilerinin tanıdığı tek güç kaynağı yasalar olmalıdır. Her kademedeki kamu yöneticisinin yasalara ve devlete sadakatinin, her türlü cemaat, cemiyet, sendika vb. aidiyetlerinden daha önemli olduğu topluma yerleştirilmelidir.

Etik Kurul Onayına Dair Not: Çalışmadaki veriler 2020 yılı öncesine ait olup, TR Dizin Değerlendirme Kriterleri etik kurul onayı şartı 2020 yılı ve sonrası araştırma verilerini kapsadığından, çalışmamıza dair etik kurul onay zorunluluğu bulunmadığı değerlendirilmiştir.

Teşekkür

Araştırmaya katılarak okul yöneticilerinin uygulamada yaşadığı sorunların akademik literatüre girmesine katkı sağlayan İstanbul Esenyurt İlçesindeki kıymetli okul yöneticilerine teşekkürü bir borç bilirim. Yine çalışmanın yayın sürecinde incelemeleri ile bana yol gösteren sayın hakemlerimize ve büyük özverileriyle yayınların

³¹ Saffet Karayaman, “School Administrators who Serve in Different Institutions Ethical Dilemmas and Their Attitudes towards These Dilemmas”, *Asian Journal of Education and Training*, 4/3 (2018), s.208.

ortaya çıkıp somutlaşmasında önemli katkıları olan Editörlere ve Yayın Kuruluna şükranlarımı sunarım.

Kaynakça

- Ajanskamu.net. “Liyakat Şartlarını Taşımayan Müdür Atamaları Sayıştay Raporunda”. 6.10.2020. <https://www.ajanskamu.net/meb/liyakat-sartlarini-tasimayan-mudur-atamaları-sayistay-raporunda-h111139.html>.
- Akan, Durdağı, İsa Yıldırım ve Sinan Yalçın. “Okul Yöneticilerine Aşağıdan Yukarı Doğru Uygulanan Yıldırma (Mobbing) Davranışları”. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*. 5/3 (2013): 646-459.
- Aydın, İnyet. *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Balkış Baymur, Feriha. *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2014.
- Baş, Gökhan. “21. Yüzyılda Eğitim Yöneticisinin Rolündeki Değişim ve Dönüşüm”. *Eğitim Dergisi*. 30 (2011).
- Büte, Mustafa. “Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 25 (2011): 171-192.
- Eryılmaz, Bilal. “Etik Kültürü Geliştirmek”, *Türk İdare Dergisi*, 459 (2008), s.1-12.
- Güneş, Hasan. “Baskı Grupları ve Okullar”. 7 Şubat, 2018. <https://www.kamu-biz.com/baski-gruplari-ve-okullar-makale,428.html>.
- Gül, Hüseyin. “Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri (Kocaeli-İzmit Örneği)”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11/1 (2006): 71-84.
- Karayaman, Saffet. “Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ ve Etik Karar Verme İlişkisi”. *Turkish Studies - Education*. 15/4 (2020): 2741-2756.
- Karayaman, Saffet. “Yönetimde Duygusal Zekâ, İşyeri Mutluluğu ve Etik Karar İlişkisi: Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma”. Doktora Tezi, Gelişim Üniversitesi, 2019.
- Karayaman, Saffet. “School Administrators who Serve in Different Institutions Ethical Dilemmas and Their Attitudes towards These Dilemmas”. *Asian Journal of Education and Training*. 4/3 (2018): 201-209.
- Koçel, Tamer. *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım, 2013.
- Öncü Yöneticiler. “Okul Yönetiminde Etik / Prof Bilal Eryılmaz”. 27 Aralık, 2017. <http://www.uncuyoneticiler.com/yonetici-sohbetleri/okul-yonetiminde-etik-prof-dr-bilal-eryilmaz/2017>.
- Özcan, Kenan. “Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri (Adıyaman İli Örneği)”. *E-International Journal of Educational Research*. 5/1 (2014): 88-113.
- Resmi Gazete. “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği”. Sayı: 30455. 21 Haziran 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>.
- Saban, Ahmet. Metaphors about School. *Educational Administration: Theory and Practice*. 14/3 (2008): 459-496.
- Taymaz, Haydar. *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 7. bs., 2003.

- Toprakçı, Erdoğan. “Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 26 (2001): 277-287.
- Tosun, Zümrüt H. ve İlke Oruç. “İnsan Kaynakları Yönetiminde Etik Dışı Davranışlar ve Yönetimi: Bir İşletmenin Personel Yönetmeliği İçerik Analizi”. *İş Ahlakı Dergisi*. 5/10 (2012): 149-181.
- Turan, Selahattin ve Gamze Yalçın. “Okul Yöneticilerinin Yaptığı ve Yapmak İstedığı İşler ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 5/2 (2015):11-34.
- Urun, Zekeriya ve Asiye Toker Gökçe. “Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri”. *Journal of Teacher Education and Educators*. 4/1 (2015): 102-125.
- Sevgi Yücel ve İlhan Kakırman, Haz. “2016/2017 İstatistik Verileri”. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. 2017. https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/12163411_2016-2017_Ystatistik_KitabY_Taslak.pdf (erişim 12.03.2019).
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2006.

Investigation of the Sources of Pressure and Power that Put School Administrators in Ethical Dilemma according to School Levels

SAFFET KARAYAMAN

Abstract: *In this study, it was aimed to determine the power sources, pressure groups that push school administrators to ethical dilemma according to school categories. School principals and vice principals are considered as school principals. As school levels, it was handled in Primary, Middle and High School categories. The research is a qualitative case study and multiple case patterns are used. Fifty school administrators, who were selected with the easy accessible sampling method, participated in the study. Particular attention was paid to not identifying the participants' identities. The data were collected with standardized open-ended questions and analyzed by categorical content analysis. In the light of the data collected, the sources that caused the ethical dilemmas faced by school administrators were gathered in seven groups. As the three most intense source of ethical dilemmas in all institutions; Unions, associations and foundations' expectations; populist practices of senior authorities; skills and skills of superiors are listed. It was found that the power sources that cause ethical dilemmas faced by school administrators differ according to school types and the reasons for differentiation are discussed. In the last part, inferences are made about how school administrators can avoid ethical violations.*

Keywords: *School administrators, Ethical dilemma resources, Pressure, School levels*



Yazım Kuralları

1. İnsan ve İnsan Dergisi tematik yayıncılık yapmaktadır. Her sayısında belli bir konuya odaklanmaktadır. Dergiye gönderilecek çalışmalar çıkacak sayının konusuyla ilgili ve özgün olmalıdır, daha önce başka bir yerde yayımlanmış veya yayımlanmak üzere gönderilmiş olmamalıdır.
2. İnsan ve İnsan Dergisi'ne, tek yazarlı veya danışman ismiyle birlikte çift yazarlı da olsa, Yüksek Lisans Tezlerinden üretilmiş çalışmalar kabul edilmemektedir.
3. Dergiye gönderilen makaleler Dergi'nin "**Etik ilkeler ve Yayın Politikası**"na uygun hazırlanmalıdır, yazım bakımından son denetimleri yapılmalı ve yayımlanmaya hazır olarak gönderilmelidir. Bu kapsamda, **Etik İlkeler ve Yayın Politikası**'ni ihlal eden, **Yayın Koşulları ve Yazım Kurallarına** uymayan, yazım yanlışları bulunan makaleler değerlendirmeye alınmaz.
4. Yazılar Microsoft Word (Microsoft Office 98 ve üzeri sürümler) formatında olmalıdır.
5. Dergiye gönderilen bir çalışma başlık, öz, dipnotlar ve kaynakça dâhil 7.000 kelimeyi aşmamalıdır.
6. İnsan ve İnsan Dergisi'ne gönderilecek çalışmalarda Tablo, Grafik, Resim, Şekil, Şema gibi görsel öğeler kullanılmaması tercih edilmektedir. Bu tür öğelerin kullanılması zorunlu görülüyorsa, Tablo, Grafik, Resim, Şekil, Şema gibi görsel öğelerin tümünün toplam sayısı bir makalede 3 adeti geçmemelidir. Yazı içinde resim, grafik, şekil veya tablolar kullanılmışsa, bu öğeler orijinal resim veya excel dosya olarak ayrı ayrı gönderilmelidir. (# Dergiye gönderilecek makalelerde uyulması gereken kâğıt ve yazım düzeni)
7. Dergiye gönderilecek yazılar Türkçe veya İngilizce olabilir.
8. Başlık yazısının altında yazar veya yazarların adları sıralı olarak yazılmalıdır. Yazar ad/adları yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar veya yazarların unvanı ilk sayfanın altında (*) işareti ile gösterilir. Unvandan sonra, yazarın görev yaptığı kurum (Üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adı belirtilir. Akademik unvan dışında başka unvan kullanılmaz.

9. Yazıyla birlikte yazarın (veya yazarların) iletişim bilgileri (adı, unvanı, çalıştığı kurum, kurum adresi, kolay ulaşım sağlanabilecek telefon numaraları, elektronik posta adresleri, ORCID ID) editörlere ulaştırılmalıdır.

10. Makalelerde, 120-150 kelime arası Türkçe ve İngilizce öz ile birlikte 5 adet anahtar kelime yer almalıdır. Türkçe makalelerde, Türkçe öz ilk sayfada; İngilizce abstract ise başlığı ile birlikte yazının sonunda yer alır. İngilizce makalelerde ise İngilizce abstract ilk sayfada, Türkçe öz başlığı ile birlikte yazının sonunda yer alır.

11. Dergiye gönderilen yazılarda Chicago dipnot-kaynakça sistemi kullanılmalıdır. (**Atıf ve kaynakça yazım kılavuzu**). Dipnot, kaynakça yazımı ve yazım kuralları konusunda fikir edinmek için son sayımızdaki makalelere ve derginin sonundaki yazım kurallarına bakılması önerilir.

12. İlgili sayı editörleri tarafından ön incelemesi yapılan çalışmalar, Editör Kurulu tarafından değerlendirilir. Editör Kurulu bir çalışmanın hakem değerlendirme sürecine sokulmadan iadesine karar verebilir. Hakem sürecine alınmasına karar verilen çalışmalar çift taraflı kör hakemlik politikası gereğince anonim en az iki hakeme gönderilir; hakemlerin raporları doğrultusunda, Editör Kurulu tarafından makalenin yayımlanmasına; hakemden gelen rapor çerçevesinde düzeltme istenmesine ya da yayımlanmamasına karar verilir. Yazar, verilen karardan, en kısa zamanda ve e-posta yolu ile haberdar edilir. Tamamlanmış veya düzeltilmiş yazı, Editör Kurulu'na tekrar hakeme gönderilebilir. Değerlendirme süreci tamamlanan yazıların Dergide yayımlanıp yayımlanmamasına nihai olarak Editör Kurulu karar verir.

13. Çalışmalar Dergi Park sistemi üzerinden yüklenmelidir. Çalışmalarla birlikte "**Etik Sorumluluk Beyanı ve Telif Hakkı Formu**" doldurularak sisteme yüklenmelidir.

14. Etik kurul izni gerektiren çalışmalar aşağıdaki hususları dikkate almalıdır. Belirtilen hususları içeren, ancak gerekli izinler alınmamış veya çalışma içinde gerekli kısımlarda bu izinler uygun şekilde belirtilmemiş çalışmalar İnsan ve İnsan Dergisi'ne kabul edilmez ve değerlendirmeye alınmaz.

– **Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak, katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,**

– İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,

– İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,

– Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,

– **Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,**

Ayrıca;

– Olgu sunumlarında “aydınlatılmış onam formu”nun alındığının **belirtilmesi,**

– Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımını için sahiplerinden izin alınması ve **belirtilmesi,**

– Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun **belirtilmesi** gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen niteliklerdeki çalışmaların etik kurul raporu ya da izin belgelerinin değerlendirilecek makale ile birlikte, birlikte sisteme yüklenmesi gerekir.

DİKKAT: TR DİZİN İLKELERİ GEREĞİNCE;

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalandığına dair bilgiye makalede yer verilmesi gereklidir.

15. İntihal politikamız: Dergiye gönderilen makaleler Plagiarisma (Desktop Plagiarism Checker), iThenticate veya Turnitin gibi intihal programları ile kontrol edilir. Araştırma Makalelerinde benzerlik oranı yüzde yirmiyi aşmamalıdır. Özgün olmadığı veya akademik etiğe uygun hazırlanmadığı tespit edilen çalışmalar editörler tarafından değerlendirmeye alınmaz, derhal reddedilir.

16. Yazı göndermeden önce aşağıdaki koşulların ve formların incelenmesi, sürecin sağlıklı işlemesi açısından önem taşımaktadır.

– Etik İlkeler ve Yayın Politikası

– Dergiye gönderilecek makalelerde uyulması gereken kâğıt ve yazım düzeni

– Dipnot ve kaynakça yazım kılavuzu

– Etik Sorumluluk Beyanı ve Telif Hakkı Formu

(Formu bilgisayarınıza indirin, doldurduktan sonra “farklı kaydet” seçeneğini kullanarak kaydedin. Kontrol ettikten sonra sistem üzerinden gönderin).

– Makale Değerlendirme Formu

(Değerlendirme ölçütlerine göz atmak, yazarlar için yararlı ve bilgilendirici olabilir).

17. İnsan ve İnsan Dergisi'ne Gönderilecek Makalelerde Uyulması Gereken Kâğıt ve Yazım Düzeni

A4 Kağıt düzeni

Kenar boşlukları: Sol: 3,5 cm Sağ: 3,5 cm Üst: 2,5 cm Alt: 2,5 cm

Metin içi

Yazı tipi: Times New Roman

Punto büyüklüğü: 12 punto

Hizalama: İki yana yaslı

Paragraflarda girinti boşluğu: Sol: 0 pt Sağ: 0 pt Özel: Yok

Paragraf aralığı: Önce: 8 nk Sonra: 0 nk

Satır aralığı: Tek

Alıntı paragraflarda girinti boşluğu: Sol: 30 pt Sağ: 0 pt Özel: Yok

Başlıklar

Yazı tipi biçimi: Koyu

Başlıklarda Yalnızca İlk Harfler Büyük olmalı (“ve”, “veya”, “ile” gibi bağlaçlar küçük harfle yazılmalıdır).

Yazı tipi: Times New Roman

Punto büyüklüğü: 12 punto

Paragraf girinti boşluğu: Sol: 0 pt Sağ: 0 pt Özel: Yok

Paragraf aralığı: Önce: 10 nk Sonra: 0 nk

Satır aralığı: Tek

Başlık numaralandırma

Çalışmalar Öz, Giriş, Sonuç, Kaynakça dışında uygun sayıda alt başlık içermelidir. Öz, Abstract, Giriş, Başlık ve Alt Başlıklar, Sonuç ve Kaynakça için hiçbir numaralandırma kullanılmamalıdır. Başlık ve alt başlıklarda kelimelerin ilk harfleri büyük, bağlaçlar küçük olmalıdır ve tümü koyu olmalıdır.

Dipnotlar

Yazı tipi: Times New Roman

Hizalama: İki yana yaslı

Paragraf girinti boşluğu: Sol: 0 pt Sağ: 0 pt Özel: Yok

Paragraf aralığı: Önce: 0 nk Sonra: 0 nk

Satır aralığı: Tek

Punto büyüklüğü: 9 punto

Kaynakça

Yazı tipi: Times New Roman

Punto büyüklüğü: 12 pt

Hizalama: İki yana yaslı

Paragraf girinti boşluğu: Sol: 0 pt Sağ: 0 pt Özel: Asılı (Değer: 0,7 cm)

Paragraf aralığı: Önce: 2 nk Sonra: 0 nk

Satır aralığı: Tek

Tablo, Şekil, Grafik, Resim, Fotoğraf başlıkları

Yazı tipi: Times New Roman, İtalik

Başlıklarda Yalnızca İlk Harfler Büyük olmalı (“ve”, “veya”, “ile” gibi bağlaçlar küçük harfle yazılmalıdır).

Paragraf girinti boşluğu: Sol: 0 pt Sağ: 0 pt Özel: Yok

Tablo başlıkları tablonun üzerinde, Şekil, Grafik, Resim başlıkları ise şekil veya grafiklerin altında verilmelidir.

Tablo veya Grafikler aşağıdaki gibi numaralandırılmalıdır.

Tablo 1. Tablo Başlığı

Grafik 2. Grafik Başlığı

Tablo içerikleri

Tablolar (satır, sütun ve hücreler) düzenleme sırasında karışıklığa ve veri kaybına yol açmayacak şekilde hazırlanmış olmalıdır. Bu çerçevede, makalelerde kullanılan tablolar, Word belgenin dışında, ayrıca Excel dosya içinde de gönderilmelidir.

Not: Tablolar renk, şekil vb. bakımından biçimlendirilmemeli, yalın şekilde içeriği vermelidir. Ayrıca, tablolar kesinlikle resim formatında olmamalıdır.

Şekil veya grafikler

Şekil veya grafikler Word dosya dışında, ayrıca Excel dosya olarak da gönderilmelidir. Resimler Resim formatında olan öğelerin çözünürlüğü yüksek olmalı; resim öğeleri Word dosyanın haricinde, ayrıca resim dosyası olarak da gönderilmelidir.

Yazıma ve atıflara dair diğer hususlar Kitap, Dergi, Ansiklopedi vb. eserlerin yazımında bu tür eserler tırnak içine alınmamalı veya koyu yazılmamalıdır. Kitap gibi eserler genel yazım kurallarına göre italik yazılmalıdır.

- Makaleler “[Etik İlkeler ve Yayın Politikası](#)”, “[Yayın Koşulları](#)” ve “[Yazım Kuralları](#)”na uygun olarak hazırlanmalıdır.

- Dipnot ve kaynakça için Chicago dipnot ve kaynakça sistemi kullanılmalıdır. Bkz. ([Chicago atıf ve kaynakça yazım kılavuzu](#)).



[Dergiye gönderilecek makalelerde uyulması gereken kâğıt ve yazım düzeni](#)



[Chicago dipnot-kaynakça yazım kılavuzu](#)



[Etik Sorumluluk Beyanı ve Telif Hakkı Formu](#)

(Formu bilgisayarınıza indirin, doldurduktan sonra “farklı kaydet” seçeneğini kullanarak kaydedin. Kontrol ettikten sonra Dergipark sistemi üzerinden makaleyle birlikte yükleyin.



[Makale Değerlendirme Formu](#)

(Değerlendirme ölçütlerine göz atmak, yazarlar için yararlı ve bilgilendirici olabilir).