

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NIN
EĞİTİM PROGRAMI TASLAĞINA YÖNELİK
TESPİT VE DEĞERLENDİRME RAPORU

MAYIS 2024

RAPOR



Eğitim İş

İÇİNDEKİLER

ÖZET

GİRİŞ	1
1. ORTAK METNE YÖNELİK TESPİTLER	2
2. PROGRAMLARA YÖNELİK TESPİTLER	10
2.1. Okul Öncesi Eğitim Üzerine.....	10
2.2. Hayat Bilgisi Ders Programı Üzerine.....	15
2.3. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Ders Programı Üzerine.....	16
2.4. Biyoloji Ders Programı Üzerine.....	17
2.5. T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Programı Üzerine	19
2.6. Din Eğitimi Dersleri Üzerine	23
2.6.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.....	23
2.6.2. Peygamberimizin Hayatı	24
2.6.3. Temel Dini Bilgiler	25
2.6.4. Kur'an- ı Kerim Dersi	25
2.7. Coğrafya Dersi Programı Üzerine.....	26
2.8. Fizik Dersi Programı Üzerine	30
2.9. Matematik Ders Programı Üzerine	31
3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	33
EĞİTİM PROGRAMINDAN BEKLENENLER	34
KAYNAKÇA	35

ÖZET

26 Nisan 2024 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir haftalık süreyle okunması, incelenmesi ve yapılan analizlerle fikir sunulması amacıyla kamuoyuyla paylaşılan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” eğitim programı taslağına yönelik tespitler, bilim insanlarının, öğretmenlerin görüş ve önerileri alınarak rapor şeklinde hazırlanmıştır.

Taslakta yer alan ortak metin ve ders programlarının içeriklerinde bilime, özgür düşünmeye, sorgulamaya, cumhuriyet rejimine çağdaş ve laik eğitim sistemine aykırı temel ifadeler ve tanımlamalar olduğu görülmüştür. Her şeyden önce T.C Anayasası’na ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun temel ilkelerine birçok açıdan aykırılık ve uyumsuzluk gösteren eğitim programı taslağına kabul edilmesi mümkün değildir. Bunun ötesinde “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı”, “Erdem-Değer-Eylem Modeli” gibi ifadelerle betimlenen “erdemli insan, milli bir şahsiyetin oluşturulması, milli manevi değerlerin benimsetilmesi” gibi çok sayıda ifade ile çocukların tek tip bir insan modeliyle yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bilimsellikten ve özgürlükten kopuk, sorgulamayan sadece itaat eden bir insan modelini tasvir eden program ne cumhuriyetin kazanımlarına ne de çağdaş eğitime uygunluk göstermektedir.

Raporda ilk olarak ortak metin analizine sonrasında ise ders programlarının analizlerine yer verilmiştir. Eğitim programında karşılaşılan sorunların taslak içinde belli bölümlere değil, programın hazırlanma sürecindeki zihniyete ait olduğu sonucuna varılmış ve bu zihniyetin Türkiye Cumhuriyeti’nin birçok değerinin yanında bilime ve özgür düşünceye karşı duruşu temsil ettiği görülmüştür. Bu nedenle “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla paylaşılan eğitim programı taslağına tamamen geri çekilmelidir.

GİRİŞ

26 Nisan 2024 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmış olan “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*” başlıklı eğitim programı taslağı bir hafta gibi oldukça sınırlı bir sürede öğretmenlerin, yurttaşların ve uzmanların incelemesi, görüşlerinin bildirilmesi amacıyla kamuoyuna sunulmuştur.

Sunulan eğitim programına verilen “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*” ismi birçok yönden sorunludur. “Türkiye Cumhuriyeti” yerine yalnızca “Türkiye” denilmesi, Türkiye’nin yönetim şekli olan Cumhuriyetin ve Cumhuriyetin kurucularının görmezden gelinmesini ortaya koymaktadır.. Yüzyıl ifadesi 29 Ekim 2023 tarihinde 100. yılını büyük bir coşkuyla kutladığımız Türkiye Cumhuriyeti’ne ithafen kullanıldıysa programın adında Cumhuriyetin geçmesi şarttır. Eğer bu amaçla kullanılmadıysa “yüzyıl” ifadesinin neyi temsil ettiği bilinmemektedir. Üstelik bir yüzyılın kimin yüzyılı olduğuna bir ulus kendi başına karar vermez, tarih karar verir. Bu nedenle 21. yüzyılın, hangi gerekçeyle çökmüş ekonomisine rağmen Türkiye’nin yüzyılı olduğu açıklanmalıdır.

Bir başka konu eğitim programının “müfredat” olarak ifade edilmesidir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu eğitim programına, Arapça konu listesi anlamına gelen “müfredat” kavramının yerine eğitim programı, öğretim programı, ders programı kavramları kullanılmalıdır. 21. yüzyılda hazırlanan program bir konu listesi değil, çok boyutlu bilimsel araştırma sürecidir. Bununla ilgili üniversitelerimizde “Eğitimde Program Geliştirme bölümü” bulunmaktadır. Modelin adında geçen “maarif” kelimesi de “müfredat” kelimesi gibi Türkçe’ye uygunluk göstermediği gibi Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim konusunu çalışan bakana “Maarif Vekili” değil, “Millî Eğitim Bakanı” denilmektedir.

Sendikamız; uzmanların, bilim insanlarının, öğretmenlerin görüş, öneri ve katkıları ile yeni eğitim programının ismi, ortak metni ve ders programlarını incelemiş, taslağa yönelik önemli çıkarımlar yapmıştır. Bu çıkarımlara bağlı olarak; programın adında dahi “Cumhuriyet” ifadesine yer verilmeyerek “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 1. maddesini, ortak metin ve ders programlarının içerisinde yer alan laiklik karşıtı birçok ifadeyle Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 3. maddesini görmezden gelen, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ilkelerin tümüne aykırı, bilimselliğin ve çağdaş eğitimin, Atatürk İlke ve Devrimlerinin tamamen uzağında kalan bu eğitim programı taslağı tamamen geri çekilmelidir.

1. ORTAK METNE YÖNELİK TESPİTLER

Program ortak metninde en tartışmalı konulardan biri “bütüncül eğitim yaklaşımı” ibaresidir. Çünkü eğitim kuramları içinde bütüncül yaklaşım 20. yüzyılın başından bu yana vurgulanmaktadır ve günümüzde de UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu), Avrupa Konseyi ve daha birçok uluslararası kuruluşun metinlerinde “bütüncül yaklaşım” özel olarak vurgulanmakta ve önerilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bu yaklaşım modelinin birden çok yaklaşımının bulunduğudır. O nedenle bütüncül eğitim yaklaşımı benimseniyorsa bu konudaki diğer yaklaşımlar da ortaya konularak, program için karar vericiler tarafından, hangisinin nasıl seçildiğini görmemiz ve bilmemiz gereklidir. Ancak metinde bunun yapılmadığı açıkça görülmektedir.

Eğitim programları ortak metninde bütüncül eğitim, “*insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel değerler doğrultusunda yetiştirmek, insana kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavratarak hayatı anlamlı kılmaktır. Değerli olan, arzu edilen beceri ve davranışların kendi hayatlarında somutlaşmasını sağlamaktır*” (s.12) biçiminde ifade edilmiştir.

Eğitimde bütüncül yaklaşım, eski Yunana kadar giden köklere sahiptir. Klasik metinlerde öğrenenin, öğretmenin, öğretme biçimlerinin bütünsel olması daima vurgulanmıştır. Özellikle 20. yüzyılın başlarında, 1910’ dan itibaren Gestalt psikologları Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Kurt Lewin ve ardıllarının bütünü, parçaların birleşiminden daha fazlası olduğu görüşünü ortaya koymuş olmaları (biz ezgiyi duyarız ezgiyi meydana getiren fa, sol gibi notaları değil) eğitimde bütüncül yaklaşıma, öğrenme üzerinden de bir dayanak kazandırmıştır. Ayrıca Biyolojiden etkilenen eğitimcilerin geliştirdiği sistem yaklaşımı da bütüncül bakışın dayanakları arasında yer almıştır. Bu yaklaşımın temel argümanı insanın zihinsel, duygusal, ruhsal gelişimiyle beraber çevrenin de dikkate alınmasına dayanır. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarının sınıfla sınırlı olmaması gerektiği, okul dışının da öğretmen tarafından iyi bilinmesi vurgusu yapılmıştır. Oysa programlara dayanak haline getirilen “bütüncül eğitim yaklaşımı” 1980 sonrasında ABD (Amerika Birleşik Devletleri)’de insanın zihinsel, sosyal, doğal çevre bakımından bir bütün olduğu tezinden hareketle ortaya çıkan üç ekoloji hareketinin¹ tezlerinin din, maneviyat, yerellik vb. kavramlarla yeniden üretilmesine dayanan bir akımdır. Çevre, iklim değişimi gibi bazı tezleri benimseyen çevreci eğitim içinde gelişen gerici bir akıma

¹ Miseliunaite, B.; Kliziene, I.; Cibulskas, G. Can **Holistic Education Solve the World’s Problems: A Systematic Literature Review**. Sustainability 2022, 14, 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>

dayanmaktadır. Üç ekoloji temeline dayanan bütüncül eğitim aynı zamanda UNESCO tarafından da benimsenmiştir. Bu yaklaşım ile eğitim müfredatlarına yansıtılan bütüncül eğitim yaklaşımı arasında bire bir ilişkiden söz edilemez.

Bu noktada eğitim programları ortak metninde benimsenen “bütüncül eğitim yaklaşımı” akımının temel tezlerinin iyi bilinmesi gerekir. Çünkü son yıllarda okullara manevi danışman, ÇEDES (Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum) projesinde olduğu gibi doğrudan eğitimle ilgisi olmayan din adamlarının sokulmasının da temel tezleri bu akımdan alınmıştır.

Eğitim tarihinde eğitime bütüncül yaklaşım farklı biçimlerde hep var olmuştur. Buradaki temel ayrımın okul çağına gelen çocuğun okul ile ailesi arasında tam bir *kopuş* mu yoksa tamamıyla bir *devamlılık* mı olması gerektiği noktasından çıkmaktadır. Eğitim süreçlerine bütünsel yaklaşımı savunanlar (Dewey, Montessori, Steiner, Freinet vb) bilişsel, duygusal, toplumsal, eylemsel yönleriyle insanın bir bütün olduğu düşüncesine dayanır.

Bütünsel yaklaşım klasik Marksist eğitimde ise karşılıklı bağıllık ilkesine dayanarak savunulmuştur: “Bununla birlikte karşılıklı bağlantı, kavramların, tasavvurların ve çağrışımların özel bir hareketliliğini; tek tek olguların ve kavramların belli bir bütün içinde birleştirilmesine olanak sağlar: gerçekte bütünlük, a) çeşitli ders alanları, b) çocuğun gelişen psikolojik durumu açısından göreceli bir bütünlüktür... Bir yada bazı bilim alanlarında göreceli olarak ele alınan bütünlüklerin hareketi, sarmal bir özelliğe sahiptir.”²

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde yer alan amaçlar ile 3. maddede yer alan ilkeler de eğitime bütüncül yaklaşımın bizim eğitim sistemimiz tarafından da benimsendiğinin kanıtıdır.

Klasik teoride eğitim süreçlerine bütüncül yaklaşım, aile ile okul arasındaki ilişkiyi devamlılık ve kopuşlar biçiminde ele alır. Çünkü okul kamusal olması, herkese ait ama hiç kimseye ait olmamasından dolayı, öğrenenlere karşı eşit, tarafsız, öğretime dayanak alınan bilgiler bakımından, nesnel, geçerli, amaç bakımından çocuğun ve toplumun yararına olması gerekir. Bu nedenle çocuğun aileden aldıklarıyla okul arasında her alanda doğrudan bir devamlılık yoktur. Okulda seçilen değerlerin ve benimsenen ahlaki ilkelerin toplumun tüm üyelerini, kuşatması önceliklidir. Ayrıca evrensel değerler, bu değerlerle birlikte ele alınır. Bu yönüyle

² Ignacy Szaniawski, Okulun Toplumsal İşlevi (Çev: Tahsin Yılmaz), s. 172, Onur Yayınları,1980, Ankara

eğitime bütüncül yaklaşım, okulu, oluşmakta olan bireyin ve toplumun kurucu ögesi olarak kabul eder. Bu düşünceye göre geleceğin toplumu okul üzerinden var edilir.

Oysa programlara dayanak yapılan “*bütüncül eğitim yaklaşımı*”nın okulun eşitlik, tarafsızlık, nesnellik ilkelerine karşı bir duruş sergilediği görülmektedir. Çocuğun aileden aldıklarının okulda devam ettirilmesini istemektedirler. Bunu yaparken de seçici davranılarak sadece maneviyat adı altında dinsel olanın korunması, okulda güçlendirilmesi talep edilmektedir. Mevcut okulların, çocukların maneviyatını zayıflattıklarını dile getirmektedirler. Bunu mevcut eğitim sistemlerinde aşılımış bir sorun olan *ruh ve beden ayırımına* tekrar dönüş ile yapmaktadırlar.

Miseliunaite, B.; Kliziene, I.; Cibulskas, bütüncül eğitimin maneviyat kavramı ile ilişkilendirilmesine de dikkat çekmişlerdir:

Ron Miller "bütüncül dünya görüşünün esasen ruhani bir dünya görüşü" olduğunu iddia etmiştir... Bhatta bütüncül eğitimde maneviyatın dinle bağlantılı olmadığını ancak anlam ve amacın keşfedilmesine yol açtığı fikrini vurgulamıştır. Manevi eğitim teması, analiz edilen makalelerde sıklıkla tanımlanmıştır. Örneğin Glenn, maneviyatın gelişiminin, çevremizdeki dünyayla bağlantı kurmaktan kaynaklanan bir huşu ve yaşama saygı duygusu kazanmayı içerdiğini savunmuştur. Pan ve diğerleri insanların kimliklerini, anlamlarını ve yaşam amaçlarını doğal dünya ve toplumla bağlantı kurarak, barış ve merhamet gibi manevi değerleri benimseyerek bulduklarını eklemiştir. Ayrıca Miller, doğa ve sanatın ruhu beslediğini, bu nedenle açık hava eğitimi, meditasyon, yoga, farkındalık egzersizleri ve derinlemesine düşünmenin kişinin kendisiyle olan ilişkisini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Rudge manevi eğitimin ahlak eğitimi, sanat, meditasyon ve dini eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceğini doğrulamıştır. Özetle, bütüncül eğitim, kişinin kendisiyle ve doğayla içsel bir bağ kurması için düşünme, meditasyon, yoga, açık hava eğitimi ve sanatı kullanan bir manevi eğitim türüdür.”³

Bireyin benzersizliğini yücelterek, kişilere özgü programları öne çıkartanlar olduğu gibi “Öğretim Programları Ortak Metni”nde ifade edildiği üzere önceki programlardan bireyselliliğe çok daha kapalı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Eğitime bütüncül yaklaştıklarını belirten bu akımın daha başlangıçta insanı ruh ve beden gibi iki varlık alanına ayırması ve herkesi aynı torba içine koyması dikkat çekmektedir.

“Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” uzun zamandır maneviyata yapılan vurgu çerçevesinde iktidar partisi ve Milli Eğitim Bakanlığı belgelerinde yer almaktadır. 2018 yılında açıklanan “2023

³ Miseliunaite, B.; Kliziene, I.; Cibulskas, G. Can, age.

Eğitim Vizyon” belgesinde de bu yaklaşım açıkça yer almıştır: “*Günümüz dünyasında itibar edilen ana akım sistemlerinde hâkim bakış açısı, eğitimi işlevsel çıktılarıyla değerlendirmeye yatkındır. Bu bakış açısının bir sonucu olarak eğitimin sorumluluk alanı, güncel gereksinimlerin (mesleğe hazırlama, iyi bir vatandaş yetiştirme) karşılanmasıyla sınırlandırılmakta; insan, bütüncül ve tutarlı bir ontolojik perspektif yerine, yzeyssel ve indirgeyici bir yaklaşımla sadece Biyolojik olarak düşünen canlı, homo biologicus veya homo economicus olarak tanımlanmaktadır. Hâlbuki insan sadece madde veya sadece manadan ibaret olmayıp, ikisini mezceden bir bütündür.*”⁴

Yeni ğretim programlarının “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” na göre hazırlanacağı 2 Kasım 2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı’na ilan edilmiřtir⁵. Bakanlık tarafından Kızılcahamam’da gerçekleştirilen etkinliğin adı “Bütüncül Eğitim: Türkiye Yüzyılı Modeli ğretim Programları Geliştirme alıştayı” dır.

Bu yaklaşım uzun zamandır hkmete yakın akademisyenlerce de çalışılmaktadır. Bu alışmalar incelendiğinde ğretim programları için benimsenen yaklaşımın kaynakları, referans kavramları daha iyi anlaşılmaktadır. Altan ve Yıldırım tarafından yazılan makalede bütüncül eğitim yaklaşımı şöyle ifade edilmektedir:

*“Geleneksel eğitim, akademik ilerlemeyle ilişkilendirilen “zekâ” türlerine odaklanmıştır. Ancak “bütüncül birey” ğretim felsefeleri, bu zekâların her birinin geçerliliğini, önemini ve çeşitli becerilerdeki yeterliliğimizin, akademik ve genel yaşam içinde bireysel başarımız için nasıl fırsatlar yarattığını da kabul eder ve bizlere yol gösterir. Aslında inanç sistemleri de bizlere bunu ğretir. Sadece beynin işlenmesi ve değer görmesi asla iyi bir insan veya kul olmamıza yetmeyecektir. Beyin ve kalp birlikteliği, uyumu ve ortaklığı mutlâk huzur, başarı ve yaşamsal denge için gereklidir.”*⁶

Bu yaklaşımda eğitim; ruh ve maneviyat için yapılan eğitimidir. Bu görüşü savunanlar için maneviyat, öğrenciye dini inançla kazandırılır, ailede oluşmaya başlayan maneviyatın okulda olduğu gibi devam ettirilmesi gerekir. Böylece ğretim programlarının merkezine ruhsal varlık ve onun maneviyat arayışı yerleştirilmiş olmaktadır.

⁴ Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, s.15, 2018, Ankara.

⁵<https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-gelecek-yildan-itibaren-kademeli-olarak-uygulanmaya-baslanacak/haber/31433/tr>

⁶ Mustafa Zülküf Altan, Taner Yıldırım, “Bütüncül Eğitim, Bütüncül Gelişim, Bütüncül İnsan”, Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi/Journal of New Approaches in Education, Cilt 5/Sayı 1, 2022, s. 68-77

Ortak metinde birleştirici bütünleştirici olarak sunulan bu anlayış, öğretimin okul içi planlamasında, farklılaştırılmış öğretim ve diğer başlıklar altında belirlenen hedeflerin birbirine zıt, gerçekleştirilebilir olmadığı görülmektedir. Örneğin zorunlu eğitimde ve tevhid-i tedrisatın, merkezi sınavların geçerli olduğu bir eğitimde “yerel ve bölgesel ihtiyaçların dikkate alınması” ne kadar mümkün olabilir? Geçmişten beri eğitim programlarındaki yerellik ilkesi çevrenin/doğanın tanıtılmasıyla sınırlı olmuştur. Burada yerellik ilkesi yerine “yerel ve bölgesel ihtiyaçtan” bahsedildiğine göre neyin amaçlandığı açıkça belirtilmelidir. Bu yapılmadığı sürece bu belirsiz/örtük anlatım okullara dışarıdan müdahale etmek isteyen yapıların (organize grupların) okul içine çekilmesinden başka bir sonuç vermez. Ayrıca zaten eğitim sistemlerinde istenirse de istenilirse de öğrenciler kendi farklılıklarını kendi benlikleri üzerinden inşa ederler. Beyin yıkamanın eğitim olmadığı düşünüldüğünde farklılaşmanın, benlik oluşumlarının olmadığı bir eğitim de daha keşfedilmiş değildir. O halde ortak metinde belirtilen “farklılıklara duyarlı ve nitelikli bir çeşitliliğin sağlanması” amacıyla kastedilen nedir? Buradan amaç etnik ve dini farklılıklara yönelik bir duyarlılık ise okul içinde inanç ve etnik farklılıklardan kaynaklanan talepler karşısında eşitlik ve tarafsızlık nasıl sağlanacaktır?

Ortak metinde yer alan ibarelerden biri de şudur: *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencilerin inanç, kimlik ya da sosyoekonomik durumları nedeniyle dezavantajlı olmadığı bir öğrenme sürecini tasarlar ve bu farklılıkları dikkate alarak gerektiğinde olası dezavantajları giderici tedbirlerle herkes için adil bir eğitim sürecini tahkim eder.”* (s.5) Burada başlı başına sorunlu olan “inanç farklılığı” ifadesi kullanılmaktadır. Sorunludur çünkü, **Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi** çeşitli kararlarında (başta Hasan Zengin-Türkiye davası olmak üzere) inanç eğitimi verilip verilmemesini devletlerin yetkisinde görmekle birlikte okullardaki eğitim için iki temel ölçüt belirlemiştir. *Bir*, eğitim sistemi öğrenciyi inancını ifade etmeye zorlayamaz. *İki*, eğitim sisteminde verilen inançla ilgili dersler, ailenin inancı, felsefi düşüncesi arasında bir çatışma yaratamaz. İnanca karşı tarafsız olması gereken bir eğitim programı, daha başlangıçta inanç farklılığını temele alarak hareket edeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla farklı inançlara bugüne kadar tarafsız kalamamış, açıkça taraf olmuş bir yönetimin bu konuda birleştirici/bütünleştirici bir sonuç alması mümkün müdür? Ortak metindeki bu ifade programı hazırlayanların laikliğin güvence verdiği tarafsızlık, eşitlik ilkesine savaş açtıklarının kanıtlarından biridir.

Görüldüğü üzere bütüncül eğitim yaklaşımı söylendiği ya da iddia edildiği gibi “birleştirici ve bütünleştirici” değildir. Bütüncül eğitim yaklaşımı, dünya üzerinde (şimdi ise bizim ülkemizde)

ulusal eğitim sistemlerinin doğrudan kendisini, onun bilimsel, yurttaş yetiştirme anlayışını ortadan kaldırmayı hedefleyen küresel bir harekettir.

Bu programların ve bunu hazırlayanların, hazırlanmasında aktif görev alanların mutlaka bu küresel hareketin temsilcisi olan kuruluşlarla, kişilerle ilişkileri üzerinde durulmalıdır. Bu küresel hareketin sadece “Bütünsel Eğitim Yaklaşımı” ile eğitim alanında sınırlı olmadığına da bilinmesi gerekir. Sağlıktan hayatın her alanına sözde maneviyatı geliştirme adı altında bilim karşıtı bir çizgide taleplerle karşımıza çıkmaktadırlar. “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı”, (farklı kullanımları olmasına rağmen) küresel düzeyde devletin asli görevlerini yapmadığı yerlerde örgütlenmiş olan yapıların kendi meşruiyetlerini genişletme, kendilerini yeniden var edebilme, örgütsel yapılarını devam ettirebilme adına kullandığı bir kavramlaştırma dır.

“Bütüncül Eğitim Yaklaşımı”nın adından tamamen bağımsız bir içerikle oluşturulduğu görülen ortak metindeki bir başka önemli konu “Yetkin ve Erdemli İnsan Modeli” altında anlaşılması fazlasıyla zor olan “bilgi kümeleri” ağacı olarak nitelendirilen grafikteki ifadelerin uyumsuzluğudur (s.3.). Ağacın, epistemolojik bütünlük, ontolojik bütünlük, zamansal bütünlük, aksiyolojik olgunluk, Erdem-Değer-Eylem dalı, beceriler çerçevesi adıyla altı dalı bulunmaktadır. Buradaki temel soru ağacın “epistemolojik bütünlük” dalından ne anlaşılması gerektiğidir. Epistemoloji felsefenin bilgi ile ilgilenen dalıdır. Bilgi nedir, bilginin kaynağı nedir, bilgiye ulaşmanın yolları nelerdir gibi felsefi konularla ilgilenir. Önemlidir, çünkü her felsefe okulunun bir de epistemolojik yaklaşımı vardır. İdealist felsefeciler insanın bu dünyaya bilgiyle yüklü olarak geldiğini, eğitimin en önemli işlevinin farkında olmadığına bize yüklenmiş bu bilginin ortaya çıkarılması olduğunu ileri sürerler. Öte yandan, “realistler” bilginin deney, gözlem ve dış dünyayla temasla edinildiğini ileri sürerler. Örneğin, pragmatistler ise bilginin insanın dış dünyayla temasında etkililiğini kanıtlamış deneyimler olduğunu vurgularlar. Pragmatistlere göre bilgi işevuruk olarak işleyendir. Dolayısıyla, yeri ve gerekliliği yeteri kadar sağlam oturmamış epistemolojinin eğitim programında ne amaçla kullanıldığı neyi ifade etmek için yer verildiği anlaşılır değildir.

Epistemoloji gibi bazı kavramların metinde hangi amaçla kullanıldığı anlamlandırılmazken bazı kavramların amaç ve tanımları alenen yapılmıştır. Metinde geçen “mahremiyet”, millî ve manevi değerlerde mahremiyetin sınırlarını; “sabır”, zor ve kötü durumlara karşı dayanmayı; “saygı”, yine “millî ve manevi değerlere önem vermeyi kapsar, şeklinde açıkça tarif edilmiştir. Program bu tanımlamalarla, insanın yaşadığı olumsuzlukları “kişisel gelişim kursları” ve bilim dışılığında ele almakta öğrenciye sorunlar karşısında bilimsel düşünmesini, yaratıcı çözümler üretmesini, olumsuzluklarla mücadele etmesini değil; tevekkülü telkin etmektedir. Tanımlama

ve telkinlerin sorgulama ve bilimsel düşünmeden tamamen kopuk bir nesil yetiştirmeye yönelik olduğu açıkça görülmektedir.

Ortak metinde özellikle dikkati çeken bir başka konu Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün isminin nerdeyse hiç geçmemesidir. Bunun nedeni açıktır ki Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimden beklentisini cisimleştiren “Fikri Hür, Vicdanı Hür, İrfanı Hür” nesillerin yetiştirilmesi amacının terk edilip, tam 100 yıl sonra hazırlanan eğitim programında akliselim (sağduyulu), kalbiselim (temizkalpli), zevkiselim (zevk sahibii)” (s.5) nesiller yetiştirme amacının benimsenmiş olmasıdır. Oysaki hürriyet sağlıklı, çağdaş, bilimsel, sorgulayıcı nesiller yetiştirmenin özünü oluşturmaktadır. Yeni program ile hürriyet özünden arındırılan, pasif ve evcil nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Metinde Erdem-Değer-Eylem modelinde özgürlük ile ilgili eylemler arasında “*ülkenin bağımsızlığı için gerektiğinde fedakârlık yapar, kendine ve ülke ekonomisine katkıda bulunmak için yeterliklerini geliştirir, ülkenin her alanda güçlü olmasına yönelik projeler üretir*” (s. 82) ifadelerine yer verilmiş yani kişinin özgürlüğü ülkesine hizmetiyle bağdaştırılmıştır. Bu erdemle bağlantılı olarak kararlılıktan, bağımsızlıktan söz edilmiş olsa da özgürlük değerinin altındaki eylemler “*toplumsal düzenin sağlanması için kurallara uyar, kendine zarar verecek duygu, düşünce ve davranışların özgürlükle bağdaşmadığını bilir*” şeklinde sıralanmıştır. Buradan yola çıkarak programda geçen özgürlük anlayışının Orwel’ in “özgürlük köleliktir” anlayışından farksız olduğu görülmektedir.

İçerisinde özgürlük kavramı defalarca geçmesine rağmen özgür olmayan bir toplumu tanımlayan metinde “*Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler*”(s. 5) ifadelerini kullanarak “milli bir şahsiyet” yaratma amacına yer verilmiştir. Tüm ideolojilerin üzerinde olduğu iddia edilen metnin tamamen politik-ideolojik bir ürün olduğu gerçeğini bir yana bırakırsak model, hedeflediği “bilge” nesilleri de “milli bilinçle” bağdaştırmakta, “ahlak”, “erdem”, “iyi”, “doğru”, “faydalı”, “güzel” gibi kavramları art arda sıralamakta ancak bu kavramları nasıl tanımladığını ifade etmemektedir. Tüm bu tanımlamalarla eğitimin temel amacı özgür ve bilimsel düşünen, bağımsız karar alabilen bireyler yetiştirmek değil “vatansever”, “milli bir şahsiyet” ortaya çıkarmak ve metinde vurgulandığı üzere “toplumsal düzeni”, yani statükoyu muhafaza etmektir.

Özgürlüğün, sorgulamanın, düşünmenin, mukayese etmenin, araştırmanın hatta tartışmanın temeli felsefedir ve programda felsefenin yer almaması özgürlük kavramının metinde

geçmesine rağmen sınırlılıklar içinde geçerli olduğunu kanıtlayan başka bir durumdur. Öğrenciye neyi düşüneceğini değil, nasıl düşüneceğini öğretecek bir eğitim programı özgür biçimde sorgulamayı ve öğrenmeyi sağlayabilir. Nasıl düşünmeyi öğretmek de felsefe tarihini öğretmekle başlar. Felsefe tarihi “Düşünce Tarihi” dir. Felsefe Tarihi, hayatı, doğayı, sosyal hayatı sorgulayan insanın düşünce sisteminin gelişimini anlatmaktadır. Doğu felsefesi ve batı felsefesini kıyaslayarak incelemek bugün yaşadığımız dünyayı, siyasal konjonktürleri anlamamızın ve anlatılmasının tek yoludur. Bu nedenle felsefenin olmadığı bir programda özgürlüğün, düşünce ve sorgulamada sınırsızlığın anlaşılması imkansızdır.

Programda yapılan tanımlamaya göre toplumsal düzenin sağlanabilmesinin yolu “*yetkin ve erdemli*” (s. 6) insanların yetiştirilmesidir. “*Kararlılıkla çalışan, sürekli çaba gösteren, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, azimli ve sabırlı, yaratıcı, yiğit ve mert, affedici*” (s. 9-11) bireylerin varlığı çarkın devam etmesi için son derece önemlidir. Söz konusu bireylerin eleştirel düşünmesi de beklenmektedir ancak metne göre eleştirel düşünmek sadece “*bilgi, olgu, olay ve meseleleri değişik referans kaynaklarıyla değerlendirmek*” tir (s. 9) yani eleştirel düşünmek, güç ve iktidar ilişkilerini sorgulamak, kimin çıkarına, kim tarafından, ne amaçla gibi sorular sormak demek değildir. Görüldüğü üzere eleştirel bakış açısı da tıpkı özgürlük gibi belli kalıplar içinde tanımlanarak sunulmuştur.

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

Sıklıkla “Türkçemiz” in önemine vurgu yapan metin, her ne kadar “tek dil” anlayışını ve yeni yüzyılı öne çıkarsa da “maarif, fitri, mefkure” vb. gibi kelime seçimleri nedeniyle metin yer yer 100 yıl önce yazılmış izlenimi vermektedir.

Maarif modelinde birçok kez eğitim hakkından söz edilmekte, “*eğitim, herkesin hayat boyu erişiminin teminat altına alındığı temel bir hak*” (s.5) olarak görülmektedir. Ne var ki kız

çocuklarının eğitime erişiminden, engelli bireylerin eğitim hak ve olanaklarından hiç söz edilmemektedir. Dezavantajlı olma durumu “inanç, kimlik ya da sosyoekonomik” durumlara indirgenmiş, engel durumu, vatandaşlık vb. durumlar yok sayılmıştır.

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

Hukukun çiğnendiği, T.C. Anayasası’nın ve yasaların yok sayıldığı, kadın ve erkeğin eşit olmadığı çığıklarının atıldığı, önlenmeyen kadın cinayetleriyle adeta kadın kırımını yaşadığı, çocukların en temel hakkı olan eğitim hakkının istismar edildiği, cemaatlerin STK (Sivil toplum Kuruluşu) olarak algılanıp çocukların protokol imzalanan cemaatlere teslim edildiği, ekonomik nedenlerle çocukların sağlıklı beslenemediği bir ülkede adına “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” müfredat taslağı denen metinlerle toplum çökertilmeye mahkûmdur. Tüm bu sebeplerle eğitim programı tamamen geri çekilmelidir.

2. PROGRAMLARA YÖNELİK TESPİTLER

2.1.Okul Öncesi Eğitim Üzerine

Milli Eğitim Bakanlığı’nın paylaşmış olduğu program taslağında okul öncesi eğitim programının içeriğinin ortak metne bağlı olarak hazırlandığı görülmüştür. Bu durum Türkiye’de yıllardır savunulan ve nispeten uygulanan, esnek, öğretmene özgürlük tanıyan, geliştirilebilir, çocuğun yüksek yararını gözeten ve eklektik bir yaklaşımdan vazgeçildiğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitim programı dört amaç üzerine kurgulanmıştır. Bu amaçlardan üçü okul öncesi eğitimin felsefesine uygun bir şekilde belirlenmişken, bir tanesi (*İçinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak, s.7*) tamamen çocuğu nesneleştiren, edilgenleştiren, metalaştıran ve pasif bir alıcıya dönüştüren bireye indirgemektedir. Bu tür uygulamalar, çocuk haklarının ve çocuğun yüksek yararının göz ardı edilmesine neden olacak uygulamalara kapı aralayabilir. Bununla beraber toplum çok katmanlı ve sınıfsal bir yapıda olduğu için “yaşanılan topluma uygun davranışlar” dayatmasının tam olarak ne anlama geldiği açıklanmaya muhtaçtır.

Eğitim programı taslağının değerler çerçevesine bağlı olarak “Erdem-Değer-Eylem Modeli” ne uygun yürütülmesi istenmektedir. “Erdemli insan” felsefesinin oluşturulabilmesi için millî ve

manevi değerlerin ediniminin, program içerisindeki diğer tüm beceri alanlarıyla değerlerin bütünleştirilerek ele alınması, çocukların yaşına göre st düzey kalan bu değerlerin ğretmen tarafından çocuğa indirgenerek uygulanması beklenmektedir (s.113). Bu bağlamda hazırlanmış olan taslak program, çocuğu iktidarın önemli bir temsilcisi olarak değerlendirmekte ve çocuğu bu bağlamda inşa etmek istemektedir.

Geliştirilmiş olan taslak programda ocuk merkezli değil, öğrenme merkezli bir yaklaşımın söz konusu olmasıyla birlikte programda oyun bir araç olarak ele alınmış, bir ğretim yöntemine indirgenmiştir. Oysa ocuğun önemli yaşam aktivitelerinden biri olan oyunun, programın felsefesinde yer almamış olması, programın daha didaktik “ğrenme merkezli” bir yaklaşıma sahip olmasına neden olmuştur.

Beceri temelli olarak hazırlanan programda özne ocuk değil, ğretmen olmuştur ve öğretmenin rolü her ne kadar rehber olarak tanımlanmış olsa da asli görevi “erdemli insan” yetiştirmek olduğundan geleneksel ğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsendiği grlmştir.

Bu taslak ile birlikte aile katılım çalışmalarına ilk defa toplum katılımı eklenmiştir. Toplum katılımında sınıf içi ve dışı olmak üzere okul içi ve dışı uygulamaların yapılması, zenginleştirme/destekleme etkinliklerinde değerlere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul ncesi Eğitim Programı'nda yer alan bu değerler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ndeki “Erdem-Değer-Eylem Modeli” temel alınarak belirlenmiştir. Modelin nihai hedefi “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir evrede Huzurlu İnsan” yetiştirebilmek olarak ifade edilmiştir. İlgili modelde; *yirmi çatı değer bulunmakla birlikte bu değerlere okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer verilmiştir (s.113)*. Bir toplum ya da insan biçiminin tarif edildiği bu modelin, yapısı gereği ilerici değil, son derece gerici amaçlara sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca aile/toplum katılımı çalışmaları her ne kadar kapsayıcılık açısından beklenen bir şey olsa da aile/toplum katılımı ile herhangi bir “protokole” gerek kalmaksızın okul öncesi eğitim faaliyetlerinin sınıf ve okul bazında başka kurum ve kuruluşlara devredilmesi anlamına da gelmektedir. Bu durum aile/toplum katılımı çalışmalarını, okul bazından ilgili yönetici ya da öğretmenin inisiyatifine ya da tasarrufuna bırakmaktadır. Doğrudan ÇEDES projesini anımsatan bu çalışmaların çocuklarımızın geleceği için büyük bir tehdit unsuru olan STK adı altında cemaatlerle yapılacak protokollerin nnn açılmasını ifade ettiği açıkça görülmektedir.

Geliştirilmiş olan taslakta çocukları belli bir insan modeline göre eğitmek, sürekli milli ve manevi değerler vurgusu yapılarak özgür düşünmenin önüne geçmek gibi temel sorunlarının yanında, izlenecek yöntem ve öğretmenlerin sorumluluk tanımları da baştan aşağı problemlidir.

Okul öncesi eğitim programında 1000'in üzerinde gösterge söz konusudur. Bu kadar yoğun gösterge sayısının teknik olarak uygulanabilmesi güç olmakla beraber amaca ulaşmak da imkânsız hale gelmektedir. Bu nedenle programın aşırı derecede yoğun, terimsel bir dil içeren, soyut, seviyeye uygun olmayan, evrak yükü çok fazla olan uygulanması güç, içeriğinin fazlasıyla karmaşık bir biçimde hazırlandığı görülmüştür.

Söz konusu yaş grubunun seviyesine uygun olmayan düzenlemelerden biri; *“Aylık planlarda ele alınması istenilen kavramsal becerilerde çocuktan, soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak ele alınan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade eder.”* ibaresinde yer alan soyut düşünme becerisidir. Okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerden beklenen soyut düşünme becerisinin 11-12 yaşlarında başladığını düşündüğümüzde uyumsuzluğun daha net olduğu görülmektedir.

Okuryazarlık becerileri içeriğinde yer alan; *dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerileri* okulöncesi çağı öğrencilerinden beklenebilecek kazanımlar değildir.

Teknoloji bağımlılığının gittikçe arttığı son yıllarda öğrencilerimizin bu programda yer alan dijital okuryazarlık becerisi ile yoğun teknolojik eğitim öğretime ihtiyacı olup olmadığı önemli bir tartışma konusudur. Okul öncesinde çocukların teknolojiden uzak, yaşayarak, hissederek, gerçek yaşantılarla duyuşal eğitimlerden yararlanmasının tercih edilmesi daha doğru ve gerçek bir çocuk gelişimi sağlayacaktır. Ayrıca farklı okullardaki, farklı avantaj ve dezavantajlar düşünüldüğünde bu programın uygulanmasında öğretmen ve öğrencilere fırsat eşitliği sağlanmasının da mümkün olması çok zor görünmektedir. Okul öncesi öğretmeni, öğrencilerine kalem tutmadan başlayarak, bütün özbakım becerilerini öğretmek için çaba harcarken, eğitim programlarını eksiksiz uygularken, programdaki esneklikten faydalanarak programda yazılı olan ve olmayan birçok kazanıma ulaşırken bunun ispatını gerektiren bir programa ihtiyaç duyulmamaktadır.

Erken okuryazarlık içinde yer alan; *“Okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazanmayı içermektedir. Bu beceriler çocukların kitaplarla, çevresinde karşılaştığı sembol ve yazılı materyallerle tanıştığı andan itibaren başlar. Okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken bu beceriler; çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarısını*

etkilemektedir. Erken Okuryazarlık Becerisi: Erken okuryazarlık bütünleşik becerisi görsel sembolleri okumak, yazının yönünü bilmek, iletişimde yazıya ihtiyaç duymak, yazıdaki noktalama işaretlerini fark etmek, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmek, sözcüklerin hece ve hecelerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark etmek, kitabın nasıl kullanılması gerektiğini bilmek, yazı yazmak için gerekli becerileri kazanmak süreç bileşenlerinden oluşmaktadır.”

Beceriler konusunda, önceki programlarda okul öncesi eğitimde sadece ses eğitimi verilmesi, harf öğretiminin kesinlikle ilkokullarda verilmesi gerektiği vurgulanırken, yeni programda bırakın harfleri noktalama işaretleri bile yer almaktadır.

Yeni programda finans başlığı altında altındaki “*Toplumsal yaşamın başarılı bir şekilde sürdürülmesinde bireylerin haklarını kullanabilmeleri ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için çağın gereklerinden olan finans becerisi, temel finansal bilgileri kavrama ve bilinçli finansal kararlar alabilmeyi içermektedir. Bu beceri kapsamında okul öncesi dönem çocuklarından gelire erişim yollarını fark etmesi, gelir kaynaklarını sıralaması, gelir ve harcama arasında ilişki kurması ve gelir ile satın alma gücünü ilişkilendirmesi beklenmektedir. Finans becerisi çerçevesinde çocuğun öncelikle farkındalığının desteklenmesi ardından kavramsal, sosyal duygusal ve alana özgü becerilerin işlevsel olarak kullanılması ve son aşamada eylemsellik seviyesinde bilgi ve becerilerin kullanılması hedeflenmektedir. Finans becerisini kazandırmaya yönelik meslek ile gelir ilişkisine yönelik etkinlikler, aile katılımlarını da içeren meslek tanımları ya da konuk çağırma, alışveriş içerikli geçici merkezlerin oluşturulması ve bu merkezlerde gerçekleştirilecek etkinlikler planlanarak paranın kullanım alanları, ürün fiyatları ve satın alma unsurları hakkında bilgi sahibi olmaları desteklenebilir. Bütün bu unsurlar bir araya getirildiğinde “Sosyal Alan Becerileri” çocukların hem bu alana özgü becerileri kazanması hem de disiplinler arası ilişkiyle diğer alanlardaki becerileri de kazanarak bilgiye dayalı olmayan, analitik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerisi, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gerektiren “Erdem-Değer-Eylem Modeli” bağlamında millî, manevi ve ahlaki değerleri kazanmasını hedeflemektedir.”* ibaresi de yaşları gereği çocuklar için uygun değildir çünkü metindeki ifadeler ile birçok piyasacı ve tüketici insan özelliği barındıran beceri ya da göstergeden söz edilmiş ve çocukların ekonomik anlamda bireyci olmalarını teşvik ederek, dayanışma ve iş birliği dışarıda tutulmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim öğrencisinin “*Tüketici haklarını araştırır, satın alacağı ürünlerin temiz, sağlıklı ve inancına uygun olmasına dikkat eder.*” şeklindeki eylemleri yerine getirmesi, yaş gereği imkânsız ve anlamsızdır.

Tüm bunların yanında öğretmenlerden beklenen oldukça yoğun bir değerlendirmenin amacının ne olduğu anlaşılmamaktadır. Bu evrakları öğretmenin sadece kendisi için hazırlaması ve çocuğun daha ilerdeki eğitim yaşamına bir kaynak oluşturmaması değerlendirmenin önemini azaltmaktadır. Okul öncesi eğitimde bu kadar çok ölçme ve değerlendirme raporuna ve çizelgesine ihtiyaç olduğu düşünülmemektedir. Çünkü sadece öğretmen tarafından doldurulan dosyalarda muhafaza edilen bu ölçme ve değerlendirme kayıtları yıl sonunda herhangi bir yere aktarılmadığı için iptal olmaktadır. Öğretmen bu evrakları yine kendisi için mi tutmaktadır? Zaten öğretmen öğrencisini tanımakta ve gerektiğinde aileye ve gelişim raporuna açıklayıcı bütün bildirimlerde bulunmaktadır. Özellikle günümüzdeki teknolojiyi ve randevu sistemini düşündüğümüzde veliler öğretmenden detaylı bilgiler her istediğinde almaktadır. Bu evraklar sadece kağıt ve zaman israfıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin; yardımcı öğretmen olmadan, altı saat kesintisiz eğitim yaptığı, tuvalete bile gitmekte zorlandığı, kalabalık öğrenci grupları ile çalıştığı görmezden gelinerek öğretmenin üzerinde bu kadar evrak düzenleme baskısı yaratılmamalı ve öğretmenin mesleğine olan algısında olumsuzluğa neden olunmamalıdır.

Ayrıca okul öncesi için 2024 yılının başında (şubat ayında yayımlanan) program değişikliği yapılmış olmasına rağmen yeni bir programın açıklanması oldukça şaşırtıcıdır. Bu durum okul öncesi eğitimin kalitesini düşürmekte sürekli yenilenen programlar nedeniyle okul öncesinde bir bütünlük ve gelişim sağlanamamaktadır. Bu nedenle her defasında yeni bir program yapmak yerine var olan programların eksiklerinin giderilmesi ya da gelişimi sağlanmalıdır. Bakanlık tarafından okul öncesinde ortak planlar, ortak kitapların sayısının ve içeriğinin zenginleştirilmesi, artırılması (el ele), sanat, aile katılımı, matematik ve çizgi kitaplarının eklenmesi, bu kaynakların öğrenci ve öğretmenlere ulaştırılması daha büyük bir önem arz etmektedir. Gelişim raporlarının da sistem üzerinden düzenlenip yaş gruplarına göre derecelendirme ölçekli olarak yeniden sisteme sunulması gerekmektedir. (2024 yılı şubat ayında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın UNESCO tarafından finanse edildiği bilinmektedir. UNESCO'nun programın en az 5 yıl uygulanmaması halinde verdiği desteği geri aldığı bilinmektedir. Buradan oluşacak milyonlara varan zararın telafisini kim yapacaktır.)

Yeni program ile ilgili sürekli sadeleştirme amacından bahsedilirken okul öncesi eğitim programına; alanlar, beceriler, kavramlar, değerler ve eğilimler olmak üzere birçok yeni ana bileşenin eklendiği görülmüştür. Bu kadar ana bileşeni alt bileşene ayırıp, bunun üzerine aylık ve günlük plan hazırlamak çok zor ve karmaşık bir çalışma içermektedir. Bu da programın sade ve anlaşılabilir olmasının önüne geçmiştir. Eğitimde amaç uygulanabilir doğru becerilere

ulaşmaktır ancak bunun aksine program çok yoğun ve uygulanabilirliği zor, karmaşık bir hale dönüştürülerek hazırlanmıştır. Alanlardaki becerilerin bazıları çok soyut ve uygulanabilirliği oldukça güç başlıklardan oluşmaktadır. Özellikle finansal ve dijital okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemdeki çocuğun özelliklerine birçok açıdan uygun değildir.

Yer yer bütünlüğün sağlanamadığı, bağlantıların kopuk olduğu, oldukça fazla kavramın yer aldığı ama kavram olarak da tutarlılığın göz ardı edildiği, esnek olmayan, özgürlükçülüğü dışarıda tutan, programı uygulayan öğretmenin yaratıcılığını sınırlayan ve otoriterleştiren bir eğitim programının çocuklar için faydalı olmasını beklemek mümkün değildir.

2.2.Hayat Bilgisi Ders Programı Üzerine

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı taslağında “*Ben ve Okulum, Sağlığım ve Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat*” olmak üzere altı öğrenme alanına yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi’nin temel ilkeleri; yakından uzağa, somuttan soyuta, genelden özele, bilinenden bilinmeyene şeklinde tasvir edilmektedir. Bu nedenle ilk öğrenme alanının “Ben ve Ailem” olması gerekirken dersin temel ilkelerine aykırı olan bilim, teknoloji kavramları öğrenme alanları içinde yer almamalıdır.

Eğitim programı taslağında; “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin; fiziksel ve duygusal özelliklerini fark ederek kendilerini tanımaları, yeteneklerini ve gelişime açık alanlarını keşfetmeleri, okula uyum sağlamaları, kişisel alanların önemini kavramaları, trafik kurallarına uygun davranmaları...” ifadesine yer verilmiştir. Ancak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. Maddesinde Türk Millî Eğitim’in Genel Amaçları; “**Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirmek**” ifadesiyle başlamaktadır. İlk ifadenin taslakta yer almamasının bir nedeni kanuna hiç bakılmamış olması, diğer nedeni ise bakılmasına rağmen “**Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirmek**” ifadesinin görmezden gelinmesi olabilir. Nedeni bilinmemekle beraber iki durumda da metnin sorunlu olduğu açıktır.

Genel amaçlarda olduğu gibi temel ilkelerde de uyumsuzluk söz konusudur. Türk Milli Eğitim’in Temel İlkeleri: “*genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile*

ailenin iş birliği, her yerde eğitim” şeklinde sıralanmış ancak metinde bu ilkelere dair herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.

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

Farklılaştırma, zenginleştirme başlığında; *“Zenginleştirme, akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için öğretmene yönelik önerilerin bulunduğu kısımdır.”* ifadesine yer verilmiştir. Oysaki “genellik ve eşitlik” ilkesi her çocuk için geçerli bir kuraldır. Yapılan ayrımcılık pedagojik olmaktan çok uzaktır.

2.3. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Ders Programı Üzerine

Programda dört öğrenme alanı; *“çocuk olmak, eşitlik ve adalet, vatandaş olmak, hayatımda demokrasi”* şeklinde sıralanmıştır.

Eğitim programında eşitlik ve fırsat eşitliği başlıkları yer almakta ancak cinsiyet eşitsizliği, sınıfsal eşitsizlik ve diğer eşitsizliklerin ne olduğu konusunda bir öğrenme çıktısına yer verilmemektedir. Dünyada yaşanan insan hakları ihlalleri, köle ticareti, köleliğin yasaklanması, Fransız İhtilali, İngiliz Haklar Bildirgesi, Magna Carta hatta İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi yer almamakta, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin maddeleri (çekince konulan maddelerle ilgili bilgi yok) tartışılmamaktadır. Yani açıkça dersin adında İnsan Hakları ibaresi var ama içeriği yoktur. Oysaki 11 yaşında bir çocuk insan hakları mücadelesinin tarihsel gelişimini bilmeli tartışmalı ve vatandaş olma konusunda Cumhuriyet kazanımlarına dair her türlü bilgiye sahip olmalıdır.

Vatandaşlık ve demokrasiyi anlama ve öğrenme konusunda büyük eksiklerin olduğu programda *“özgürlüğümüz nerede başlar, nerede biter, çevrim içi ortamlarda dikkatli olmak, etkin bir vatandaş olmak, etkin bir vatandaş olarak yardımlaşma...”* ifadelerine yer verilmiştir. Bu kavramlar Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin vatandaşlık kavramlarından yoksun konulardır. Bu haliyle öğrenciyi insan haklarını, kendi hak ve özgürlüklerini bilen değil, kendisine verilen haklarla yetinen ve itaat eden bir birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen bu eğitim programının tümüyle geri çekilmesi şarttır.

2.4. Biyoloji Ders Programı Üzerine

Yeni eğitim programı hazırlanırken öncelikle amacın belirlenmesi için önceki programın ihtiyaç ve sorunları tespit edilmelidir. Bu ihtiyaç ve sorunların doğru analizi ise öncelikle öğrenci, öğrencinin yaşadığı çağın özellikleri, sorunların ve gerekliliklerin doğru değerlendirilmesi, içeriğin ihtiyaçları karşılayacak, sorunları çözecek şekilde yapılması ile mümkündür. Tüm bunlarla birlikte bu ihtiyaç ve sorunları karşılayıp çözecek programın, zaman analizinin de doğru yapılması gerekmektedir.

Öncelikle mevcut programın da kendi içinde pek çok sorunu olmakla birlikte yeni programa neden ihtiyaç duyulduğu, eski programa göre hangi sorun ya da sorunların çözülmesinin hedeflendiği, bu sorunları gidermek için farklı olarak hangi yol ve yöntemin takip edileceğinin raporlanması yapılmamıştır. Bilgi edinme, kavram geliştirme, davranış geliştirme süreci, sosyal davranış beceri geliştirme hedefine eski programda ulaşıp ulaşılamadığı, ulaşılmadı ise sebepleri, yeni programda farklı olarak nelerin yapılarak eksiğin giderileceği belirsizdir.

Bu bağlamda, açıklanan yeni Biyoloji Ders Programının amaçları değerlendirilerek, bu amaçlara ulaşmanın mevcut içerik ve zamanlamayla mümkün olup olmadığı değerlendirilecektir.

Yeni Biyoloji Ders Programında yazılı olan bazı amaçlar şöyledir:

- Biyoloji dersi öğretim programının temel amacı öncelikle canlı dünyası ile ilgili ilgi merak uyandırmak ve Biyoloji öğrenmenin niçin gerek olduğunu ortaya koymaktır.
- Program kapsamında öğrencilerin Biyoloji biliminin kazandırdığı bilgi birikiminden hareketle yaşam üzerine düşünceleri, canlı ve cansız varlıkların yapı ve işlevleri arasındaki ilişkileri kavramaları amaçlanmaktadır.
- Program kapsamında çok sayıda kavram ve terim ile kelime dağarcığının geliştirilmesi günlük yaşam durumlarından yalıtılmış bilgilerin ezberlenmesi yerine canlıların yapısı ve işlevine ilişkin farkındalığın oluşturulması Biyoloji alanıyla ilgili genel bir anlayışın geliştirilmesi ve kanıtlara dayalı eleştirel bir yaklaşımın sergilenmesi hedeflenmektedir.

Sadece buraya alınan amaçlara bakıldığında bile, öğrencinin “yaşam üzerinde düşünmesi”, “canlı ve cansız varlıkların yapı ve işlevleri arasındaki ilişkileri kavramaları”, ” günlük yaşam durumlarından yalıtılmış bilgilerin ezberlenmesi yerine canlıların yapısı ve işlevine ilişkin farkındalığın oluşturulması”, “Biyoloji alanıyla ilgili genel bir anlayışın geliştirilmesi” gibi çok önemli amaçların gerçekleşmesi için programda ilk olması gereken şey “Evrin Kuramıdır”.

Nitekim dersin, mantıktan kopmuş, hayatın başlangıcını anlatamayan, doğadaki canlı ve cansızlar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesini yapamaz hale getiren temel sebep programda *Evrım Kuramının* olmayışıdır. Ayrıca sorun, evrimi, sadece bir ünite ya da konu başlığı olarak eklememek değil, Biyoloji dersinin anlatılmasında temel çıkış noktası olarak almamasıdır.

Programlar hazırlanırken en başta, “öğrenci neler bilmeli neler öğrenmeli” sorusu sorulur. Bu aşamada hiyerarşik analiz yapılarak öğretim programında yer alması gereken konular belirlenmektedir. Canlılığın ortaya çıkışını, canlının değişimini ve gelişimini açıklayan, canlılar arasındaki her türlü ilişkinin şekillenmesini sağlayan temel sebep evrimdir. Biyoloji programı bilgi hiyerarşisinde en tepede olması gereken Evrim Kuramının bahsinin bile geçmemesi, Biyoloji biliminin öğrenci tarafından birbirinden bağımsız, rastgele olaylardan ve kavramlardan oluşan bir bilgi yığını şeklinde algılanmasına yol açmaktadır. Bu durumda dersin ezberlenecek bir ders olarak algılanmasına yol açmaktadır.

Örneğin; tozlaşma olayında polenin şeklini ve poleni taşıyan canlının özelliklerini; AIDS, kızamık, grip gibi hastalıklara neden olan bakteri ve virüslerle mücadelemizde, onları yenemiyor oluşumuzun nedenini, bu varlıkların evrimleşme hızlarını; kanser, genetik, DNA tamiri, tarım verimliliğinin artırılması, haşerelerle mücadele gibi birbirinden bağımsız duran konuların tamamı evrimle açıklanmaktadır. Yine evcilleştirdiğimiz tüm hayvanlar ve zirai hele getirebildiğimiz tüm tarım ürünleri, evrimin, “yapay seçilim” denilen bir mekanizması ile açıklanmaktadır. Yani Biyoloji biliminin ışığı Evrim’dir.

Biyoloji dersindeki temel eksiklik, Evrim Kuramı’ndan yoksun bırakıp, mantıktan kopması iken programındaki diğer temel sorun ise “zamandır”. Öğretim biçim ve niteliği ile zamanlamanın öğrenci ihtiyacına göre uyarlanması, tam öğrenmenin ve öğrenci yeteneğinin gelişmesini sağlamaktadır. Dersin içeriği, bilgi hiyerarşisi doğru kullanılarak hazırlanmış olsa bile, devlet okullarındaki sınıf öğrenci sayıları (35-40) ve bir konuya, kazanıma ayrılan süre, hedefe ulaşılmasını engelleyen temel faktördür.

Her sene sonunda, zümre başkanları toplantı raporlarında temel eksik olarak bahsi geçen zaman sorunu ve sınıfların aşırı kalabalıklığı, program hazırlanırken değerlendirilmemiştir. Ayrıca hazırlanan programların, belirlenen zaman süresinde verildiğinde, hedeflenen tam öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin pilot okullarda, bilimsel yöntemler kullanılarak ölçülmesi ve programın ülke genelinde uygulanabilir hale getirilmesinin gerekliliği de ayrı bir konudur.

Taslak programda Biyoloji biliminin temeli olan Evrim Kuramı’ nın yok sayılarak çok sayıda konunun açıklanmaya çabalanması bilimin inkarından başka bir şey değildir. Bu nedenle bilim

karşıtı ve sorgulamayı ortadan kaldırmayı amaçlayan bu taslağın tamamen geri çekilmesi gerekmektedir, zira bilimin yok sayıldığı bir eğitim programının kabul edilmesi mümkün değildir.

2.5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Programı Üzerine

MEB'in "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla yayımladığı çalışma taslağı, yeni bir müfredat olmaktan ziyade güncellemedir. Çünkü müfredat 2017'de önemli ölçüde değiştirilmiştir. 2017'den sonrası için pek yeni bir şey dile getirilmemektedir. Ünite ve konu olarak azaltıldığı görülmüş ama kazanımlarda önemli bir değişiklik göze çarpmamıştır.

Yeni taslak ile birlikte en çok tartışılan konuların başında Atatürk ve laiklik kavramlarına dersin içeriğinde yer verilip verilmemesinin yanında işin özüne de yani Atatürk İlke ve Devrimleri, laiklik ve cumhuriyet tarihimizin doğru ve yeterli biçimde aktarılıp aktarılmadığına bakılmalıdır.

Atatürk, laiklik, Atatürk'ün Kur'an meali, tefsiri, Türkçe ezan gibi dinle ilgili çalışmaları, 2017 müfredatından sonra yazılan ve 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarından, imam hatip meslek lisesi kitaplarından, öğretim programlarından çıkarılmıştır. Yeni öğretim programlarında da yer almamaktadır. 11. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında "öğrencilerin felsefe dersinde öğrenmiş olduğu tanrının varlığına ilişkin görüşlerden hareketle teizm, deizm, ateizm, nihilizm, agnostisizm, materyalizm, pozitivizm, sekülarizm gibi inanç ve felsefi yaklaşımlar arasında köprü kurulum" cümlesiyle sekülerizm, olumsuz olarak atfettikleri kavramlarla birlikte anılmıştır. Dahası imam hatiplerde okutulan Kelam kitabında 'Laiklik, İslam için tehlikelidir' gibi bir ifadeye yer verilmiştir. "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" kitaplarında Atatürk ilkelerine verilen yer kavratılamayacak kadar azaltılmış, Şeyh Said İsyanı, Vahdettin'in hainliği çıkarılmıştır. Dolayısıyla programda sadece Atatürk'e, laikliğe ne kadar yer verilip verilmediğinin değil, doğru ve yeterince ele alınıp alınmadığının da incelenmesi gereklidir.

İnkılap ve ihtilal kavramları programda yer almamaktadır. 8. sınıf "Mustafa Kemal'in Hayatı" ünitesinde anahtar kavramlar olarak "cephe, diplomasi, eğitim, ihtilal, kapitülasyon, milliyetçilik, modernleşme, sanayileşme, savaş" şeklinde zikredilmekte ama inkılap kavramı yer almamaktadır. İnkılap Tarihi programında inkılap ve ihtilal kelimelerinin olmaması büyük bir tezatlık yaratmaktadır.

İnkılap ile ihtilal farklı ifadelerdir. Bu farkı, Atatürk'ten öğrenelim:

“Türk İnkılabı kelimesinin ilk anda hatırlattığı ihtilal anlamından başka, ondan daha geniş bir değişmeyi ifade etmektedir. Bugünkü devletimizin şekli, asırlardan beri gelen eski şekilleri bertaraf eden en mükemmel tarz olmuştur.

Şu hâlde Türk İnkılabı, yalnız mevcudu yıkan bir eylem değildir. Bunun ötesinde çok daha geniş boyutlarda bir değişim ve dönüşümdür. Ve bu dönüşümün de meyvesi Türkiye Cumhuriyeti'dir...

Türk milletini son yüzyıllarda geri bırakmış olan müesseseleri yıkarak yerlerine milletin en yüksek medeni icaplara göre ilerlemesini sağlayacak yeni müesseseler koymuş olmaktadır.”⁷

İnkılap kelimesine özellikle yer verilmemesinin nedeni açıklanmış değildir.

Menemen Olayına 8. sınıf programında yer verilmemiştir. 12. sınıfta önceki programda *“Menemen Olayı ve Kubilay’ın katli, Şeyh Said İsyanı, Takrir-i Sükûn Kanunu, İstiklal Mahkemeleri ve Kubilay Olayı farklı bakış açısı ve kaynaklardan yola çıkarak ele alınır, Mustafa Kemal’e suikast girişimine değinilir”* şeklinde düzenlenmiştir. Yeni programda *“Serbest Cumhuriyet Fırkası’nın kurulması ve Menemen Olayı’nı incelemeleri ve sunulan farklı kaynaklardan yararlanarak bu gelişmeler ile yeni Türk devletinin kurumsallaşması arasında ilişki kurmaları istenir”* şeklinde düzenlenmiştir. Fakat ders kitabında yer alıp almayacağı bilinmemektedir. Çünkü önceki programda yer almasına rağmen ders kitabında bahsi geçmemiştir. Menemen İsyanı’nın ve Kubilay’ın katlinin ders kitabından çıkarılmasıyla amaçlananın *Cumhuriyetimizin yıkımına yönelik padişah ve halife yanlısı özlemcilerin suçlarını gizlemek*, olduğu sonucuna varılmaktadır.

Şeyh Said İsyanına 8. sınıf programında yer verilmemiştir. Önceki 12. sınıf programında Şeyh Said İsyanı’na değinilmiş ama ders kitaplarında Şeyh Said, gözlerden uzak tutulmuştur. Hazırlanan bazı kitaplarda Şeyh Said’in cumhuriyet karşıtlığı, isyana İngiltere desteği, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ile bağı, Musul’un kaybıyla bağlantısı gizlenmiştir. *“Doğuda görülen isyan”, “doğuda çıkan karışıklıklar”* şeklindeki ifadelerle Şeyh Said’in adı anılmamış ve bu yolla saydığımız olgu ve olaylarda Şeyh Said’in rolü gözlerden kaçırılmıştır. Yeni 12. sınıf programında Şeyh Said İsyanı’na yer verilmemiştir.

Köy Enstitülerine öğretim programlarında yer verilmemiş ve program hazırlanırken yabancı ülkelerin kaynaklarından, eğitim sistemlerinden yararlanıldığı vurgulanmış ama kendi eğitim modelimiz olan Köy Enstitüleri kaldırılmış ve yok sayılmıştır.

⁷ Atatürk’ün Bütün Eserleri, c.26, s.182.

Atatürkçülük ifadesi kitapların adında geçmesine rağmen tanımı yapılmamış, özelliklerinden hiçbir şekilde bahsedilmemiştir.

Kitaplarda aşağıdaki konulara yer verilecek mi?

-12. sınıf programında Yabancı Okullar Sorunu, dış borçlar sorunu, Irak sınırı ve Musul Sorunu'ndan bahsedileceği vurgulanmakta ama Irak sınırı ve Musul Sorunu'nda Şeyh Said'in rolü vurgulanacak mı?

-Ders kitaplarında Atatürk ilkelerine ayrılan bölümün çok azaltıldığı bilinmektedir. Sadeleştirme genel olarak olumludur ama bu dersin temel amacı Atatürk ilkelerini kavratmaktır. Dolayısıyla ilkelere kitaplar hazırlanırken daha fazla yer verilecek mi?

-Vahdettin'in düşmanla işbirliği ve vatan hainliği vurgulanacak mı?

Öğretim programlarında padişah Vahdettin'in adı geçmiyor ama 2017 yılındaki müfredat değişikliğinden sonra hazırlanan ders kitaplarında işgallerin suçu İstanbul hükümetlerine yüklenmiş ama Vahdettin'den bahsedilmemiştir. Vahdettin'in İngiliz Muhipler Cemiyeti'nin üyesi olduğu ders kitaplarından çıkarılmıştır. Hatta ders 12. sınıf kitabında, Vahdettin'in Atatürk'e Samsun'a gitmeden önce “şimdi yapacağın hizmet, şimdiye kadar yaptıklarından mühim olabilir. İstersen devleti kurtarabilirsin”⁸ cümlesiyle padişahın, Atatürk'ü milli mücadeleyi başlatması, vatani kurtarması için yolladığı algısına yol açacak metin yer almıştır. Kitaplarda Vahdettin Sevr'i onayladığı gözlerden kaçırılmıştır. Örneğin bir ders kitabında şu ifadeler yer alıyor:

“Vahdettin, Meşrutiyet Anayasası'na göre, Mebuslar Meclisi'nden geçmediği için tasdik etmediği gibi İngiliz, Fransız ve İtalyan Parlamentoları da tasdik etmemiştir. Bu sebeple hukuken geçersizdir.”⁹

“Meclis kabul etmediği için antlaşmanın geçersiz olduğu” algısı da bir başka ders kitabında şu şekilde ortaya konuyor:

“Kanun-ı Esasi'ye göre antlaşmaların Meclis'te görüşülüp kabul edilmesi gerekiyordu. Mebusan Meclisi kapalı olduğu için padişah ve sadrazam Damat Ferit Paşa, eski komutanlardan ve nazırlardan oluşan Saltanat Şurasını topladılar (22 Temmuz 1920). Saltanat

⁸ Akif Çevik, Gül Koç, Koray Şerbetçi, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, T.C. MEB Devlet Kitapları, Ankara, 2021, s.60.

⁹ Bahattin Demirtaş, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, Mevsim Yayıncılık, Ankara, 2019, s.72.

*Şurası antlaşmanın kabulüne karar verdi. Fransa'ya giden Osmanlı heyeti Sevr Antlaşması'nı imzaladı. (10 Ağustos 1920)."*¹⁰

Oysa Meclis olmasa bile antlaşmanın imzalandığı belirtilmiştir. Vahdettin'in 22 Temmuz 1920'de toplanan Saltanat Şurası'nda ayağa kalkmak suretiyle, üyeleri antlaşmanın kabulü yönünde yönlendirmesi, onayladığı anlamına gelmiştir. Meclisin kapanmasına İngilizlerin isteği üzerine rıza gösteren Vahdettin olduğu için meclisin onaylaması diye bir şey söz konusu olmamıştır. Zaten meclis kapatıldığı için Saltanat Şurası toplanmıştır.

Önceki ders kitaplarında padişah Vahdettin'in işgaller karşısında teslimiyetçi tavrına, İngilizlerin baskısıyla Meclisi kapatmasına ve Tevfik Paşa Hükûmeti' ni görevden almasına, İtilaf Devletlerinin isteklerini kayıtsız kabulüne, Atatürk'ün Vahdettin'in kendi şahsını ve tahtını korumaya çalıştığına yönelik ifadeleri kaldırılmıştır.

Önceki ders kitabından farklı olarak yeni kitaplarda millî mücadele yanlılarının din ve vatan düşmanı asiler oldukları ve öldürülmelerinin dinen sakıncası olmadığı yönündeki fetvada Vahdettin'in de payı olduğu zikredilmemiştir. Hatta Damat Ferit'in Şeyhülislam'dan aldığı fetvayla Kuvay-ı Millîyecilerin "vatan haini ve din düşmanı" ilan edildiği, bu fetvanın, gazetelerle ve düşman uçaklarıyla bütün ülkeye dağıtıldığı ve "bütün bu kışkırtmaların sonucunda yüzlerce yıldır Padişah'a bağlılığı bir gelenek haline getirmiş olan insanlar, Anadolu'nun çeşitli yerlerinde peş peşe ayaklanmalar çıkardığı belirtilmektedir.¹¹ Padişah Vahdettin, insanların kendisine bağlılığının kullanıldığını bilmez mi? Elbette bilir ve önlerdi ama bunun için önce işin bir parçası olmaması gerekirdi.

Vahdettin'in ülkeden kaçması, önceki ders kitabında "*savaş sonrası toplumun tepkisinden çekinen Vahdettin, 17 Kasım 1922'de İngiltere'ye sığınarak yurdumuzdan ayrıldı*"¹² cümlesiyle açıklanmıştır. Yeni ders kitabında ise Vahdettin'in ülkeyi kaçmasından bahsetmeyerek "*Sultan Vahdettin, 17 Kasım'da Malta Adası'na gitmek üzere ülkeyi terk etti*"¹³ ve "*Osmanlı Devleti'nin son padişahı Vahdettin, 17 Kasım 1922'de İstanbul'dan ayrıldı*"¹⁴ cümleleriyle İngilizlerle işbirlikçiliği gizlenmiştir.

¹⁰ Muhammed Edip Erdoğan, **Ortaöğretim 12 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, SEK Yayıncılık, Ankara, 2023, s.72.

¹¹ Çevik-Koç-Şerbetçi, **age**, s.70.

¹² Mahmut Ürküt, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, Ata Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 112.

¹³ Ali Hocaoglu-Duygu Kara-Emrullah Alemdar-Savaş Keleş, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, T.C. MEB Devlet Kitapları, 3. Baskı, Ankara, 2022, s. 109.; Çevik-Koç-Şerbetçi, **age**, s.90.

¹⁴ Erdoğan, **age**, s. 110.

-Atatürk'ün Samsun'a çıkma amacı yeterince yansıtılacak mı?

Sonuç olarak öğretim programında kazanımların, becerilerin, öğretim yöntem ve materyallerinin uygun olması, Atatürk'ün daha iyi kavratılmasına yönelik uygulamalar yeterli değildir. Konuların içeriği, cumhuriyet tarihimizin, Atatürk'ün, Vahdettin'in, Şeyh Said'in, Menemen İsyanı'nın tarihi gerçeklere uygun anlatılması önemlidir. Ancak program bu gerekliliklerin oldukça uzağındadır.

2.6. Din Eğitimi Dersleri Üzerine

Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanan yeni eğitim programı taslağında dinsel derslere ilişkin düzenlemelere yaklaşık 572 sayfa ayrılmıştır. Taslak bu yönüyle adeta sırf dinsel eğitim için hazırlanmış izlenimi yaratmaktadır.

Bilindiği üzere dinsel dersler; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Peygamberimizin Hayatı, Kur'an-ı Kerim Dersi ve Temel Dinî Bilgiler olmak üzere dört ayrı dersten oluşmaktadır. Bunlardan ilki zorunlu öbürleri ise seçmeli dersler olarak belirlenmiştir. Dinsel derslerin sınıf sayısı da öbür derslerden daha fazla bir toplama sahiptir, toplamda 26 sınıf düzeyinde çeşitli içeriklerden oluşturulmuş din dersleri bulunmaktadır.

2.6.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adlı ders T.C. Anayasası'nda zorunlu olarak nitelendirilmektedir. Ancak sorun şu ki programda geçen din derslerinin içeriği, anayasada belirtilen içerikle ve dersin adıyla uyuşmamaktadır. Anayasa'da bu dersin öğretim amaçlı olduğu belirtilmesine rağmen programda hem eğitim amaçlıdır hem de programda ve ders kitaplarında aşılıyıcı (indoktrine edici) ifadelerle ağırlıklı yer verilmektedir.

Hatta programda devletin laiklik ilkesine aykırı tanımlamalar, görüşler ve telkinler söz konusudur. Bu bakımdan ders müfredatının anayasaya aykırılığı alenen ortadadır. Nitekim bu denli açık olmasa da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatına ilişkin yargısal kararlarda, dersin adıyla uyumlu bir içeriğe sahip olmadığından hareketle zorunluluğuna, Türkiye'deki dinsel çeşitliliği yansıtmadığına ve nesnel olmadığına yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bu konudaki AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi) kararları eğitim gündemimizin en sıcak konuları arasında yer almaya devam etmektedir. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders müfredatında şeriat hukukuna ait kimi terimlerin bulunması, dersin laiklik ilkesine aykırılığı savımızı güçlendirmektedir.

Öte yandan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı, İslam'ın farklı yorumları konusunda Sünni-Hanefi çizgiyi esas alan ve öbür yorumları ötekileştiren bir dile sahiptir. Daha açık ifadeyle; mezheplere ilişkin konularda Sünni-Hanefi inanış sahiplenici bir yaklaşımla merkezde sayılırken, öbür mezhepler kenarda tutulmaktadır. Konular ele alınırken nesnel bir dil kullanımına kesinlikle özen gösterilmemektedir. Örneğin; İslam ibadethanelerinden söz edilirken yalnızca cami ve mescitlere yer verilmekte, cem evleri dile getirilmemektedir.

Öbür dinlere ilişkin ünitelerde de İslam'ı merkeze alan bir dil kullanılmaktadır. Musevilik, Hıristiyanlık, Hinduizm, Budizm, Taoizm, Konfüçyanizm ve Tengricilik dinleri “batıl” nitelmesiyle ifade edilirken İslam'ın “hak” din oluşu adeta bilimsel bir gerçekmişçesine ele alınmaktadır.

Özellikle günümüzde de yaşayan, İslam öncesi Türk inanışı “Tengriciliğe” ilişkin pek çok uygulama batıl inanç ve hurafe sayılıp yerilmekte, kimi Arap gelenekleri ise İslam'dan kabul edilmektedir.

Öte yandan ders içeriklerinde ateizm, deizm, agnostisizm gibi çeşitli felsefî görüş ve tutumlara ilişkin son derece olumsuzlamacı, dışlayıcı, hatta aşağılayıcı ifadeler kullanılmaktadır. Bu da dersin bilimsel açıdan ne denli zararlı sonuçlara gebe olduğunu göstermektedir.

Kur'an'da yer alan ve aslında bütünüyle metaforik anlatımlardan ibaret olan kimi peygamber kıssalarının tarihsel ve olgusal bir gerçeklik gibi ders müfredatına taşınmasının, çocukların gerçeklik algısına ve olgusal düşünce yetilerine ağır darbe vurabilme olasılığı yadsınamaz ve önemsizleştirilemez bir durumdur. Özetle dersin içeriği bütünüyle bilim dışı hatta bilim karşıtıdır.

2.6.2. *Peygamberimizin Hayatı*

Önceden “Hz. Muhammed'in Hayatı” adını taşıyan bu ders, daha sonra aşılaiçılığın en üst noktasını ifade eder bir biçimde “Peygamberimizin Hayatı” olarak adlandırılmıştır.

Dersin müfredatı, İslam peygamberi Hz. Muhammed'i Ortodoks İslam'ın gözünden anlatmaya çalışan bir içeriğe sahiptir. Ders içeriğinde eleştirel hiçbir ögeye yer verilmemekte bu da dersi bilimsellik ve nesnellik bağlamında son derece sorunlu hale getirmektedir.

İslam'a ve Hz. Muhammed'e ilişkin bilgiler, en erken Hz. Muhammed'in ölümünün yaklaşık yüz yıl sonrasında kaleme alınan kaynaklara dayanmaktadır. Bilindiği üzere İslam tarihine ilişkin ilk yazılı kaynak İbn İshak'a aittir. İbn İshak, 704-767 yıllarında yaşamıştır. Hz. Muhammed'in 632'de öldüğü gerçeği, söz konusu kaynaklar yoluyla aktarılan bilgilerin ne

denli güvenilir olduğunu gözler önüne sermektedir. Siyer kaynaklarının sıhhati meselesi İslam tarihinin en önemli tartışma konuları arasında yer almaktadır.

Öte yandan İslam mezhepleri arasında Hz. Muhammed ve peygamber algısı farklılık taşımaktadır. Sünni İslam'ın Hz. Muhammed'e bakışı ile Şii İslam'ın bakışı arasında ciddi görüş ayrılıkları söz konusudur. Dahası İslam'ın tasavvufi yorumlarında bambaşka bir peygamber ve Hz. Muhammed algısı vardır. Böyleyken "Peygamberimizin Hayatı" adlı derste yalnızca Sünni İslam'ın fikhî ve şer'î bakış açısı egemendir. Bu da kaçınılmaz olarak öğrencilerin Hz. Muhammed'e ilişkin farklı görüş ve savlardan habersiz kalması sonucunu doğurmaktadır. Özetle ders müfredatı ve içeriği pedagojik duyarlılıktan yoksundur.

2.6.3. Temel Dini Bilgiler

Bu ders yalnızca Anadolu İmam Hatip Liseleri 9. Sınıfta yer almaktadır. Genel anlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğiyle özdeşlik içerisindedir. İslam dininin kimi inanç ve ibadet öğelerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler vermeye çalışılan Temel Dinî Bilgiler dersi öbür okul türlerinde seçmeli olarak yer almaktadır. Bu dersin içeriği de son derece aşılaiyıcı bir dile sahip bulunmakta ve başka dinlere ait herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir.

2.6.4. Kur'an- ı Kerim Dersi

İslam'ın kutsal kitabı Kur'an'ın Arapça olarak telaffuz edilmesini öğretmeyi amaçlayan bu ders İmam Hatip Ortaokullarında okutulmakta, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda ise bütün okul türlerinde bulunmakta, seçmeli dersler arasında yer almaktadır.

Ders programında Kur'an'a ilişkin kimi genel bilgilere de yer verilmektedir. Sözelimi; ayet, sure, cüz, meal, tefsir vb. kavramların tanımları bulunurken, Kur'an'a ilişkin tartışmalar hiçbir yerde geçmemektedir. Kur'an'ın Tanrı sözü olduğu inancı işlenirken, bu görüşe karşı çıkan İslam mezhepleri olmasına rağmen konuya dair hiçbir bilgiye yer verilmemektedir.

Dinsel içerikli bütün derslerin içeriğinde ve ders araç gereçlerinde, günlük dilde ve eğitim dilinde kullanılmayan pek çok Arapça sözcüğe denk gelmektedir. Bu tutum Millî Eğitim Bakanlığı'na egemen olan kadronun Türkçenin gelişim sürecini yeniden Arapça-Farsça etkisine girdirme isteğinde olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda kimi öz Türkçe sözcüklerin kullanımdan düşürülmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı yayımladığı bu taslakla adeta tarikat ve cemaat eğitimini hedeflediğini ortaya koymaktadır. Eğitimde ulusallık ve bilimsellik yok edilip yeni bir ümmet toplumu örülmesi amacıyla Cumhuriyetin uluslaşma istencine karşıt olarak farklı bir sosyal süreç

başlatılmak istenmektedir. Bu hem çocukların eğitimi, sağlıklı düşünmesi, özgür ve sorgulayıcı olmasına hem de ülkenin yönetim şekline resmi diline ve laikliğe kadar açık bir karşı duruştur.

2.7.Coğrafya Dersi Programı Üzerine

Millî Eğitim Bakanlığı'nın paylaşmış olduğu eğitim müfredatı taslağındaki genel kabuller nedeniyle Coğrafya dersinin bazı temel konularının Coğrafya öğretiminden çıkarıldığı görülmüştür.

Özellikle “Dünyanın Şekli ve Hareketleri” kazanımının Coğrafya öğretiminden çıkarılması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Genel kabul olarak öğrencilerin ilköğretimde bu konuyu gördüğü için ortaöğretimde görmemesi kabul edilemez. Bunun birinci sebebi ortaokulda öğrencilerimize bu kazanımların coğrafi bakış açısından uzak verilmesi ve konunun geçirtilerek anlatılmasıdır. Ayrıca Dünyanın şekli ve hareketleri kazanımı coğrafya öğretmeni tarafından verilmediği takdirde, konum, iklim, nüfus gibi kazanımlara geçiş yapan öğrencilerin hazır bulunuşlukları yetersiz olacaktır.

Ağırlıklı olarak sadeleştirme söyleminin kullanıldığı yeni eğitim programında Coğrafya için tersi olmuş, ünite sayısı artmıştır. Üstelik 9. sınıf Coğrafya dersindeki tüm çıktıların iki ders saatinde verilmesi oldukça zordur. Özellikle bu sınıf seviyesinde doğal sistemler, beşerî sistemler ve afetler-sürdürülebilir çevre gibi ünitelerin oldukça yoğun olduğu dikkate alınmamıştır.

Öğretim programında önemli sorunlardan biri de zorunlu Coğrafi Bilgi Sistemleri uygulamalarıdır. Zira 11 ve 12. Sınıf seviyelerinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) konusunda uygulama düzeyinde öğrenme çıktılarının olduğu görülmektedir. Kabul etmek gerekir ki, Coğrafya öğretmenlerinin çok büyük kısmı CBS konusunda yeterli bilgi ve eğitime sahip değildir. Bu durum uygulamada çok önemli sorunları beraberinde getirebilir. Bununla birlikte okulların alt yapısı da özellikle uygulama düzeyinde CBS için yeterli değildir. Dünya geneline bakıldığında da gelişmiş ülkelerin hiçbirinde coğrafya dersi öğretim programı içerisinde öğrenci uygulamaları düzeyinde zorunlu olarak CBS yer almamaktadır. Bütün bunlara rağmen CBS uygulamalarının zorunlu olarak öğretim programına konulması kabul edilebilir değildir. Konuyla ilgili olarak yapılması gereken öncelikle, coğrafya öğretmenlerinin, yalnızca CBS'yi teknik olarak bilmelerinden öte sınıf içi uygulamalarında kullanabilecek düzeyde hizmet içi eğitimlerle bu yeterliliğe ulaşması sağlanmalıdır. Eğer bu yapılmazsa sözü edilen kazanımların teorik olarak kâğıt üzerinde kalması kaçınılmazdır. Konuya ilişkin olarak daha da önemlisi sınıf

içi uygulamalar yapabilmek ve kazanımların CBS ile uyumlu olarak işlenebilmesi için okullarımızın bilişim altyapılarının yeterli olmadığını kabul etmek gerekir. Her ne kadar Bakanlığımız son yıllarda çok çeşitli projelerle sınıfları bilgi iletişim teknolojileri konusunda donanımlı hale getirmiş olsa bile CBS uygulamaları hali hazırdaki teknoloji ile gerçekleştirilebilecek durumda değildir. CBS uygulamaları ayrı bir yazılım ve donanım gerektirmektedir. Bu açıdan Coğrafya Sınıflarının kurulması ve bu sınıfların bilişim altyapısının oluşturulması da son derece önemlidir.

Program içeriğinde “Afetler Coğrafyası” ünitesine her sınıf seviyesinde yer verilmesine rağmen Türkiye’de afetlerle ilgili herhangi bir öğrenme çıktısı bulunmaması büyük bir eksikliklerdir. Sadece öğretme-öğrenme uygulamalarında Türkiye’de afetlerden bahsedilmektedir. Bununla birlikte bu üniteye verilen ders saati sayısı 4 yılda 70 saati bulmaktadır. Konunun kapsamı ve konuya ayrılan ders saat süresi düşünüldüğünde üniteler arasında dengesiz bir süre dağılımı yapıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yeni program Türkiye Coğrafyasının öğretimi açısından yeterli bulunmamıştır. Programda toplam 21 Türkiye coğrafyası çıktısı yer almaktadır. Bunlardan sadece 5’i, 9 ve 10.sınıf seviyesinde iken diğer 16’sı, 11 ve 12.sınıf seviyelerindedir. Bu sınıf seviyelerinde ise coğrafya seçmeli bir derstir. Bu nedenle 11 ve 12. Sınıf seviyelerine alınan *toprak, bitki, su* gibi Türkiye coğrafyası konularının coğrafya dersinin zorunlu olduğu 9. ve 10. sınıf seviyelerine alınması gerekmektedir. Lise mezunu olan tüm öğrencilerin ülkemizin su, toprak, bitki, sanayi, tarım, enerji, turizm vb. yapısını bilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde 11 ve 12. Sınıfta coğrafya dersi almayacak ve ülkenin geleceğinde önemli yerleri olacağı bilinen sayısal alan öğrencilerinin ülkesini tanıması algılaması ve anlamlandırması mümkün olmayacaktır. Sayılan tüm bu nedenler ışığında bu konuların 11 ve 12. Sınıfta kalması durumunda coğrafya dersinin tüm sınıf seviyelerinde ve tüm okul türlerinde zorunlu olmasına karar verilmelidir. Aksi takdirde seçmeli coğrafya dersi almayan öğrencilerin kendi ülkelerinin coğrafyasını öğrenebilmeleri mümkün olmayacaktır. Kendi ülkelerini tanımayan ve ülkelerinin potansiyelini anlamayan öğrencilerin ileride karar verici konumuna geldiklerinde ülkelere ilişkin doğru kararlar verebilmeleri mümkün değildir.

Hazırlanan öğretim programının birçok bölümünde konular arası sarmallığın sağlanamamış olması bir başka sorundur. Örneğin; 9. Sınıflarda verilen nüfus kazanımlarından önce öğrencilerin Fiziki Coğrafyanın kazanımlarının büyük bölümünü (*Dünyanın şekli ve Hareketleri, İklimi İç-Dış kuvvet, toprak, bitki, su vb.*) bitirmiş olması gerekmektedir. Konum, yeryüzü şekilleri, toprak, bitki ve su gibi konular verilmeden nüfus konusunun öğrenciler

tarafından anlaşılması mümkün değildir. Bununla birlikte nüfus konusunun tamamının 9. sınıf seviyesinde verilmesi de yanlıştır. Bu sınıf seviyesinde gerek öğrencilerin hazır bulunuşluğu uygun değildir gerekse diğer sınıf seviyelerinde bir daha nüfus konusunun verilmemesi öğretim sürecinde büyük bir eksikliklerdir. Öğrencilerin sadece 9. sınıf seviyesinde gördükleri nüfus konusu ile geri kalan dört yılda konular arasında ilişki kurabilmeleri çok zordur.

Türkiye'nin son dönemde gündemini fazlasıyla meşgul eden göçlerle ilgili herhangi bir öğrenme çıktısının olmaması yine programın önemli eksikliklerinden birisidir. Türkiye gerek iç göç gerekse dış göç açısından oldukça hareketli bir ülkedir.

Programda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri açık ve net olmadığı gibi sınırları da belli değildir. Yine öğretme-öğrenme uygulamalarında öğrenme çıktılarının kapsamı net olarak çizilmemiştir. Bu durum hem programa uygun kitap yazımını çok zorlaştıracağı gibi ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Kurumu)'nin bu öğrenme çıktıları ile ilişkilendirebileceği her konuda soru sorabilmesinin de önünü açacaktır.

9. sınıf programında yer alan Temel Kabuller bölümünün açıklama kısmında “*Önceki öğretme-öğrenme süreçlerinden getirildiği kabul edilen bilgi ve becerileri ifade eder.*” denilmektedir. Aşağıda bu temel kabullerden bazıları verilmiştir.

1. Ünite: Öğrencilerin konum, hareket, değişim, dağılım gibi kavramlarla doğa-insan etkileşimi gibi temel konuları bildiği kabul edilmektedir.

2. Ünite: Öğrencilerin coğrafi koordinat sistemi (paralel ve meridyen), haritaya ait temel unsurlar ve bu unsurların kullanımı, basit tematik harita türleri ve mekânsal bilgi teknolojileriyle ilgili (dijital küre, uydu, dijital harita vb.) temel bilgilere sahip olduğu kabul edilmektedir.

3. Ünite: Öğrencilerin hava olayları ile iklimi ayırt edebildiği, hava durumu ve iklimi etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olduğu, insan ve mekân etkileşiminde iklimin önemini bilincinde olduğu kabul edilmektedir.

4. Ünite: Öğrencilerin nüfus, nüfus sayımı, nüfusun yapısı gibi kavramların yanı sıra yaşadığı yer veya Türkiye'nin geçmişten bugüne kadarki nüfus özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir.

5. Ünite: Öğrencilerin bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim aşamaları ile birincil, ikincil, üçüncül ekonomik faaliyetler hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir.

6. Ünite: Öğrencilerin afetlerle ilgili temel kavram ve konular, temel iklim bilgisi konuları ile yerkürenin oluşumu, yapısı ve katmanları hakkında bilgi sahibi olduğu kabul edilmektedir.

7. Ünite: Öğrencilerin bölge kavramı hakkında temel bilgilere sahip olduğu; Türkiye'nin sınırları, komşuları ve idari birimlerini bildiği kabul edilmektedir.

Buna göre program orta okuldan liseye gelen öğrencilerin bu bilgilere sahip olduklarını kabul etmektedir. Ancak 9. sınıfa gelen öğrenciler bu temel kabullerin çok büyük bir bölümüne sahip değildir. Bu nedenle bu temel kabullerin üzerine kurgulanan öğrenme çıktılarının öğrencilere kazandırılabilmesi çok zordur. Çünkü öğrenciler gerçekte var olduğu iddia edilen hazır bulunuşluğa sahip değildir. Bu nedenle bu husus tekrar gözden geçirilmelidir.

Yeni programda ünite sayısı 7'ye çıkartılmıştır. Bu durum konuların dağılımını daha da karmaşık hale getirmiştir. Örneğin Beşerî sistemler ünitesi insanların yürüttüğü bütün faaliyetleri kapsamına rağmen ekonomik faaliyetler adı altında başka bir ünite yer verilmesi bilimsel ve pedagojik açıdan doğru değildir. Bu durum öğrencilerin ekonomik faaliyetleri beşerî sistemler içerisinde konumlandırmasını da engelleyecektir. Yine Coğrafyanın Doğası ünitesinin 4 yıl boyunca devam ettirilmesi zorlamadır. Zaten bu ünite içerisinde çok az sayıda öğrenme çıktısı yer almaktadır. 12. sınıfa gelmiş bir öğrenciye halen coğrafya biliminin ne olduğunu ya da neyi araştırdığını anlatmak gereksizdir. Ayrıca ünite sayısının artırılması konuların hem yatayda (aynı sınıf seviyesinde) hem de dikeyde (farklı sınıf seviyelerinde) oldukça parçalı ve dağınık bir hale gelmesine yol açmıştır. Programın pek çok yerinde bu durum belirgin olarak görülmektedir.

Yeni programda becerilere önem verilmesi olumlu bir gelişmedir. Ancak bu becerilerin nasıl kazandırılacağı konusunda yeterli açıklama bulunmamaktadır. Bununla birlikte bazı ünitelerde alan becerisinin olmaması da program için bir çelişki oluşturmaktadır. Öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilen becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusu da öğretme-öğrenme uygulamalarında yeterli derecede yer almamaktadır. Çok sayıda beceri öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmiş ama uygulamada bu becerilerin nasıl kazandırılacağı havada kalmış görünmektedir.

Öğrenme çıktıları arasında sarmallığın olmaması konular arasında sert geçişlere neden olmaktadır. Yukarıda bahsedildiği üzere programda yer alan konuların yatayda ve dikeyde dağınık verilmesi sert geçişlere neden olmuştur. Uygulamada bu geçişler arasında bağlantı kurabilmek oldukça zordur. Diğer taraftan yukarıda bahsedilen hazır bulunuşluğun olmamasının da uygulamada sorunlara neden olacağı açıktır.

2.8. Fizik Dersi Programı Üzerine

Hazırlanan yeni eğitim programında Fizik dersi için hedeflenen “Sarmal Eğitim Modeli” yöntemi önemli ölçüde sorunludur. Programda konuların girişinde terimsel kelimelerin anlamlarının öğretilmesi amaçlanmış ancak konunun devamı üst sınıfta olduğundan ve öğrenci 9. sınıfta çok terim öğrendiğinden kavramların karışması kaçınılmazdır.

10., 11. ve 12. sınıfta konuların devamının parça parça verilmesi planlanmış bunun da öğrencinin konuyu görse bile unutmasına ve tam pekişmeden yeni konuya geçildiğinden ileri sınıflarda öğrencinin konu temelinden kopmasına neden olacağı yönündeki ihtimal göz ardı edilmiştir. Temel olmadan yeni konuların öğretilmesi imkansızdır. Bu duruma çözüm olması için konunun temelini tekrar edilmesi düşünülse bile bu kez de ders süresinin yetersizliği, buna izin vermeyecektir. Haliyle konu öğrenci tarafından parçalı ve eksik biçimde dinlenerek dersin temel mantığı unutulduğu için temellendirilemeyecek ve öğrenilemeyecektir. Örneğin; dalgalar konusunda terimsel kelimeler öğretildikten sonra yay dalgası, su dalgası, deprem dalgası, ışığın dalga özelliği ile konu pekişerek bütünlük sağlanabilir. Aksi halde bu terimleri unutan öğrencinin su dalgası ve ışık konusunu pekiştirmesini beklemek anlamsızdır. Bir diğer örnek; elektrik ve manyetizma konusudur. Elektrik konusunun terimlerini öğretip, 1 yıl sonra arada başka konular anlatıldıktan sonra elektrik konusuna tekrar geri dönüldüğünde temel olmayacağı için konu öğrencinin gözünde anlaşılması güç bir karmaşa olarak kalacaktır.

Öğrencilerin çoğu fizik dersinin zor bir ders olduğunu düşünmekte ancak buna rağmen okul içi yazılı sınavlardan yüksek puan alarak mezun olmaktadır. Bunun nedeni öğrencinin dersin temelini anlamış olması değil, anlamadığı ilişki kuramadığı dersi ezber yöntemiyle geçmesidir. Bunun yansımaları en iyi üniversiteye giriş sınavında görülmektedir. Okul sınavlarından yüksek puan alarak mezun olan öğrenci bile üniversite sınavında fizik dersinde başarı gösterememektedir. Bu sebeptendir ki öğrenciyi sadece sınıf geçmek ya da okulu bitirmek amacıyla ezberci bir yönteme mahkûm etmemek için konular bütün olarak ve temeliyle verilmeli, öğrencinin aklındaki bilgi karmaşasına çözüm olunmalıdır.

Örneğin; yükün manyetik alanda ivmeli hareketini kavramak için çembersel hareketi bilmek şarttır. Eski programda yaklaşık 2 ayda işlenerek anlaşılan bu konu, 11.sınıfta formülle ivmeli hareketi açıklarken kullanılmıştır. Haliyle öğrenci konuyu kavramaktan uzak kalmış, sadece ezber yaparak konu geçirilmiştir. Yine programda açısal momentum konusundan sonra çembersel hareket konusu yer almaktadır. Ancak açısal hız kavramı çembersel hareket ile kavratılabilir. Açısal hızı bilmeyen öğrenciye, açısal momentum öğretilemez.

Konu sıralamaları arasındaki kopukluğun ve ilişkisizliğin yarattığı ezberci bakış açısının yanında konulara göre belirlenen ders saatleri de konu içerikleri ile tutarlı değildir. Örneğin; kuvvet-hareket-enerji konusuna daha fazla ders saati ayrılmalıdır. Çünkü öğrenci ile birlikte soru tiplerinin derste çözülmesi, öğrencinin evde yardım almadan soru çözerek pekiştirme imkânı bulması için önemlidir. 4-9 ve 10. sınıflarda ders saati 4, 11. ve 12. sınıfta ders saati 6 olursa deneyler yapılabilir ve derste bolca soru çözümü ile verimli, etkin fizik dersi işlenebilir.

Günümüzde bilim ve teknoloji çağını yakalamak için mühendislik alanının temeli olan fizik dersinin en iyi şekilde öğretilmesi halinde ülkemizin çağı yakalaması mümkün olacaktır. Bilimin bütünlükçü değil, parçalı biçimde öğretilmeye çalışılması öğrenci için dersin anlaşılabilmesi ve sadece bilgi yığını olmaktan öteye geçememesi demektir.

2.9. Matematik Ders Programı Üzerine

Yeni programda matematik ders programı okul öncesinden başlayarak kademeli olarak tüm seviyeler için belli değişiklikler yapılarak hazırlanmıştır. Taslakta seviyeye uygun olmayan ya da bilimsel açıdan aykırılık içeren ifadelerin olduğu görülmüştür.

Okul öncesi matematik programında çocukta sayı kavramının gelişimi ilkelerine tam olarak uyulmamıştır. Örneğin birebir eşleme ve kardinal değer oluşmasından bahsedilmemiştir. Bu nedenle sayının sadece ezberlenerek ya da rakamları yazarak öğrenildiği algısı yaratılmaktadır.

Geometri konuları içinde daire sanki bir geometrik şekil gibi sunulmuştur. Dairenin de geometrik şekli çemberdir. Şekil bir nesnenin ana hatları, sınırları demektir. Şekil nesnenin içinin boş ya da dolu olmasıyla ilgilenilmez. Şeklin içi alan hesaplaması ya da konum belirtirken gereklidir. Bu da zaten şeklin içi, şeklin dışı ve şeklin üzeri olarak belirtilmektedir.

Okul öncesinde çemberden hiç bahsedilmezken daire konu edilmekte ve 50 yıldır yapılan bu temel hata hala devam etmektedir. Geometri kazanımlarında tüm dünyada kullanılan ve halen önemli ölçüde güncel olan “Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri” kuramına uyulmamıştır. Okul öncesi çocuğunun görsel dönem etkinliklerini etraflıca yapması gerekli ve yeterliyken bu düzey hızla geçilip analitik düzey verilmeye çalışılmıştır. Üstelik bu, cisim ve şekil bir arada yapılmaya çalışılmıştır. Cisimler somuttur ama şeklen karmaşıktır, daha geç öğrenilebilir. Cisimlerle oynanabilir ancak öğretilmeye çalışılmamalıdır.

İlkokul matematik öğretim programının hazırlanmasında güncel matematik eğitimi alan yazınına uygun ifadeler kullanması konusunda sorunlar olduğu görülmektedir. Örneğin, temsil, sembol, rakam, sayı, miktar, büyüklük, nicelik gibi ifadeler yerli yersiz ve zaman zaman

çelişkili olarak kullanılmıştır. Bir örnek olarak, grafiğin bir sembol olduğu belirtilmiştir. Oysa grafik sembolik değil analog (görsel) bir temsildir. Yine bir başka yerde “*Öğrencilerin sıfır rakamının çıkarma işlemi sırasındaki etkilerini kavramaları sağlanır*” denilmektedir. Cümle içinde “etkisi” denildiği için bu rakam olamaz, ancak sayı olur. Zira rakam çıkarılmaz, çıkarılırsa başka bir şey olur, örneğin 10’dan 0 (sıfır) rakamını çıkarırsak 1 kalır. Bu ifade “sıfır sayısının” şeklinde olmalıdır, kastedilen budur. Konu basmak değeri olsa idi sıfır rakamı denilebilirdi oysaki orada sıfırın yer tutucu görevi vardır.

Öğretim ilkelerine aykırı bir şekilde alan kavramı öğretilmeden öğrencilerin alan ile çarpma işlemi yapabileceğinden bahsedilmekte, alan kullanılarak çarpma işlemi yapılması beklenmektedir.

Miktar, çokluk, büyüklük, sayılabilme, ölçülebilme, araç, birim, gözlem yapma gibi kavramlarda dil birliği olmadığı gibi çok sayıda hatalı ve tutarsız kullanım mevcuttur. Örneğin “*Bu etkinlikte dikkate alınacak temel fikir, ölçme aracının büyüklüğü artırıldıkça ölçüm sayısının küçüldüğünün/azaldığının anlaşılmasıdır.*” şeklinde bir cümle bulunmaktadır. Bu cümlede geçen “aracın” ifadesi “birimin büyüklüğü” ya da “ölçme aracı olarak kullanılan birimin büyüklüğü” şeklinde olmalıdır. Çünkü sonucu etkileyen aracın büyüklüğü değil, birimin büyüklüğüdür.

Geometrik cisim ve şekiller bir arada ve yine kuramın öngörülerine ters bir şekilde ele alınarak çocukların doğru bir başlangıç yapmaları engellenmiştir. Şekil ve mekân konuları karıştırılmıştır.

Örüntüler konusunda da artan ve azalan örüntülerle başlanmıştır, oysa çocuk daha artma ve azalmayı ya bilmiyor ya da yeni öğreniyor olacaktır. Bu nedenle sabit örüntüler ve bunların öge sayıları ile ayarlanmış bir zorluk düzeyi ile başlanmalıdır. Bu tip örüntüler sayının sıra değeri ile de ilişkilendirilebilir.

Grafikler bölümünde yazım hataları mevcuttur. Nesne ve şekil grafiğine rastlanmamıştır, bunlar ya atlanmış ya da hatalı şekilde ifade edilmiş olmalıdır.

Farklılaştırma bölümleri ya geçiştirilmiş ya da zaman zaman amacını aşmıştır. Şöyle ki aynı kavram üzerinde derinleştirme, zenginleştirme yapmak yerine daha ileride öğrenilecek bir kavram önerilmiştir. Bu tutarsızlıklar hem öğretmenin ders hazırlığını ve dolayısıyla ders işlemesini hem de çocukların öğrenmesini olumsuz yönde etkileyecektir.

Neden kaldırıldığının gerekçesini bilinmemekle birlikte, İntegral konusunun kaldırılması çok büyük bir hatadır, bu hatadan derhal dönülmelidir.

Son yıllarda yapılan değişikliklerle liselerde programlar itibariyle birbirine benzetilmeye, daha ziyade vasatta birleşmeye doğru gidilmiştir. Asıl hata budur. Bir yandan farklı ilgi, istek ve yeteneklerin farklılığından dem vurup diğer yandan bütün programları hem de tırpanlayarak eşitlemeye çalışmak tutarsızlıktır. İntegrali görececek düzeye gelecek binlerce öğrenci vardır. Hızlı koşabilenin paçasından çekmek hem bireye hem de topluma kaybettirir. Liseler genel çatı olarak aynı olsa da farklı programlar yoluyla öğrenciler farklı dersler alabilmelidir. Bir konunun sadece anlaşılmıyor ve genelde öğrenilemiyor gerekçesiyle programdan çıkarılması hem bu konuda yetkin olabilecek öğrencilere haksızlıktır hem de tüm gözleri diğer derslerin içinde de genel olarak anlaşılamayan konulara çevirmektedir.

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitim programı “Niçin öğreteceğiz? (hedef, amaç, kazanım)”, “Ne öğreteceğiz? (içerik)”, “Nasıl öğreteceğiz? (strateji, yöntem, teknik) ve “Ne kadar öğrenildi?” (değerlendirme) sorularının yanıtlarını içeren bir metin olarak tanımlanmaktadır. Bireysel mutluluğun, toplumsal sürekliliğin, refahın ve gelişimin sağlanabilmesi için bireylerin hangi bilgi, beceri, tutum, yetenek, alışkanlık vb. özelliklere gereksinim duyduklarına geniş bir uzlaşma ile kabul edilen bu programlarda yer verilmelidir.

İyi bir eğitim programı başta T.C. Anayasası olmak üzere, ilgili tüm yasa ve yönetmelikler gözetilerek hazırlanmalıdır. Örneğin; T.C. Anayasa'nın başlangıç hükümleri, değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif edilemez maddeleri, T.C. Anayasası'nın eğitim ve öğrenim hakkını düzenleyen 42'nci maddesi ve ilgili diğer maddeleri eğitim programlarını şekillendiren önemli unsurlardır. Benzer şekilde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve bu Kanun'a dayalı olarak çıkarılan yönetmelikler göz ardı edilemez.

Okulların yetiştireceği insan profili hukuksal düzenlemelerle çelişemez. Örneğin; okullar öğrencileri demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirme hedefinin dayanağını T.C. Anayasası'ndan ve Millî Eğitim Temel Kanunu'ndan almaktadır.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” öğretim programları ortak metni ve derslerin içeriği incelendiğinde önerilen model ile hukuksal metinler arasında bir ilişki olmadığı hatta büyük oranda çelişki olduğu görülmektedir.

Bilimsellik iyi bir eğitim programının bir diğer özelliğidir. Öğretim programlarının hem geliştirilme süreçleri hem de hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme süreçleri eğitim biliminin ölçütlerine uygun olmalıdır.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” hazırlanırken önceki eğitim programlarının ne şekilde izlendiği ne tür bir ihtiyaç analizi yapıldığı, hedef kitlenin öğrenme gereksinimlerinin ve derslerin hedeflerinin nasıl belirlendiği, ne tür bir pilot uygulama yapıldığı belirsizdir. Bilimsel süreçlere uygun bir şekilde geliştirilmeyen programların bilimsel değerinden söz edilemez. Önerilen öğretim programlarının ortak metninin bilimsel olgularla çelişen içeriği bilimsellikten uzak bir program değişikliği ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Maarif Modeli’nin felsefi bir temeli bulunmadığı görülmektedir. Önceki programların idealizmi temele alan bir eğitim felsefesi olan pragmatizme dayalı hazırlandığı söylenebilir. Önerilen modelde ise daha önce literatüre yansımamış, hiç tartışılmamış, kişisel görüşlerden öte bir anlam taşımayan görüş ve ifadeler eğitim felsefesi olarak sunulmuştur.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” eğitim literatüründe etik kurallara aykırı bir metin olarak yer alacaktır. Metin içinde pek çok yerde kullanılan kavram ve ifadeler atıf gerektiren niteliktedir. Metin içi bir atıf dâhi bulunmamaktadır, dolayısıyla modelde “kaynaklar” bölümüne yer verilmemiştir. Bir diğer etik sorun da “hayalet yazarlık” sorunudur. Bu model anonim olmamasına rağmen yazarları, hazırlayanları belirtilmemiştir. Bu etik ihlal olarak kabul edilmelidir.

Öğretim programlarını genel olarak şekillendiren en önemli değişken tasarlanan öğrenci profilidir. Bu profil öğretim programının niteliğine ilişkin en önemli ipucudur. Cumhuriyetin ilk yıllarında hedeflenen öğrenci profili; sosyal yaşam becerilerine sahip, üretken, yenilikçi, yaratıcı, kişiliği güçlü, anlama, algılama, sorgulama ve kavrama gücü yüksek vizyoner bireyler iken bundan tam yüz yıl sonra önerilen Maarif Modeli’nin hedeflediği öğrenci profili; akliselim, kalbiselim, zevkiselim sahibi nesillerdir.

Eğitim sistemimiz, okullarımız, çocuklarımız hiç olmadığı kadar tehlike altındadır. Eğitim sisteminin ve öğretim programlarının eğitim bilimine karşıt bir şekilde STK adı altında cemaat, tarikat vb. oluşumların eliyle şekillendirildiği ortadadır. Bu model bu oluşumların bir ürünüdür ve asla kabul edilemez.

KAYNAKÇA

- Akif Çevik, Gül Koç, Koray Şerbetçi, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, T.C. MEB Devlet Kitapları, Ankara, 2021, s.60.
- Ali Hocaoglu-Duygu Kara-Emrullah Alemdar-Savaş Keleş, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, T.C. MEB Devlet Kitapları, 3. Baskı, Ankara, 2022, s. 109.; Çevik-Koç-Şerbetçi, **age**, s.90.
- Atatürk'ün Bütün Eserleri**, c.26, s.182.
- Bahattin Demirtaş, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12**, Mevsim Yayıncılık, Ankara, 2019, s.72.
- Burger, W. F. ve Shaughnessy, J. M. (1986). Characterizing the Van Hiele Levels of Development in Geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31-48. doi:Doi 10.2307/749317
- İgnacy Szaniawski, Okulun Toplumsal İşlevi (Çev: Tahsin Yılmaz), s. 172, Onur Yayınları,1980, Ankara
- Mahmut Ürküt, **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, Ata Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 112.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, s.15, 2018, Ankara.
- Miseliunaite, B.; Kliziene, I.; Cibulskas, G. Can **Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review**. *Sustainability* 2022, 14, 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>.
- Muhammed Edip Erdoğan, **Ortaöğretim 12 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, SEK Yayıncılık, Ankara, 2023, s.72.
- Mustafa Zülküf Altan, Taner Yıldırım, “Bütüncül Eğitim, Bütüncül Gelişim, Bütüncül İnsan”, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi/Journal of New Approaches in Education*, Cilt 5/Sayı 1, 2022, s. 68-77
- Spelke, E. S. (2011). Natural Number and Natural Geometry. In *Space, Time and Number in the Brain* (pp. 287-317).

