

GECİKMİŞ BİR REFORM
MÜFREDATIN DEMOKRATİKLEŞTİRİLMESİ



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

www.egitimbirsen.org.tr

Ocak 2017



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

www.egitimbirsen.org.tr

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Eğitim-Bir-Sen Yayınları | : | 73 |
| Araştırma Dizisi | : | 14 |
| Sahibi | : | Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan |
| Sorumlu Yazı İşleri Müdürü | : | Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı |
| Araştırma Koordinatörü | : | Atilla OLÇUM |
| Yayın Kurulu | : | Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Mithat SEVİN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM |
| Grafik Tasarım | : | Selim Aytekin |
| Baskı | : | Semih Ofset / 0312 341 40 75 |
| Baskı Tarihi / Adet | : | 01.01.2017 / 3.000 |
| ISBN | : | 978-975-6153-73-4 |
| Adres | : | Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat-Ankara/Türkiye |
| Tel | : | (0.312) 231 23 06 |
| Bürocell | : | (0.533) 741 40 26 |
| Faks | : | (0.312) 230 65 28 |
| E-posta | : | egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr |

Önerilen atıf biçimi:

Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Gecikmiş bir reform: Müfredatın demokratikleştirilmesi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

© 2017 Yayın hakları mahfuzdur

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| Tablolar Listesi | 5 |
| Şekiller Listesi | 5 |
| Kısaltmalar | 6 |
| Takdim | 7 |
| Teşekkür | 11 |
| Yönetici Özeti | 13 |
| | |
| 1. BÖLÜM | |
| Giriş | |
| 1.1. Türkiye'de eğitimin temelleri ve endoktrinasyon..... | 21 |
| 1.2. Evrensel hukuk çerçevesinde Türkiye'de eğitim..... | 22 |
| 1.3. Talim ve Terbiye Kurulu: Misyon ve işlev..... | 28 |
| 1.4. Müfredat reformuna ihtiyaç..... | 29 |
| 1.5. Raporun amacı ve kapsamı..... | 31 |
| 1.6. Hazırlık süreci..... | 32 |
| 1.7. Raporun anahatları..... | 35 |
| | |
| 2. BÖLÜM | |
| Mevcut Öğretim Programlarının İnceleme ve Değerlendirilmesi | |
| 2.1. Genel ve özel amaçlar..... | 39 |
| 2.2. İçerik..... | 47 |
| 2.3. Kazanımlar..... | 64 |
| 2.4. Öğrenme ve öğretme süreci..... | 73 |
| 2.5. Ölçme ve Değerlendirme..... | 83 |
| | |
| 3. BÖLÜM | |
| Uluslararası Karşılaştırmalar Işığında Türkiye'de Dersler ve Süreleri | |
| 3.1. 1980'lere kadar dünyada ilkokul dersleri ve derslere ayrılan süre..... | 95 |
| 3.2. 2000'lere kadar dünyada ilköğretim dersleri ve derslere ayrılan süre..... | 97 |
| 3.3. Günümüzde ilköğretim dersleri ve derslere ayrılan süre..... | 98 |
| 3.4. Genel değerlendirme..... | 104 |

4. BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

| | |
|---|-----|
| 4.1. Sonuçlar..... | 107 |
| 4.1.1. Yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç | 107 |
| 4.1.2. Müfredat reformu..... | 108 |
| 4.1.3. Eğitim reformlarında öğretmenlerin kritik rolü..... | 109 |
| 4.1.4. Müfredattaki dersler ve ders süreleri..... | 109 |
| 4.2. Öneriler..... | 110 |
| 4.2.1. Yeni Türkiye ve demokratikleşme vizyonu, öğretim programlarıyla bütünleştirilmelidir..... | 110 |
| 4.2.2. Talim ve Terbiye Kurulu yeniden yapılandırılmalıdır. | 110 |
| 4.2.3. Ayrıntılı öğretim programları yerine standartlar benimsenmelidir..... | 111 |
| 4.2.4. Empatik ve eleştirel bir milli tarih/kültür anlayışı benimsenmelidir..... | 112 |
| 4.2.5. Din eğitimi, toplumsal talepler temelinde yeniden yapılandırılmalıdır. | 112 |
| 4.2.6. Öğretim programları geliştirme süreci sürekli izlenmeli ve katılımcı bir şekilde geliştirilmelidir..... | 113 |
| 4.2.7. Öğretim programları ve merkezi sınavlar arasında ahenk sağlanmalıdır..... | 115 |
| 4.2.8. Haftalık ders saatleri ve özellikle temel derslere ayrılan süreler azaltılmamalıdır..... | 115 |

EKLER

| | |
|---|-----|
| Ek 1. Değerlendirilen Programlar | 119 |
| Ek 2. İnceleme ve Değerlendirme Kriterleri | 121 |

| | |
|------------------------|-----|
| KAYNAKLAR | 127 |
|------------------------|-----|

TABLolar LİSTESİ

| | | |
|----------|---|-----|
| Tablo 1. | Raporun hazırlığı için istişare toplantısına davet edilen gruplar ve grupların müzakere gündemlerine alınan öğretim programları | 33 |
| Tablo 2. | İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile İnsan Hakları derslerinin kazanımlarının insan hak ve özgürlükleri yönüyle karşılaştırılması..... | 69 |
| Tablo 3. | İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme alanları ve sınıflara göre dağılımı..... | 81 |
| Tablo 4. | Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme alanları ve sınıflara göre dağılımı..... | 82 |
| Tablo 5. | İlkokulda ders başına öğretim süresi (2016)..... | 101 |
| Tablo 6. | Ortaokulda ders başına öğretim süresi (2016)..... | 102 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | | |
|----------|--|-----|
| Şekil 1. | Ülkelerin ilkokulda derslere ayırdıkları yıllık toplam süre (saat)..... | 99 |
| Şekil 2. | Ülkelerin ortaokulda derslere ayırdıkları yıllık toplam süre (saat)..... | 100 |

KISALTMALAR

| | |
|----------------|--|
| Eğitim-Bir-Sen | Eğitimciler Birliği Sendikası |
| ERG | Eğitim Reformu Girişimi |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| OECD | Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> |
| ÖSYM | Ölçme seçme ve Yerleştirme Merkezi |
| TEOG | Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi |
| TTK | Talim Terbiye Kurulu |
| YÖK | Yükseköğretim Kurulu |

TAKDİM

Dünün Türkiye'sinde vatandaş yerine devlet, katılım ve demokrasi yerine otorite, insan hak ve özgürlükleri yerine ideoloji, yetki devri yerine merkezileşme, milletin menfaati yerine statükonun çıkarları söz konusuydu. Bu eski düzenin kilitlendiğini, mevcut sorunlara çare bulamadığını, bu yüzden de millete dayatılan kalıpların kırılması gerektiğini her vicdan sahibi artık kabul etmektedir.

Adalet, özgürlük, eşitlik ve inanç hürriyetinin kendisine yaşam alanı bulacağı Yeni Türkiye'de; geleceğin gelecekle birleştirildiği, siyasal hakların yaygınlaştırıldığı, siyasal gücün çoğulcu bir biçimde dağıtıldığı, ekonomik büyüme konusunda çoğunluğun kaynaklarının, yönetimdeki azınlık tarafından sömürülmediği, vatandaşların doğumdan gelen farklılıklara bakılmaksızın teoride ve pratikte eşit olduğu, insanların ayrımcılığa uğramadığı, devletin yurttaşlara karşı sorumlu ve duyarlı olduğu adil bir devlet modeli inşa etme umudu vardır. Bunun olumlu sonuçlarının görüleceği alanların başında eğitim sistemi gelmektedir. Eğitimde reform ve değişim, milletle ve gelenekle barışmakla başlayacaktır.

Sadece ve sadece mevcut olan düşünce dünyasını yani statükoyu nesilden nesile aktarmayı gaye edinen yapıların çağında yaşamıyoruz. Eskileri körü körüne taklit şansımız da kalmadı. Tarihine sırtını dönmeden, akıl, düşünce, pozitif bilim ve felsefeden korkmadan, evrensel standartlarda kendisini sürekli yenileyen eğitim kurumlarının ve eğitim politikalarının hayat bulması için uygun iklimi oluşturma gayretimiz kesintisiz sürmelidir.

İnsani gelişmişlik endeksinde, teknolojiye ve ekonomide ilerde olmak tek başına yeterli değildir. Bunların yanında ülke insanının adalette, iyilikte ve merhamette yüksek standartlara kavuşması gerekir. Bu da doğru bir eğitim içeriği yani müfredat ile mümkündür. Erdemden, ahlaktan yoksun bir müfredat ve bilgi insanlığın başına beladır. Bununla birlikte kötü bir eğitim sistemine sahip olmanın sorumluluğunu sadece dış mihraklarda aramak yanlıştır. Eğitim sistemi ülke gerçekte-

rinden, sosyo-kültürel hastalıklardan ve tarihsel gerçeklikten bağımsız değildir. Gelişmekte olan ülkeler; kendi sorunları ile yüzleşmeden panikle, büyük bir iştahla dışarıdan sistem ithal etme telaşındadırlar.

Herhangi bir konuda adım atmadan önce ilk yapmamız gereken şey, mevcut durumu ve sorunları doğru ve sağlıklı bir şekilde tahlil edip, gerçekçi ve uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmektir. Raporda genişçe ortaya konduğu üzere, Türkiye'de eğitimin felsefi ve yasal temelleri oldukça sorunludur. Eğitim sisteminde tek tipçi ve farklılıklara izin vermeyen bir anlayış halen varlığını sürdürmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, mevcut sisteminin, tüm "çağdaşlık" iddialarına rağmen evrensel pedagojik normlara ve uluslararası sözleşmelere uygunluğu bazı açılardan tartışmalıdır. Yürürlükteki 12 Eylül Anayasası başta olmak üzere mevcut yasal çerçeve uluslararası hukukça benimsenen ve Türkiye'nin taraf olduğu ilkelerle çelişmektedir.

Yaşadığı bölgenin model ülkesi ve aynı zamanda küresel bir aktör olmayı arzulayan Türkiye'nin millî eğitim sistemi, çıktı düzeyi ve niteliği ile olması gereken yerde değildir. Eğitim, ülkenin beşeri sermayesinin yetiştirilmesinde kullanılan en temel araçlardan biridir. Bunun gerçekleşmesi için, nitelikli öğretmenler ve çağın gereklerine uygun bir müfredat zorunludur.

Son yıllarda kamu yönetiminde atılan olumlu adımlarla, askeri müdahaleler döneminde inşa edilen ve devlet otoritesini aşırı yücelten, soğuk savaş kalıntısı devlet kurumlarının restorasyonu sürse de eğitimdeki kurucu yasal belgeler, okul öncesinden yükseköğretime kadar hâlâ tek tipçidir ve farklılıklara izin vermeyen sığ bir zemine sahiptir. Eğitimdeki tüm dönüşüm çabalarına rağmen bugüne kadar doğrudan doğruya müfredatta ve ders kitaplarında yapılan köklü bir değişimden bahsetmek güçtür. Tarihiyle, kültürü ve coğrafyasıyla daha barışık eğitim programlarının hazırlanması yanında, eğitim sisteminin insan haklarına duyarlı ve muhtelif toplumsal kesimleri dışlamayan bir felsefeyle yeniden kurgulanmasına olan ihtiyaç had safhadadır.

Hâlihazırdaki müfredat ve onun biçimlendirdiği düşünme şekliyle Türkiye'nin eğitimde mesafe alması pek mümkün görünmemektedir. Demokrasisi gelişmiş, ekonomisi alabildiğine büyümüş, dış dünya ile rekabet edebilen bir Türkiye'de, iç barışı ve huzuru sağlamanın, istihdamla beraber ekonomik ihtiyaçları karşılamanın yolu birinci sınıf bir eğitim sistemine en kısa sürede kavuşmaktan geçmektedir.

"Türkiye'nin müfredatı nasıl olmalıdır?" sorusuna vereceğimiz cevap nettir. Müfredatımız: Her şeyden önce devlet yerine insanı merkeze alsın. İdeoloji aktarma ve yayma aracı olmasın. Devletin sahibi olan milletin rızasını temel alsın. Zamanın ruhuna uygun ve hayatla bağlantısı güçlü olsun. Öğrencilerin bireysel özelliklerini hiçe sayarak onları standardize etmeye, kalıplara koymaya çalışmasın. Tek tipçiliği, homojenleştiriciliği hiç kimseye dayatmasın. Bireyleri kendi yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda geliştirsin. Ayrımcı, dışlayıcı, sabit fikirli bir gençlik yetiştirmesin. Evren-

sel ile yerel dinamikleri sentezleyebilsin, farklılıkları zenginlik olarak görsün. Sivil, bilimsel, irfan derinliğe ve hikmete sahip olsun. Ahlak, adalet, erdem, güven, sorumluluk, dürüstlük, fedakârlık, sevgi, sabır gibi değerleri aktarsın. İnsanlığı seven temiz karakterli, temiz yürekli, dürüst bir nesil yetiştirsın. Kr taklitten ziyade analitik düşünen, sorgulayıcı ve eleştirel bakabilen aydınlık insanlar yetiştirsın.

Elinizdeki rapor, Türkiye'de eğitimin temellerini oluşturan felsefi ve yasal temelleri alabildiğine nesnel ve bilimsel bir bakış açısıyla irdeleyip, müfredat reformuna neden ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, mevcut müfredatın kapsamlı bir inceleme ve değerlendirmesi yapılarak sorun alanları tespit edilmiştir. Ek olarak, uluslararası karşılaştırmalar işığında Türkiye'de dersler ve derslere ayrılan süreler incelenmiştir. Son olarak, rapordaki tespitler ve incelemeler işığında bir takım sonuçlara ulaşılmış ve çözüm nerileri geliştirilmiştir. Kapsamlı bir çalışmanın ürünü olan bu raporun, müfredat geliştirme çalışmalarına katkı yapmasını umuyoruz.

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen
Genel Başkanı

TEŞEKKÜR

Millî kimlik ve ruhun, insanı geliştirici bir müfredata dayanan millî eğitim programı ile inşa edileceğinin önemine yüksek bir bilinçle inanan Eğitim-Bir Sen'in, eğitim sistemimizi yerli, millî bir atılımla temellendirme çalışmalarına katkı vermek için hazırlayıp, başta konuyla ilgili her kurum ve kişiyle memnuniyetle paylaştığı bu rapor, geniş bir ekibin titiz, hassas, özverili araştırma ve katkılarıyla oluşmuştur.

Öncelikle, mevcut öğretim programlarının inceleme ve değerlendirilmesini insan, irfan, medeniyet hassasiyeti, demokratik duyarlılıkla ve akademik disiplinle yapan Halil Ekşi, Hilmi Demirkaya, Mehmet Bahar, Recep Kaymakcan, Soner Durmuş, Ali Eraslan, Alpaslan Okur, Erhan Özden, Erkan Dinç, Eyüp Artvinli, Gültekin Çakmakçı, Işıl Tanrıseven, İlhan Erdem, İsmail Karakaya, Kadir Ulusoy, Kasım Yıldırım, Murat Kayri, Süleyman Nihat Şad, Tolga Erdoğan, Akif Pamuk, Fahri Sezer, Mahmut Zengin, Murat Şentürk, Mustafa Otrar, Sümer Aktan, Şafak Tavkul, Yasin Aslan, Cengiz Şeker, Veli Karataş, Abdullah Açık, Adem Başpınar, Ayhan Başak, Hatice Işlak Durmuş, Gülpembe Cantürk, Ömer Gürsoy, Tuğba Demirtaş, Turan Dertli, Yahya Alakay, Yusuf Şarlak, Zeynep Alp, Zeynep Jale Kandur, Ahmet Karataş, Makbule Murzoğlu, Nevzat Onaran, Semih Edis'e, içerik ve teknik katkıları için teşekkür ederiz. Ayrıca yurt genelinde 90 şubemizde kurulan komisyonların özellikle uygulamaya dönük bilgi ve önerileri, reel gerçekliği tespit bakımından önemli olmuştur. Şube başkanlarımız ve komisyonda görev alan öğretmenlerimizin bu anlamlı katkıları her türlü övgüyü hak etmektedir, kendilerine teşekkür ederiz. Çalışmanın tematik mahiyetinin belirlenmesinde, bilgilerin sentez ve analizlerle değerlendirilip tamamlanmasındaki nitelikli katkısından dolayı Bekir S. Gür, Zafer Çelik ve Serkan Yurdakul'un çabaları takdirimize şayan olmuştur. Burada daha adlarını sayamadığımız her seviyeden katkılarıyla bize yardımcı olan bütün arkadaşlarımıza teşekkür ediyoruz.

Aziz milletimizin tarihî yürüyüş ve yönelişine en doğru istikametini, millî, manevî bünyemize uygun müfredat programıyla verileceğinin ayırımında olan her bir arkadaşımız, bütün vatan sathını okul, okullarımızı eğitimin gerçek merkezleri yapmayı amaçlayan şuurlarıyla her türlü övgüyü hak etmektedir.

Hayırlı sonuçlara vesile olmasını dileyerek, aziz milletimize arz ederiz.

Atilla OLÇUM
Genel Başkan Yardımcısı

YÖNETİCİ ÖZETİ

Rapor, Giriş bölümü hariç üç bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde, mevcut öğretim programlarının oldukça kapsamlı bir inceleme ve değerlendirmesi yapılmıştır. Bu inceleme ve değerlendirmeler genel ve özel amaçlar, içerik, kazanımlar, öğrenme ve öğretmen süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir. Üçüncü bölümde, uluslararası karşılaştırmalar ışığında Türkiye'de dersler ve söz konusu derslere ayrılan süreler incelenmiştir. Dördüncü bölümde ise, sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlar temelinde öneriler geliştirilmiştir.

Giriş

- Modern Türkiye'nin kurulma sürecinde, eğitim siyasal elitlerin elinde çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın, modern seküler bir toplum ve birey inşa etmenin temel aracı olmuştur. Cumhuriyet elitleri, dini bağların güçlü olduğu ümmetçi bir toplumdaki seküler bir Türk ulusu inşa etmeyi kendilerine hedef olarak tanımlamışlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için, Cumhuriyet elitleri, pozitivist bilim anlayışı çerçevesinde modern bir eğitim sistemi tasarlamışlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, yeni bir, kimlik, ulus ve devletin yaratımını hedefleyen bu modernleşme projesi Kemalizm olarak tanımlanmıştır. Kemalizm, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitim sistemini üzerindeki kurucu etkisini sürdürmektedir. Bu ideoloji, devleti bireye önceleyen, farklılıklara izin vermeyen ve tek tipçi bir eğitim anlayışını dayatmaktadır.
- Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu uluslararası belgelerle garanti altına alınmıştır. Bunun nasıl sağlanacağı: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26'ncı maddesi; Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13'üncü maddesi; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 2'nci maddesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29'üncü maddesinde ele alınmıştır. Bu sözleşmelerde, eğitim hakkı, insanlar arasında yaş, cinsiyet, renk, dil, din, ırk vs. yönünden bir ayırım gözetmeksizin

tüm insanlara tanınmıştır. Bu sözleşmelere göre, çocuğun eğitim ve öğretiminden birinci derecede anne ve baba sorumluyken, eğitim ve öğretime ilişkin düzenlemeleri yapmak devletin görevidir. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yüklendiği görevlerini yürütürken, anne ve babaların dini ve felsefi inançlarına saygı göstermek zorundadır.

- Türkiye'deki mevcut yasal çerçeve, başta devletin çocuk eğitiminde ebeveynin din ve inanç tercihlerine saygı göstermesi olmak üzere uluslararası hukukça benimsenen temel ilkelerle çalışmaktadır. Başta Anayasa olmak üzere Türkiye'de eğitimle ilgili yasal çerçeve, eğitimin içeriğini, yapısını ve gerçekleştirme biçimini, doğrudan, belirli bir ideolojik amacı gerçekleştirme ve endoktrine etme olarak tanımlamıştır. Anayasa'daki hükümler, eğitime ilişkin yasalar ve yönetmelikler, eğitimin Atatürk ilke ve inkılaplarının ötesinde farklı değerlerle eğitim yapamayacağını belirtmiştir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar Türkiye'deki tek tipçi ve dolayısıyla farklılıklara izin vermeyen eğitim sisteminin zemini budur.
- AK Parti son yıllarda eğitim sisteminde attığı adımlarla, askeri müdahaleler döneminde kurulan eğitim sistemini restore etmeye çalışsa da halen kurucu yasal belgeler olan Anayasa, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Temel Eğitim Kanunundaki sorunlar var olmaya devam etmektedir. Tek tipçi, vesayetçi doğrudan askeri müdahale dönemlerinin insan anlayışını sürdürmeye dayalı bir endoktrinasyon, eğitim sisteminde hâkimiyetini sürdürmektedir. **Türkiye'nin başta ilgili mevzuat olmak üzere eğitim sisteminin insan haklarına duyarlı ve muhtelif toplumsal kesimleri dışlamayan bir şekilde yeniden kurgulanmasına ihtiyaç vardır. Böylece, farklılıklara saygı temelinde Anadolu'da yaşayan bütün vatandaşları birbirine bağlayan ortak bir kültürün inşa edilmesi mümkündür.**
- Yıllar içerisinde görev ve sorumluluklarında bazı değişiklikler ve azalmalar olsa da Talim ve Terbiye Kurulu çok büyük oranda eğitim programlarının oluşturulması, ders kitaplarının hazırlanması ve onaylanması konularındaki temel aktördür. Ayrıca, Kurulun uzun yıllar boyunca özellikle belli bir ideoloji vurgusunun eğitim programları ve kitaplarda yer almasının sağlanması yönünde özel bir misyon üstlendiği söylenebilir.

Mevcut Öğretim Programlarının İnceleme ve Değerlendirilmesi

- Raporda; 2016 yılı Haziran ayı itibarıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sitesinde güncel halde bulunan öğretim programları genel ve özel amaçlar, içerik, kazanımlar, öğretme ve öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir. Programların; temel insan hak ve özgürlükleri yeterince gözetmediği, ayrımcılık içeren hususlar olduğu,

amaçlarında öğrenci düzeyine uygunluğu bulunmayan örneklere rastlandığı, belirtilen bazı kazanımların tam olarak anlaşılmadığı, dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler tarafından bilimsel olarak yanlış anlamalara sebep olabileceği, muhtelif yerlerinde içeriğın kazanımları yeterince desteklemediği, öğrenci düzeyine uygun olmayan örneklerinin bulunduğu, bazı noktalarda öğrencinin ileri düzey düşünme becerilerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı, içeriğinin yaşama yakın ve öğrenmeyi destekleyici niteliğinden eksiklikler olduğu, amaçlarla ilişkili olmayan kazanımlara yer verildiği, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu açısından sorunlar olduğu ve kazanımların güncel gelişmeler ve gündelik hayatla ilişkilerinin yeterince güçlü olmadığı gibi sorunlar tespit edilmiştir.

- Öğrenme ve öğretme süreçlerinin amaca uygunluğu ve kalitesi ile öğrenci başarılarının ölçümünde asıl rol, yetki ve sorumluluk sahibi olması gereken öğretmenler bu konularını, büyük ölçüde Millî Eğitim Bakanlığı veya ÖSYM tarafından yapılan merkezî sınavlara devretmek zorunda bırakılmıştır. Benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımları ile yürürlükteki öğretim programları, hem sonuç hem de süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme öngörürken adı geçen merkezî sınavlar yalnızca sonuca odaklanmaktadır.

Uluslararası Karşılaştırmalar Işığında Türkiye'de Dersler ve Süreleri

- Müfredatta hangi derslerin öğretilmesi gerektiği ve bu derslere ne kadar zaman ayrılması gerektiği hususu önemli bir tartışma alanıdır. Ülkelerin ilköğretim çağında eğitime ayırdıkları toplam süre derslerin oranına dair karşılaştırmalı güncel veriler OECD tarafından yayımlanan *Bir Bakışta Eğitim 2016* çalışmasında görülebilmektedir. Bu veriler sayesinde, Türkiye'de ilk ve ortaokulda eğitime ayrılan yıllık toplam süre ile OECD ülkelerinde ayrılan sürelerin kıyaslanması mümkündür. Türkiye ilköğretimde eğitime yıllık 720 saat ayırmaktayken, OECD ortalamasının yıllık 799 saat olduğu görülmektedir. Öte yandan, Türkiye'de ortaokulda eğitime ayrılan süre yıllık 840 civarındadır; bu süre, OECD ortalamasının (915 saat) altındadır. **İlk ve ortaokul birlikte hesaplandığında ise, ilk ve ortaokulu Türkiye'de okuyan bir öğrenci, OECD'deki akranlarına göre toplam 7,5 ay daha az eğitim almaktadır. Bir eğitim-öğretim yılının normalde 180 iş günü yani 9 ay olduğu düşünülduğünde, Türkiye ile OECD arasındaki 7,5 aylık bir sürenin ciddi bir fark olduğu görülmektedir.**

Sonuç

- Türkiye'deki mevcut eğitim düzenlemelerinde, müfredatında ve ders kitaplarında; toplumun temel değerleriyle tezat teşkil eden ifadeler yer almaktadır. Dahası, mevcut eğitim düzenlemeleri, müfredat ve ders kitapları, çağdaş toplumsal taleplere cevap üretememektedir. Türkiye'nin yakın tarihinde, toplumun taleplerine rağmen, demokratik olmayan yollarla eğitim sistemine sert müdahaleler yapılmış ve bugüne kadar eğitimde vesayetçi anlayış hükümler olmuştur. Günümüzde de Türkiye'deki eğitim sisteminde toplum mühendisliğinin olumsuz etkileri maalesef halen devam etmektedir.
- Son yıllarda eğitimde önemli değişimler ve ciddi iyileşmeler gerçekleştirilmiş olsa da müfredat ve ders kitapları hâlâ belli bir ideolojiye katı bağlılığı öngörmektedir. **Eğitim-Bir-Sen olarak biz, baskıcı, aşırı ideolojik, tek tipçi ve farklılıklara izin vermeyen bir eğitim sistemi yerine; öğrencilerimizin kendi değerleriyle barışık yetişmesini, kendilerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerini, yeni gelişmelere açık olmalarını ve böylece dünyayla rahatlıkla rekabet edebilmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi istiyoruz.** Bundan dolayı; kendine güvenen, araştıran, sorgulayan, kendi iradesine sahip çıkan ve herhangi bir ideolojiye körü körüne bağlı olmayan, demokratik ve farklılıklara saygı duyan bireylerin yetişmesi için müfredat reformunun yapılmasını gerekli görüyoruz.
- Türkiye'de eğitim sisteminin gerçek anlamda demokratikleşmesi ve böylece toplumun farklı taleplerine cevap üretebilmesi için, çağdaş gelişmeleri dikkate alan yeni bir yapıya ihtiyaç vardır. Türkiye eğitim sisteminin temel kurucu ilkesinin yeniden tasarlanması gerekmektedir. Eğitim sistemi, bir yandan çoğulcu, demokratik, farklılıklara imkân tanıyan bir çerçeveye diğer yandan da ortak bir kültür, millet ve vatan etrafında birleşmeyi sağlayacak şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Bu çerçevede, eğitim sistemini düzenleyen en üst temel belge olan Anayasa'dan başlayarak ilgili tüm mevzuat değiştirilmelidir.
- Yasal düzenlemelere ilaveten, müfredatın öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, onları standardize etmeyen, tek tipçiliği dayatmayan bir şekilde tasarlanması gerekir. Dahası, müfredatın ayrımcı, dışlayıcı, sabit fikirli yaklaşımı reddeden bir felsefede yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca, herhangi bir müfredat reformunun da başarıya ulaşması için, gerek program geliştirmede gerekse de uygulamada öğretmene anlamlı ve merkezi bir rol verilmesi gereklidir.

Öneriler

- 1. Yeni Türkiye ve demokratikleşme vizyonu, öğretim programlarıyla bütünleştirilmelidir.** Öğretim programlarımızda, Türkiye'nin özellikle son yıllarda atmış olduğu demokratikleşme adımları yeterince yer almamaktadır. Öte yandan, askeri darbe dönemlerinden sonra kurulanmış olan temel ilkeler ve bürokratik vesayetçi anlayışlar, öğretim programları ve ders kitaplarında maalesef yerini hâlâ korumaktadır. **Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı demokratik gelişmenin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesine ihtiyaç vardır. 1960, 1971, 1980 ve 1997'de yaşanan askeri darbelerin demokrasinin gelişimine ve hayatın olağan akışına yaptıkları olumsuz etkilere öğretim programlarında geniş yer verilmelidir. Aynı şekilde, 15 Temmuz 2016'da yaşanan hain darbe girişimi ve bu girişimin milletin doğrudan müdahalesiyle püskürtülmesi de öğretim programlarında yer almalıdır.**
- 2. Talim ve Terbiye Kurulu yeniden yapılandırılmalıdır.** Millî eğitim sisteminde çoğu zaman bir vesayet kurumu olarak çalışan ve statükonun yanında, değişimin karşısında olan tutumuyla öne çıkan ve en önemlisi de eğitimi bir endokrinasyon aracı olarak kullanan Talim ve Terbiye Kurulunun yapısında sivilleşme, normalleşme ve demokratikleşme ihtiyacı vardır. Kurulun katı bir ideolojinin bekçiliğini yapmak şeklindeki rolünü terk edip, gerçek anlamda çağdaş ve toplumun beklentilerini karşılayan öğretim programları hazırlama misyonunu üstlenmesi gereklidir.
- 3. Ayrıntılı öğretim programları yerine standartlar benimsenmelidir.** Öğretim programları her bir düzey için bir ana yeterlilik çerçevesini ve asgari standardı oluşturacak kazanım hedeflerini belirlemeli, bununla yetinmelidir.
- 4. Empatik ve eleştirel bir millî tarih/kültür anlayışı benimsenmelidir.** Başta tarih dersleri olmak üzere, eğitim sistemi, kişiselleştirilmiş müfredattan ve ders kitaplarından arındırılmaktadır. Öğrencilere tarihsel konuların farklı kesimlerce farklı algılandığını gösteren çoğulcu ve eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç vardır.
- 5. Din eğitimi, toplumsal talepler temelinde yeniden yapılandırılmalıdır.** Türkiye'de zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, İslam dini ağırlıklı olmak üzere, diğer dinleri, inançları ve ahlaki öğretileri olabildiğince nesnel bir şekilde tanıtıcı bir üslupla sunulmalıdır. Bununla birlikte, seçmeli din ve değerler eğitimi dersleri ise, velilerin ve öğrencilerin talepleri göz önüne alınarak İslam dinini sevdirmeyi ve benimsetmeyi esas alan ve gerektiğinde uygulamaya da yer verecek şekilde yapılandırılmalıdır. OECD ülkeleri ile Türkiye'deki görülen en önemli farklardan biri de Türkiye'de din ve ahlak eğitimi daha geç başlamakta ve ilkokulda çok sınırlı bir oranda verilmektedir. Türkiye'de din ve ahlak eğitimi, OECD ülkelerinde olduğu gibi birinci sınıftan itibaren verilmelidir.

- 6. Öğretim programları geliştirme süreci sürekli izlenmeli ve katılımcı bir şekilde geliştirilmelidir.** Öğretim programlarının genelinin amaç ve temel yaklaşımı bütünlük olmalı, programlar bütünden kopuk bir şekilde geliştirilmemelidir. Başka bir deyişle programlar bir manzumenin parçaları olmalı, gereksiz ve bütünden kopuk unsurlara yer verilmemelidir. Program tasarımlarında süre/devam derslerinin programları, zorunlu veya seçmeli bir başka derste olan içeriklerden, sarmallığın ve konular arası dikey hiyerarşinin sonucu olmayan gereksiz tekrarlardan arındırılmalıdır. Öğretim programının ana/üst çerçevesini oluşturacak hayat becerileri, değerler eğitimi ve duyuşsal eğitim girdileri –özetle “felsefe”– katılımcı bir şekilde belirlenmelidir. Öğretim programlarında yer verilecek konular hayatta ve ihtiyaçlarla ilişkili, öğrenmeyi özendirici ve ilgi uyandırıcı olmalıdır.
- 7. Öğretim programları ve merkezi sınavlar arasında ahenk sağlanmalıdır.** Merkezi sınavlar, öğretim programlarındaki amaçlar ile ölçme ve değerlendirme tavsiyeleriyle uyumlu hale getirilmelidir. Bu çerçevede, çoktan seçmeli sınavlara ek olarak gerek geleneksel gerekse de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır.
- 8. Haftalık ders saatleri ve özellikle temel derslere ayrılan süreler azaltılmamalıdır.**

Eğitim-Bir-Sen olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarımızda uygulanan öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme amaçlı bir çalışma yapma gereği duyduk. Zira bilindiği ve rahatlıkla takip edilebileceği üzere, hem Eğitim-Bir-Sen üyelerinden hem de sivil ve resmî paydaşlardan eğitim öğretim faaliyetlerinin ana çerçevesini ve sınırlarını oluşturan öğretim programlarına dair eleştiriler sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu da konuyu, ele alınması kaçınılmaz bir görev olarak Eğitim-Bir-Sen'in önüne çıkarmıştır. Bu bölümde, öncelikle Türkiye'de eğitimin temellerini oluşturan hususlar ele alınmış ve ilgili uluslararası antlaşma ve sözleşmeler çerçevesinde bir değerlendirme yapılmıştır. Ardından, raporun amacı, kapsamı ve hazırlık süreci tartışılmıştır.

1.1. Türkiye'de eğitimin temelleri ve endoktrinasyon

Genel itibarı ile 19 ve 20'nci yüzyıllar ideolojiler çağı olarak nitelendirilmektedir. Bu tanımlama, bu yüzyıllarda kitleleri harekete geçiren, yönlendiren, ülkelerin idarî rejimlerini belirleyen, siyasî akımları ve yönelimleri şekillendiren milliyetçilik ve ulusçuluk gibi ideolojilerin hızla ortaya çıkmasından ileri gelmektedir. İdeolojiler, Cemil Meriç'in deyişiyle; "İdraklerimize giydirilen deli gömlekleri"dir (Meriç, 2008, s. 92). Türk Dil Kurumu *Büyük Türkçe Sözlüğü* ideoloji sözcüğünü şu şekilde tanımlamıştır: "Siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükûmetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü."

Bir ideolojiye inanan kişiler topluma egemen olduğunda, kendi inançlarından başkasına karşı duyarsız, küçümseyici ve aşağılayıcı bir tutum sergiler. Kendi inanç ve görüşlerinin hakikat olduğunu düşünen bu kişiler kendi düşüncelerini toplumda yaymaya ve bireylere benimsetmeye çalışırlar. İdeolojilerde doğru ve yanlış olanların çerçevesi katı bir şekilde çizilmiştir. İdeoloji için doğru olarak tanımlanan hususlar, bir toplumun bekasına dair mutlak hakikat olarak tanımlanmaktadır. Dahası, toplumun kurtuluşunun ancak bu düşüncelerin benimsenmesi ile gerçekleşeceğine inanılmaktadır. Bundan dolayı da bu düşünceler topluma benimsetilmeye çalışılır (Çetin, 2001). Bu görüşleri toplumda yaymak için en iyi yol da eğitim kurumları ve özelde öğretim programlarıdır. Bu anlamıyla okullar ulus devletlerin kuruluş sürecinde hâkim ideolojinin meşrulaştırılmasını ve yeniden üretimini sağlamıştır. Okullar çocuklara, devletin temel toplumsal ve kültürel değerlerini aktarma, yeni bir ulusal kimlik kazandırma çabası içinde olmuştur. Okullar devletin temel değerlerini çocuklara aktarma ve benimsetme sürecini zor kullanmadan gerçekleştirmiştir. Bu anlamda okullar devletin temel ideolojik perspektifini okullar aracılığı ile çocuklara yüklemiştir

(Kaplan, 2002). Modern devletler eğitim kurumları aracılığıyla tüm toplumu kendi ideolojik ilkeleri doğrultusunda yetiştirmeye çalışırken, belirli semboller, simgeleri ve dili kullanmıştır. Siyasal iktidarlar, yeni semboller, kahramanlar, mitler yaratmış, ritüeller ve sloganlar geliştirmiş ve bunları okullar aracılığı ile kitlelere aktararak kendisine sadık bir vatandaş yetiştirmiştir (Çetin, 2001).

Modern Türkiye'nin kurulma sürecinde de eğitim siyasal elitlerin elinde çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın, modern seküler bir toplum ve birey inşa etmenin temel aracı olmuştur. Bu süreçte muasır medeniyete erişmek için geçmişin geleneksel bağlarından sıyrılmak ve toplumun içinden tüm bu geçmişi temizlemek gerekmektedir (Berkes, 2011; Karpas, 2010; Köker, 2013). Bu anlamda devletin benimsemiş olduğu bu ideoloji eğitim sisteminin temel kurucu unsuru haline gelmiştir. Cumhuriyet elitleri, dini bağların güçlü olduğu ümmetçi bir toplumdan seküler bir Türk ulusu inşa etmeyi kendilerine hedef olarak tanımladılar. Bunu gerçekleştirmek için öncelikli olarak resmi din ifadesi Anayasa'dan çıkarılmış, ardından din dersleri, Arapça ve Farsça dersleri müfredattan çıkarılmış ve geçmiş ile bağı koparmak için alfabe değiştirilmiştir. Pozitivist bir bilim anlayışı çerçevesinde modern eğitim sistemi tasarlanmıştır. Akli ve bilimi kutsayan ve dini aşağılayan pozitivist anlayışı ile insan yetiştirmek hedeflenmiştir (Can, 2013). Cumhuriyetin ilk yıllarında, yeni bir kimlik, ulus ve devletin yaratımını hedefleyen bu modernleşmecî proje Kemalizm olarak tanımlanmıştır (Parlak, 2005; Yayla, 2015).

Kemalizm, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitim sistemi üzerindeki kurucu etkisini sürdürmektedir. Bu ideoloji, devleti bireye önceleyen, farklılıklara izin vermeyen ve tek tipçi bir eğitim anlayışını dayatmaktadır.

1.2. Evrensel hukuk çerçevesinde Türkiye'de eğitim

Bir insan hakkı olarak eğitim, eğitime erişim hakkı yanında eğitim süresince çocuğun sahip olduğu hakları da kapsar. Eğitim hakkının öznesi çocuk olduğu için çocuk hakları ile eğitim hakkı iç içe geçmiş durumdadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de eğitim alma hakkının ayrı bir hak olarak düzenlenmesi yanında, çocuk haklarına egemen olan çocuğun çıkarlarının gözetilmesi, çocuğun fiziksel, zihinsel, ahlaksal, toplumsal gelişiminin sağlanması ya da ayrımcılığın önlenmesi gibi temel ilkeler eğitim için de geçerlidir (ERG, 2009).

Aşağıda genişçe yer verileceği üzere, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu uluslararası belgelerle garanti altına alınmıştır. Bunun nasıl sağlanacağı: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin 26'ncı maddesi; Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası

Sözleşmesi'nin 13'üncü maddesi; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 2'nci maddesi ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29'uncu maddesinde ele alınmıştır. Bu sözleşmelerde, eğitim hakkı, insanlar arasında yaş, cinsiyet, renk, dil, din, ırk vs. yönünden bir ayrım gözetmeksizin tüm insanlara tanınmıştır. Bu sözleşmelere göre, çocuğun eğitim ve öğretiminden birinci derecede anne ve baba sorumluyken, eğitim ve öğretime ilişkin düzenlemeleri yapmak devletin görevidir. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yüklendiği görevlerini yürütürken, anne ve babaların dinsel ve felsefi inançlarına saygı göstermek zorundadır.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, eğitimde çoğulculuğun sağlanması, devletin eğitimle ilgili nötr ve tarafsız olmasının yanında bir de yasaklayıcı mahiyette üçüncü bir temel ilke geliştirmiştir. Bu ilke, devletin eğitimle ilgili yüklendiği görevler sırasında öğrencilere endoktrinasyon yapmamasıdır. Mahkemeye göre, devletler, anne ve babaların inançlarına ve dünya görüşlerine aykırı şekilde istediği fikirleri öğrencilere enjekte edemez. Mahkeme'ye göre, eğitim ve öğretimin müfredatını "planlama ve oluşturma" taraf devletlerin yetki alanı içindedir. Kural olarak bu konuda hüküm vermek mahkemenin görevi değildir. Anne ve babaların inançlarına saygı, eğitim programının her bir parçası yönünden geçerlidir (A. Çelik, 2015).

Eğitim hakkı konusunda ilk uluslararası düzenleme, 1948 tarihli Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'dir. Türkiye'nin 1949 yılında kabul ettiği Beyanname'nin 26. maddesi şu şekildedir:

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. (...)
2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.
3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Kapsadığı hak ve özgürlüklerin korunmasını sağlamak amacıyla çeşitli denetim mekanizmalarına sahip olan, 1953 yılında yürürlüğe giren Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin Ek Protokol ikinci maddesi şu şekildedir:

Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneyeceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir.

Türkiye, 18 Mayıs 1954'te bağlayıcı hale gelen Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin Ek Protokol ikinci maddesini (Eğitim Hakkı), "3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hükümlerini ihlal etmez" şeklinde bir çekince ile taahhüt dışında bırakmıştır. **Bu çekince, Tevhid-i Tedrisat'ın oldukça dar ve yasadışı bir yorumunun benimsendiğini göstermektedir. Zira Tevhid-i Tedrisat Kanunu, diğer bakanlıklara bağlı okulların Maarif Vekaletine bağlandığını ifade eden ve dolayısıyla özünde eğitimin yeniden organizasyona işaret eden basit bir düzenlemeden ibarettir.** Bir başka ifadeyle, Türkiye'nin Tevhid-i Tedrisat Kanununu bahane ederek, anne ve babanın eğitimi kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama hakkını çiğnediği görülmektedir.

Eğitim hakkı konusunda gerçekleştirilen en kapsamlı uluslararası sözleşme niteliği taşıyan, 1966'da imzalanan ve 1976 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 13'üncü maddesinin birinci ve üçüncü paragrafı şu şekildedir:

1. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler Devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşırlar.
- ...
3. Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, anne babaların ve uygulanması mümkünse vasilerin de, çocuklarını devlet tarafından kurulan okulların dışında varolan ama Devlet tarafından konulmuş veya onaylanmış standartların asgari şartlarına sahip bulunan okullara gönderme ve kendi inançlarına uygun bir biçimde çocuklarına dinsel ve ahlaki eğitim sağlama haklarına saygı gösterir.

BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Türkiye tarafından 15.08.2000 tarihinde imzalanmış ve 04.06.2003'te onaylanmıştır. Ancak Türkiye, 13'üncü madde (Eğitim Hakkı) ile ilgili çekince koymuştur. Bu çekince ifadesi şöyledir: "Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin 13'üncü maddesinin 3 ve 4'üncü paragrafları hükümlerini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 3, 14 ve 42'inci maddelerindeki hükümler çerçevesinde uygulama hakkını saklı tutar."

Uluslararası hukukta çocuk haklarının tanınması ve korunmasına ilişkin en kapsamlı düzenlemeyi içeren ve 1989'da kabul edilen metin olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29'uncu maddesi şu şekildedir:

1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;
 - a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
 - b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;
 - c. Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;
 - d. Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Türkiye tarafından 14.09.1990 tarihinde imzalanmış ve 09.12.1994'te onaylanmıştır. Türkiye bu Sözleşmeye de çekince koymuştur. Konulan çekince şu şekildedir: "Türkiye Cumhuriyeti, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 17, 29 ve 30'uncü uncu maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmaktadır."

Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini destekleme konusunda devletlerin yükümlülüklerini düzenleyen BM Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'nin 1 ve 5'inci maddeleri şöyledir:

Madde 1

1. Bu Sözleşme'nin amacı bakımından "ayrımcılık" terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitime muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve özellikle:
 - (a) Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak;

- (b) Herhangi bir kişiyi ya da grubu, daha düşük standartta bir eğitime sınırlamak;
 - (c) Bu Sözleşme'nin 2. maddesinin hükümleri saklı kalmak üzere kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri veya kurumları kurmak ya da sürdürmek; ya da
 - (d) Herhangi bir kişi ya da grubu, insan onuruyla bağdaşmayan koşullara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir dışlama, dışarıda bırakma, sınırlama veya tercihi içerir.
2. Bu Sözleşme'nin amacı bakımından "eğitim" terimi eğitimin tüm tür ve seviyelerini kasteder ve eğitime erişimi, eğitimin kalitesini ve standartlarını ve hangi koşullar altında verilmesi gerektiğini içerir.

...

Madde 5

...

- c. Ulusal azınlık mensuplarının, okulların yönetimi dâhil, kendi eğitim faaliyetlerini yürütme ve her devletin eğitim politikasına tabi olarak, kendi dillerini kullanma ve öğrenme hakkının esas olduğu.

14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen ve 22.05.1962 tarihinde yürürlüğe giren Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'ye Türkiye taraf olmamıştır. Türkiye'nin gerekçesi ise Lozan Antlaşması ile belirlenen azınlık politikasına Sözleşme'nin ters düşmesidir.

1982 Anayasası'nın 90'ıncı maddesi, usulüne göre yürürlüğe konulmuş uluslararası anlaşmaları kanun hükmünde sayıp bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiasıyla Anayasa Mahkemesine başvurulamayacağını belirtmiştir. Aynı maddeye göre, eğitim hakkı temel hak ve özgürlüklere ilişkin olduğundan, kanunların aynı konuda farklı hüküm içermesi durumunda, uluslararası antlaşma hükümleri esas alınacaktır: "Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır." **Ancak Türkiye, evrensel geçerliliğe sahip sözleşmeler ve beyannamelerin en kritik maddelerine devlet lehine, özgürlükler aleyhine çekinceler yerleştirmiştir. Türkiye, bu rezervleri bazen "Tevhid-i Tedrisat", bazen Lozan Antlaşması hükümlerini gerekçe göstererek koymuştur.**

Uluslararası sözleşmelere konulan çekincelerle uyumlu olarak, iç hukukta da 1961 ve 1982 Anayasaları ile devleti ve devletin tüm kurumlarını baştanbaşa ve yeniden tasarımıyan askeri cuntalar, ideolojik çağrışım yapan "Kemalizm" kavramını kullanmayı uygun görmemiş, bunun yerine daha muğlak ve subjektif anlamlar yüklenebilen; "Atatürk milliyetçiliği", "Atatürk ilkeleri ve inkılâpları", "Atatürk'ün hatırası" gibi ifadelere yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42'nci maddesi ise doğrudan eğitime ilişkin olarak şöyle bir çerçeve çizmiştir:

Eğitim ve ęretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2'nci maddesinde de aynı çerçeveye dayalı olarak bireyin özgürlüğünü öne çıkarmak yerine Atatürk milliyetçiliğine dayalı endoktrinasyonu esas almaktadır:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

Türkiye'ye 12 Eylül askeri darbesinden miras kalan ve sistemin kılcal damarlarına kadar işlemiş, bazı değişikliklere rağmen ne yazık ki hala yürürlükte olan 1982 Anayasası'nın 10, 24, 27, 42, 62, 130, 131, 132'nci maddeleri eğitime ilişkindir ve eğitim sistemine ve müfredatına ruhunu bu maddeler vermiştir.

Özetle ifade etmek gerekirse, Türkiye'nin bugünkü eğitim mevzuatının evrensel pedagojik normlara ve uluslararası sözleşmelere uygunluğu tartışmalıdır. Bir başka ifadeyle, Türkiye'deki mevcut yasal çerçeve, başta devletin çocuk eğitiminde ebeveynin din ve inanç tercihlerine saygı göstermesi olmak üzere uluslararası hukukça benimsenen ilkelerle çelişki arz etmektedir (Köker, 2013). Başta Anayasa olmak üzere Türkiye'de eğitimle ilgili yasal çerçeve, eğitimin içeriğini, yapısını ve gerçekleştirme biçimini, doğrudan, belirli bir ideolojik amacı gerçekleştirme ve endoktrine etme olarak tanımlamıştır (Z. Çelik, 2014). Anayasa'daki hükümler, eğitime ilişkin yasalar ve yönetmelikler, eğitimin Atatürk ilke ve inkılaplarının ötesinde farklı değerlerle eğitim yapamayacağını belirtmiştir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar Türkiye'deki tek tipçi ve dolayısıyla farklılıklara izin vermeyen eğitim sisteminin zemini budur.

Yeri gelmişken şunu da açıkça ifade etmekte fayda vardır ki, Türkiye eğitim sistemindeki ana sorun, belli bir ideolojinin varlığından ziyade, söz konusu ideolojinin tek tip insan yetiştirmeyi marifet bilmesi ve toplumdaki bütün eleştirilere rağmen bu ideolojiye körü körüne bağlılığı tesis etmeye çalışmasıdır. **Dünyanın hemen bütün eğitim sistemlerinde de bir takım değerler ve belli bir ideolojiye bağlılık arzu edilen bir şeydir. Ancak demokratik toplumlarda bu yapılırken, toplumsal rıza gözetilmesi esastır. Buna ilaveten, yukarıdaki birçok uluslararası sözleşmede garanti altına alınan, farklı felsefi, dini ve ahlaki özelliklere sahip kişilerin kendilerine özgü eğitim alma hakkı Türkiye'de tanınmamıştır. Türkiye'de tek tipçi ve farklılıklara izin vermeyen bir eğitim sisteminin varlığı temel sorundur.**

Son olarak şunu ifade etmek gerekir ki, Türkiye'de eğitim sisteminin bugüne kadarki kurucu unsurunun, toplumsal talepler ekseninde siyaset mekanizması değil, asker ve yargı bürokrasisinin olduğu görülmektedir (Gür, 2011). Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) son yıllarda eğitim sisteminde attığı adımlarla, askeri müdahaleler döneminde kurulan eğitim sistemini restore etmeye çalışsa da halen kurucu yasal belgeler olan Anayasa, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Temel Eğitim Kanunundaki sorunlar var olmaya devam etmektedir (Z. Çelik, 2014). Tek tipçi, vesayetçi doğrudan askeri müdahale dönemlerinin insan anlayışını sürdürmeye dayalı bir endoktrinasyon, eğitim sisteminde hâkimiyetini sürdürmektedir. Başta Eğitim-Bir-Sen olmak üzere eğitime ilişkin sivil aktörlerin oluşturduğu baskıyla birlikte AK Parti hükümetleri tarafından son yıllarda eğitim sisteminde önemli demokratikleşme adımları atılmıştır. Bu çerçevede, başörtüsü yasağı kaldırılmış, farklı katsayı uygulamasına son verilmiş, Milli Güvenlik dersleri kaldırılmış ve "Andımız"ın zorunlu okutulması uygulamasına son verilmiştir. Her ne kadar eğitim sisteminin demokratikleşmesi, toplumsal taleplere duyarlı hale gelmesi ve sivilleşmesi adına son yıllarda bu tür önemli adımlar atılsa da, okul öncesinden yükseköğretime kadar tek tipleşmenin yasal zemini olduğu gibi yerinde durmaktadır (Z. Çelik & Gür, 2013). **Türkiye'nin başta ilgili mevzuat olmak üzere eğitim sisteminin insan haklarına duyarlı ve muhtelif toplumsal kesimleri dışlamayan bir şekilde yeniden kurgulanmasına ihtiyaç vardır. Böylece, farklılıklara saygı temelinde Anadolu'da yaşayan bütün vatandaşları birbirine bağlayan ortak bir kültürün inşa edilmesi mümkündür.**

1.3. Talim ve Terbiye Kurulu: Misyona ve İşlev

1926 yılında çıkarılan 789 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı içerisinde eğitim ve öğretim işleri ile ilgilenmek üzere "Milli Talim ve Terbiye Dairesi" kurulmuştur. Daireye, milli eğitim ile ilgili yönetmelik, kanun ve tüzük taslaklarını hazırlamak; eğitim ve öğretimin amaçları, sistem ve usulleri hakkında karar almak; gençlerin cumhuriyet esası ve milli terbiye çerçevesinde yetiştirilmeleri yönünde tedbirler almak, vb. birçok kapsamlı görev ve sorumluluklar verilmiştir. Bu daire 1933 yılında "Milli Talim ve Terbiye Heyeti"ne, 1937 yılında ise "Talim ve Terbiye Kurulu"na dönüştürülmüştür. Yıllar içerisinde görev ve sorumluluklarında bazı değişiklikler ve azalmalar olsa da kurul çok büyük oranda eğitim programlarının oluşturulması, ders kitaplarının hazırlanması ve onaylanması konularında rol almıştır. Ayrıca, kurulun uzun yıllar boyunca özellikle belli bir ideoloji vurgusunun eğitim programları ve kitaplarda yer almasının sağlanması yönünde özel bir misyon üstlendiği söylenebilir (Koçak, 2009).

Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) genel olarak uzun yıllar boyunca eğitim programları ve ders kitapları konusunda korumacı bir rol üstlenmiş ve bir tür denetleme kurulu görevi yapmıştır. Bununla birlikte, son yıllarda eğitim programlarının yenilenmesi ve dünya uygulamaları ile uyumlu hale getirilmesi konularında kurulun önemli adımlar attığı da görülmektedir. Ancak, dünya örnekleri ile karşılaştırıldığında kurulun daha esnek ve etkin bir işlev görmesi gerektiği söylenebilir. Öncelikle, son yıllarda birçok ülkede ulusal müfredat veya standartlar oluşturulması yönündeki çabaların artırıldığı görülmektedir. ABD ve Avustralya gibi ademi merkezîyetçi yönetim yapıları ile bilinen ülkelerde bile bu eğilim etkisini göstermiştir. Dolayısıyla, eğitimin içeriği konusunda ülke içerisinde birlik sağlanması amacı ile ulusal eğitim programlarının oluşturulması genel kabul gören bir durum haline gelmiştir. Ancak, farklı ülke örnekleri incelendiğinde genel olarak ulusal anlamda genel standartların belirlendiği ya da ulusal programlarda sadece her bir yıl için öğretilecek yeni konseptlere ve yıl sonunda öğrencilerden beklenen temel becerilere yer verildiği görülmektedir. Detaylı ders müfredatlarının oluşturulması ise genellikle yerel otoritelere veya okulların kendisine bırakılmaktadır. Türkiye'de de benzer bir uygulamaya geçilmesi, böylece öğretmen ve okulların müfredat oluşturma ve uygulama konusunda daha fazla inisiyatif almalarının sağlanması faydalı olacaktır.

Ülke örneklerine bakıldığında ulusal bazda eğitim programlarını oluşturan kurumların bu rolleri ile birlikte üstendikleri başka bazı ortak roller olduğu da görülmektedir. Ulusal programları hazırlayan kurumların genellikle bu programların uygulanmasını takip etme, ortak sınavlar düzenleyerek program çıktılarını ölçme, program içeriği ve kullanılabilir yöntem-materyaller konusunda destek eğitimleri sağlama, araştırmalar yapma ve faaliyet alanına giren konularla ilgili raporlar hazırlama gibi çeşitli görevler üstendikleri görülmektedir. Özet olarak, ulusal programı oluşturan kurum veya kurumların eğitim programlarının uygulanması ve çıktılarının değerlendirilmesi konusunda önemli çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır.

1.4. Müfredat reformuna ihtiyaç

Eğitimin felsefesi, varsa amaçları ve hedefleri müfredat üzerinden öğrencilere aktarılır. Bu itibarla müfredat, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrencilere yönelik planlı, programlı etkinliklerin tamamı ve eğitim sisteminin yasaları hükmünde kabul edilir (Demirel, 2004). Türkiye'de eğitim müfredatı (açık ve örtük programlar, eğitimin içeriği ve felsefesi) başta olmak üzere eğitimin özüne dair bugüne kadar sağlıklı tartışmalar yapmanın imkânı maalesef yeterince olmamıştır.

Cumhuriyet Dönemi müfredat değişikliklerinde öne çıkan husus, Osmanlı eğitim sisteminden kopuş ile beraber devletin kendisine Batı medeniyeti eksenli köklü ve yeni bir rota çizmiş olmasıdır. Türkiye'de önemli yeniliklerin yaşandığı müfredat değişimlerinin 1924, 1927, 1938, 1949, 1956-57, 1970-72, 1982, 1991-92, 1997, 2005, 2012-13 yıllarında gerçekleştiği söylenebilir. Müfredat yeniliklerinin ortalama 8-10 yılda bir yapıldığı görülmektedir. Bu değişikliklerin bir kısmı "doğal" ve "ortalama" zaman aralıklarında gerçekleşmekle birlikte, bazı değişikliklerin ülkenin yaşadığı olağanüstü hallerde ortaya çıkmış ve yeterince tartışılmamıştır (Kırpık, 2014). Ek olarak, özellikle askeri darbeler sonrasında müfredat, eğitim materyallerinin içeriği ve biçimi ve eğitsel pratikler önemli değişimler yaşamıştır. Bu çerçevede, demokrasiye göre milliyetçilik ön plana çıkmış, yoğun bir düşman söylemine yer verilmiş ve çeşitli boyutlardaki (dil, din, etnik köken vs.) farklılıklar geri plana itilmiştir (İnal, 2004).

Türkiye'de 2000'li yılların başlarında müfredatın ezberci, eleştirel düşünmeye izin vermeyen, öğretmen merkezli, tek yönlü didaktik, bireyi ihmal eden bir perspektife sahip olduğu gerekçesi ile müfredatta kapsamlı bir reform yapılmıştır. 2004-2005 yılında hazırlanan yeni müfredatın, öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramı esasına göre hazırlandığı, öğrenciye eleştirel düşünme imkânı veren, ezberci olmayan bir eğitim sistemi olduğu vurgulanmıştır. Açıkçası müfredat reformu döneminde eğitimin ideolojik boyutu çok az tartışılmıştır. Atatürkçülüğün müfredatta her derste ve sınıf düzeyinde nasıl yer alacağı ayrı bir şekilde ayrıntılı olarak sunulmuştur (Z. Çelik, 2012). Reform sürecinde Atatürkçülüğe ayrılan konularda bir azalma olduğu konusunda eleştiriler getirilmiş ve sonrasında yapılan çalışmalar ile Atatürkçülük konularının müfredattaki ağırlığı artırılmıştır (Z. Çelik, 2014).

Müfredat ve ders kitaplarının içeriği ve aktarılan değerler konusunda toplumda bir rahatsızlık olsa da bu, kamuoyunda çok fazla yer bulmamıştır. Kamuoyunda ders kitaplarına yönelik bu tarihlerdeki en önemli eleştiri, Ders Kitapları ve İnsan Hakları Projesi II kapsamında tüm ders kitaplarının inceleyen araştırmanın bulgularında görülmüştür. Araştırmada, ders kitaplarının tek tipçi, endokrinasyonu hedefleyen, aşırı milliyetçi, militarist, savaşı ve şiddeti sıradanlaştıran bir özelliğe sahip olduğu, tarih ve millet anlatısının tek adam kültü ekseninde kurulduğu görülmüştür. Bu ifade ve vurgular, müzik dersinden beden eğitimine, matematik dersinden fen bilgisi dersine kadar tüm derslerde olduğu bulunmuştur. Dahası, ders kitaplarında çoğulculuğu dışlayan, farklılıklara izin vermeyen, sivil ve demokratik bir vatandaş perspektifinin yer almadığı ifade edilmiştir (Altınay, 2009; Bora, 2009). Benzer eleştiriler, Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) tarafından hazırlanan bir raporda da görülmüştür. Bu rapora göre, eğitim sistemi Atatürkçülük çerçevesinde milliyetçi bir dil ile kurulmuş, demokratik unsurları dışarıda bırakmıştır. Dahası, eğitim sisteminin soğuk savaş dönemi tehdit anlayışı çerçevesinde düzen ve güven odaklı, otoriteyi ve devlet otoritesini yücelten, ideoloji yoğunluklu militarist bir anlayışa sahip olduğu belirtilmiştir.

AK Parti hükümetleri tarafından eğitim içeriğine ve aktarılan kültüre yönelik 2012 yılına kadar bir adım atıldığını söylemek güçtür. Ancak, 2012 yılından itibaren, eğitim sistemini, demokratik ve çoğulcu bir hale getirmeye ve aşırı milliyetçi ve militarist vurguyu azaltmaya yönelik hamleler yapılmıştır. Bu anlamda "Andımız"ın zorunlu okutulmasının kaldırılması, Mili Güvenlik dersinin kaldırılması, 19 Mayıs kutlamalarının artık okullarda kutlanmaması kararları örnek olarak gösterilebilir (Z. Çelik & Gür, 2013). Ancak, doğrudan müfredat ve ders kitaplarının içeriğinde bu yönde bir değişimin yaşandığını söylemek ise güçtür. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Taraması Projesi III araştırmasında 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde 245 ders kitabı incelenmiştir. Geçen beş yıl içinde ders kitaplarının içeriğinde bir değişim yaşanmadığı görülmüştür (Çayır, 2014). Dahası, 2015-2016 eğitim öğretim yılında kullanılan bazı ders kitapları incelendiğinde de Kemalist ve aşırı milliyetçi vurguların güçlü olduğu, halen Osmanlı-İslam değerlerinin olumsuz bir şekilde ders kitaplarında yer aldığı bulunmuştur (Z. Çelik, Gümüş, & Gür, 2017).

Müfredatın ve ders kitaplarının içeriğinde bu sorunlar artık hükümet ve Cumhurbaşkanı tarafından da açık bir şekilde görülmektedir. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, son zamanlarda yaptığı konuşmalarında eğitim meselesine özel önem vermeye başlamış ve açık bir şekilde eğitimin altyapısında gerçekleştirilen iyileştirmelerin eğitim müfredatı ve içeriğinde gerçekleştirilemediğini dile getirmiştir. Cumhurbaşkanı Erdoğan, eğitime ilişkin fiziki, teknolojik altyapı sorunlarının çözüldüğünü ancak "zihinleri[ın] aynı düzeyde güçlendirilemediğini" belirtmiştir. Açık bir şekilde eğitimin zihniyetinden memnun olmadığını dile getirmiş ve önümüzdeki dönemin müfredat reformu dönemi olarak ilan ettiğini ifade etmiştir. Müfredatın zihniyet ve kalite açısından reform edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ergin & Bayraktar, 2016). 65. Hükümet Programı'nda da müfredat reformunun eğitimdeki temel hedeflerden biri olduğu belirtilmiş, hem eğitimin kalitesine hem de içeriğine yönelik reform çalışmalarının olacağı vurgulanmıştır. Hükümet programında açık bir şekilde şu ifade yer almıştır: "Toplumsal değerlerimizin daha fazla özümsemesi ve gelecek kuşaklara aktarılması için değerler eğitiminin eğitim ve öğretim sisteminin bütününde yer alması sağlanacaktır." (65. hükümet programı, 2016, s. 32). Cumhurbaşkanı ve hükümet tarafından dile getirilen bu ifadelerden sonra tarihi ve kültürü ile daha barışık bir müfredatın hazırlanması konusunda MEB'e önemli bir görev düşmektedir.

1.5. Raporun amacı ve kapsamı

Rapor için başlangıçta konan hedef şu olmuştur: Hazırlanacak rapor –akademik arka plana, yetkinliğe ve tutarlılığa sahip olmakla beraber– akademik bir "makale" değil, mevcut programlardaki ve bunların uygulamalarındaki sorunları teşhis ve tespiti odaklanacak pratik yönelimli bir rapor olacaktır. Raporun "pratik" yöneliminin bir tezahürü olarak sorunların teşhis ve tespiti kadar, çözüm önerileri sunmak ve bazı temel ilkeler vaz etmek de gündemde yer alacaktır. Bununla birlikte, rapor hazırlık sürecinde, asla bir program hazırlama kaygısı güdülmemiş, temel ilkeler koymak/ geliştirmek ve olası çözümler üzerinde durmaktan ibaret bir odak benimsenmiştir. Bu genel çerçeveye uygun olarak raporun alanı ve kapsamı şu şekilde belirginleştirilmiştir:



Rapor çerçevesinde bir bütün olarak yürürlükteki öğretim programını ve temel derslerin öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme ölçütleri belirlenip, bu ölçütlere göre programlar incelenip programların değeri, niteliği, kullanılabilirliği, etkililiği ve önemi konusundaki bulgular kamuoyuyla ve eğitim kamusuyla paylaşılacaktır. Başka bir deyişle Rapor, temel derslerle sınırlı olarak MEB öğretim programlarını belirlenen kriter seti çerçevesinde inceleyip değerlendirerek programlara ve bu programlar eksenindeki MEB öğretim programına dair bir değer yargısı üretecek, eleştiri ve öneriler geliştirme amacını taşımaktadır.

1.6. Hazırlık süreci

Koordinatör'ün başkanlığındaki Raporlama Ekibi, oluşturduğu çalışma gruplarıyla çalışma sürecini yürütmüştür. Dört ana çalışma grubu oluşturulmuştur:

- *Program İnceleme Çalışma Grubu:* Millî Eğitim Bakanlığı dokümanlarında yer alan eğitim ve öğretim programları, yıllık planlar, haftalık ders programları, günlük/uygulama ve ders planları vb. tüm program materyallerinin incelenip değerlendirilmesine odaklanmış çalışma grubudur. Dokuz alt grup hâlinde çalışmıştır (Tablo 1).
- *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Çalışma Grubu:* Eğitim ve öğretim programlarının öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygunluğunu tespit etmek; eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal rehberlik ile aile psikolojik danışmanlığı ve özel eğitim danışmanlığı ve rehberliği alanlarındaki programların birikimini/girdilerini inceleyip değerlendirmek için oluşturulmuştur.
- *Eğitim Yönetimi Çalışma Grubu:* Eğitim ve öğretim programlarındaki okul içi eğitsel, idari ve eğitim politikasına ilişkin süreçlerin incelenmesi görevini üstlenmiştir.
- *Ölçme ve Değerlendirme Çalışma Grubu:* Programlarda öngörülen öğrenci izleme, değerlendirme ve yönlendirme amacıyla hazırlanmış eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme araç ve uygulamalarını incelemek ve değerlendirmek için oluşturulmuştur.

Müzakere edilecek programlar dokuz gruba ayrılmış, davet mektubu bu dokuz gruba katkı sağlaması öngörölen akademisyenlere gönderilmiştir. Dokuz alışma grubu aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Raporun hazırlığı için iştişare toplantısına davet edilen gruplar ve grupların müzakere gündemlerine alınan öğretim programları

| Grup 1 | Grup 2 | Grup 3 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Türkçe Dersi Öğretim Programı • Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı • Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı • İletişim ve Sunum Becerileri Dersi Öğretim Programı • Halk Kültürü Dersi Öğretim Programı • Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı • Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı • Yaşayan Türkçe Lehçeleri Dersi Öğretim Programı | <ul style="list-style-type: none"> • Matematik Dersi Öğretim Programı • Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programı | <ul style="list-style-type: none"> • Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı • Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı • T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçölük Dersi Öğretim Programı • Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı • İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı • Hukuk ve Adalet Dersi Öğretim Programı |
| Grup 4 | Grup 5 | Grup 6 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı • Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı • evre ve Bilim Dersi Öğretim Programı | <ul style="list-style-type: none"> • Yabancı Dil Dersi Öğretim Programı (İngilizce, Arapça) | <ul style="list-style-type: none"> • Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı • Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı • Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) Dersi Öğretim Programı |
| Grup 7 | Grup 8 | Grup 9 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı • Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı • Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı • Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı | <ul style="list-style-type: none"> • Müzik Dersi Öğretim Programı • Drama Dersi Öğretim Programı • Müzik ve Sahne Sanatları (Drama, Dans vb.) Dersi Öğretim Programı | <ul style="list-style-type: none"> • Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı • Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi Öğretim Programı • Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı • Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı |

Raporlama Ekibi bu gruplarla çalışmalarını bir taraftan iki müzakere toplantısı yaparak yüz yüze, diğer taraftan e-posta yoluyla raporlarını alarak gıyaben yürütmüştür. Eğitim-Bir-Sen üye ve şubelerinin görüşlerini almak üzere şubeler nezdinde de raporların hazırlanması sağlanmış, böylece rapor geniş bir katılıma dayandırılmıştır. İnceleme ve değerlendirmelere esas teşkil eden öğretim programlarının listesi raporun ekinde sunulmuştur (Ek1. Değerlendirilen Programlar). Benzer, şekilde inceleme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan kriterler ekte belirtilmiştir (Ek2. İnceleme ve Değerlendirme Kriterleri).

Müzakere toplantılarının birincisi 18-19 Haziran 2016'da yapılmıştır. İki günlük müzakere toplantısının birinci oturumunda katılımcılar, programlar hakkında genel değerlendirmelerini ve özel değerlendirmelere esas olacak kriterleri belirlemeye yönelik görüşlerini paylaşmışlardır. İkinci ve üçüncü oturumlarda tüm katılımcılar gruplara ayrılmışlar, her grup kendi arasında çalışarak görüşlerini paylaşmıştır. Birinci müzakere toplantısının bu ikinci ve üçüncü oturumunda, her bir grup genel değerlendirmelere ve belirlenmiş kriterlere paralel olarak kendi program (grup uzmanlık) alanlarıyla ilgili görüşlerini birleştirmiş ve raporlamıştır. Dördüncü ve son oturumda ise grup raporları tartışılmış, grupların kendi raporlarında dile getirdikleri (açık, zımnî, kapalı vb. ifadeler) diğer gruplarla paylaşılmıştır. Gruplar müzakere toplantısından ayrıldıktan sonra grup başkanları kendi gruplarının görüşlerini, hazırlamış oldukları raporu esas alarak ve dördüncü oturumdaki tartışmalar ışığında gözden geçirerek kendilerine verilen on günlük süre içinde Raporlama Ekibine iletmışlerdir.

02 Ağustos 2016'da bir günlük ikinci bir müzakere toplantısı yapılmıştır. Bu müzakere toplantısına Koordinatör, Raporlama Ekibi, raportör grup başkanlarının bir kısmı ve program geliştirme, ölçme değerlendirme, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanlarından akademisyenler katılmıştır.

Bu çalışmalara ek olarak, Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi tarafından, Millî Eğitim Bakanlığınca okullarımızda uygulanan eğitim programlarını inceleme ve değerlendirme amaçlı yapılacak çalışmaları tanıtan bir broşür tüm Eğitim-Bir-Sen şubelerine gönderilerek ilgililerin konuya dair görüşlerini Genel Merkeze bildirmeleri için açık davette bulunulmuştur. Ayrıca öğretim programları her bir şubeye bir öğretim programı denk düşecek şekilde paylaştırılmış, şubelerden, oluşturacakları komisyonla kendilerine iletilmiş öğretim programı inceleme formu çerçevesinde uhdelerine tevdi edilen programları incelemeleri ve raporlamaları istenmiştir. Şubeler, Genel Merkezin talebi çerçevesinde şubelerin öğretmenlerden oluşturdukları komisyonlarla kendilerinin sorumluluklarına tevdi edilen programları incelemiş ve raporlarını hazırlayarak Genel Merkeze ulaştırmıştır. Bu çerçevede 90 farklı şubede oluşturulan komisyonlardan raporlar gelmiştir.

1.7. Raporun anahatları

Rapor, Giriş bölümü hariç üç bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde, mevcut öğretim programlarının oldukça kapsamlı bir inceleme ve değerlendirmesi yapılmıştır. Bu inceleme ve değerlendirmeler genel ve özel amaçlar, içerik, kazanımlar, öğrenme ve öğretmen süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir. Üçüncü bölümde, uluslararası karşılaştırmalar ışığında Türkiye'de dersler ve söz konusu derslere ayrılan süreler incelenmiştir. Dördüncü bölümde ise, sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlar temelinde öneriler geliştirilmiştir.

Bu bölümde, 2016 yılı Haziran ayı itibariyle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sitesinde güncel halde bulunan öğretim programları genel ve özel amaçlar, içerik, kazanımlar, öğretme ve öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir.

2.1. Genel ve özel amaçlar

Programlara temel insan hak ve özgürlükleri açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz öğretim programlarımızın temel insan hak ve özgürlüklerine duyarlı olmasını, bunları dikkate almasını ve geliştirmesini, bu hak ve özgürlüklere aykırı veya bunları zedeleyici hususlar içermemesini bekleriz.

Anayasamızın 12. maddesinde de ifade edildiği gibi "Herkes, kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlere sahiptir." İnsanın maddi ve manevi gelişimini ve insan onurunu korumayı amaçlayan, insanın insan olmasından kaynaklanan hakları ile özgürlüklerine sahip olmak için insan olarak doğmak yeterli bir sebep ve gerekeğdir. Öğretim programlarımız temel insan hak ve özgürlüklerine uygun olmak, bu hak ve özgürlükleri gözetmek açısından değerlendirildiğinde, aşığıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Eğitimin temel amaçlarının "Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı" olması eğitimin nesnel zeminini sübjektif normlara bağlı duruma getirmekte ve eğitim felsefesinin bilimsel ilke, yöntem ve süreçlerle oluşturulmasını gölgelemektedir. Hiçbir bilimsel yaklaşımda mutlak bir otorite esas alınmaz. Eğitim yapı ve süreçlerinin düşünce, bilgi ve bilimin önermeleri yerine bir ideolojik temele oturtulması bilimsellikten ve objektiflikten uzak bir yaklaşım olduğu gibi temel insan hak ve özgürlüklerini de kısıtlayıcı bir mahiyet taşımaktadır. Mustafa

Kemal Atatürk, tarihsel bağlamı içinde değerlendirilmeli ve değer yargısı bu gerçeklik içinde verilmelidir. Bir başka ifadeyle, Mustafa Kemal'in fikir ve eylemlerinin belli bir katı ideolojiye dönüştürülmesine izin verilmemelidir. Tüm bir eğitim sisteminin ve süreçlerinin bir ideolojiyle ilişkilendirilmesi, bu ideolojik çerçeveye uygunluk yönüyle değerlendirilerek kıymet veya zaaf atfedilmesi gibi alışkanlıkların ve kalıplaşmış tutum ve davranışların bilimsel yaklaşıma ve fikir özgürlüğüne aykırı olduğu kabul edilmelidir.

- Toplumsal yaşamın düzenlenmesi amacıyla gerçekleştirilen inkılapların birçoğu (örneğin şapka ve kıyafet inkılabı) "düşünce ve kanaat hürriyeti" ile "düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti"nin; tekke ve zaviyelerin kapatılması gibi bazıları "din ve vicdan hürriyeti" ile "örgütlenme hakkı"nın; Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi bazıları ise "eğitim hakkı"nın ihlali olarak değerlendirilebilir. 1925 senesinde yapılan şapka ve kıyafet inkılabı, kişinin kendi özgürlüğünü hiçe sayan baskıcı bir politikanın ürünüdür. Kişinin kendi dini inanç ve kültürel normlarına uygun giyinmeyi tercih etmesi, toplumu ifsat etmeyecek şekilde kendi düşüncelerine ve kanaatlerine uygun kıyafetler ile yaşamını sürdürmesi, bireyin temel haklarından biridir. Tekke ve zaviyelerin kapatılması ise toplanma özgürlüğü ve dernek kurmaya ilişkin evrensel ilkelere aykırıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 20. maddesinde "herkesin silahsız ve saldırısız toplanma, dernek kurma ve derneğe katılma özgürlüğü vardır" ibaresi yer almaktadır.

- İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı'nda İstiklal Mahkemelerinin uygulamalarının meşruiyet kazandırıcı bir söylemle dile getirilmesi "adil yargılama hakkı"nın ihlalini tecviz olarak görülebilir. Ayrıca Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası deneyimlerinin ardından yaşananlara dair atıflar ve anlatılar, siyasal partilerin kapatılmasının meşrulaştırılması ve dolayısıyla "örgütlenme hakkı"nın ihlalini olumlama biçiminde değerlendirilebilir.

- "Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için; özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda sorumlu olduğu eğitim programı temel alınarak 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)' hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP'de yer alan kazanımlar belirlenirken bireylerin akademik, zihinsel, sosyal, bedensel özellikleri ile bireysel

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

Örnek için bk.



*8. Sınıf Türkiye
Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Programı*

farklılıkları dikkate alınarak gerekli uygulamalar yapılmalı, başarının değerlendirilmesinde bireylerin BEP'i dikkate alınmalıdır." ifadeleriyle, özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili genel ifadelere yer verilmiştir. Ancak matematiğe özgü *dyscalculia* gibi bir öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için herhangi bir uyarı yapılmamıştır. Bu husus "eğitim hakkı" gibi birinci kuşak ve "kültürel yaşama katılabilme hakkı" gibi ikinci kuşak hakların yeterince dikkate alınmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Örnek için bk.



*Ortaokul Matematik
Dersi (5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Öğretim
Programı*

Programlara ayrımcılık açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz öğretim programlarımızın ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka fikir, ulusal yahut toplumsal köken, mülkiyet, doğum yahut başka bir statü bakımından herhangi türde bir ayrımcılığı kabul eden yaklaşımlardan uzak olmasını bekleriz.

Bir insanın, sırf insan olması sebebiyle sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri vardır. İnsanın bu hak ve özgürlüklerini kullanması bazı şart ve kurallara bağlanamaz, çeşitli koşullarla ve kurallarla sınırlandırılmaz. Hiç kimse dünyaya gelirken cinsiyetini, anne babasını, soyunu, ırkını, ülkesini, dilini, bedensel özelliklerini vs. seçemez, belirleyemez. Herkes yasalar önünde eşittir ve hiçbir ayırım gözetilmeksizin yasalarca eşit derecede korunur. Bu bakımdan birçok uluslararası ve ulusal mevzuat her türlü ayırımı yasaklar ve ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka fikir, ulusal yahut toplumsal köken, mülkiyet, doğum yahut diğer statüler gibi her türde ayrımcılığa karşı eşit ve etkili korumayı temin etmeye çalışır. Bu çerçevede ayrımcılığı, yasa önünde ayırım yapıp eşit muamelede bulunmaktan yabancı düşmanlığı yapmaya, "öteki"ni yanlış yahut yanlış bir şekilde tanıtmaktan farklı gruplar arasına kin ve nefret tohumu atmaya kadar uzanan geniş bir yelpazede dikkate almak gerektiği de vurgulanmalıdır. Öğretim programlarımızda yer alan ve ayrımcılık olarak değerlendirilebilecek, eleştiriyeye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

• 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesi kapsamında düşünüldüğünde, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih vb. temel yaşam becerileri ve gündelik hayata entegrasyon özel amaçları olan programlarda engellilerin entegrasyonu, empati ve engellilere yönelik bireysel ve toplumsal saygı vb. konusunda amaç ve kazanım eksikliği bulunmaktadır. Ülkemizdeki engellilerin topluma katılması ve toplumsal alanda kendilerine yer açılması için uygulanan yöntemlerdeki yanlış veya eksikler, öğretim programlarında yer alan amaçların ve kazanımların çeşitlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

• Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın "Inter Cultural Topics" başlıklı temasında "Sample Usage" (s. 8) sütununda ABD, Almanya, Avustralya, Hindistan, İngiltere ve Türkiye ile ilgili kültürler arası farklılıklar örnek olarak verilmektedir. Burada daha fazla sayıda ve çeşitlilikte farklı ülkelerden kültürler arası farklılık örnekleri zikredilmesi daha uygun olurdu. En azından başka ülkelerle ilgili kültürler arası farklılık örnekleri verilmesine dair bir açıklama veya uyarı bulunması programı kültürler arası farkındalık açısından daha güçlü kılabilir.

Örnek için bk.



İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı; İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar); Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı; Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı; Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı

Örnek için bk.



Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Programlara amaçların öğrenci düzeyine uygunluğu açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz öğretim programlarımızda yer alan amaçların öğrencilerimizin düzeylerine uygun olmasını bekleriz.

Öğretim programlarında yer alan amaçlar, eğitimin temel özelliklerini belirlemektedir. Öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesi öğretim programlarının tasarlandığı şekilde uygulanmasıyla mümkündür. Eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için benimsenen uygulamalarda öğretim programının amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu amaçların gerçekleşmesi gerçekçi ve bilimsel bir şekilde belirlenmiş öğrenci düzeyinin dikkate alınmasıyla mümkündür. Bu çerçevede aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, öğretim programlarının amaçlarında öğrenci düzeyine uygunluğu bulunmayan bölümlere rastlanmıştır:

• T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda belirlenen bazı amaçlar öğrenci düzeyine uygun değildir: "7. Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur. 8. Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur...10. Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılaplarının oluşturduğunun bilincine varır." İlgili amaçlar, öğrenciden aşırı ideolojik bir beklentiyi yansıtmaktadır. Ayrıca ilgili programda kullanılan dil, resmî ve protokol dilidir. Olaylar tek tip bir bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Mesela "Şapka ve Kıyafet İnkılâbını, tekke ve zaviyelerin kapatılmasını, miladî takvim ve uluslararası saat uygulamasının kabulünü millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir." ve "Harf İnkılâbını ve Millet Mekteplerini, eğitimin yaygınlaştırılması ve çağdaş Türk toplumunun oluşturulması açılarından değerlendirir." kazanımları söz konusu inkılapların Türk modernleşmesinin yapı taşları olduğu ön kabulünden yola çıkılarak yazılmış olup alternatif bakış açılarına ya da ihtimallere değinilmemiştir. Söz konusu resmî dil ve tek tip bakış açısı sorgulayıcı, eleştirel bir bakışla tarihteki olayları değerlendirme becerisi kazandırma hedef ve amacına ("11. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olur.") uygun değildir. Özellikle inkılapların anlatımı ile ilgili konular bu hususlara örnek olarak verilebilir (Örneğin "Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır." şeklinde ifadesini bulan 14 numaralı amaç). Görüldüğü üzere dersin amaçları olarak sıralanan ifadeler daha ziyade birer kazanım formunda yazılmış olup 8. sınıf öğrencilerinde oldukça üst düzey çabalar gerektirmektedir.

• Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nın "Bilişim Teknolojilerini Kullanarak İletişim Kurma, Bilgi Paylaşma ve Kendini İfade Etme" bölümündeki amaçlar ve içerik temel 1 ve 2 düzeyinden daha üst düzey bir öğrenme alanıdır. Öte yandan "Bilgi ve İletişim Teknolojisinin Günlük Yaşamdaki Önemi" konusunda ileri 2 düzeyine konulan "belgeyi dönüştürme" konusu da daha alt sınıflar (örneğin orta 2) düzeyine alınmalıdır.

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı

Örnek için bk.



Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

• Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarıyla kazanımları arasında dengesizlik görünmektedir. Bu dengesizlik kazanım sayılarından (9. sınıfta 73, 10. sınıfta 124, 11. sınıfta 113, 12. sınıfta 135 kazanım yer almaktadır.) amaç ve içerikle mütenasip olmayan zamana kadar bir dizi farklı parametrede tespit edilebilir. Bu bağlamda her bir edebi türü bir iki hafta işleyip bütün öğrencilerden fıkra, makale, sohbet, deneme vb. birikim gerektiren türlerde örnek yazdırmaya çalışmanın "her şeyden biraz" yaklaşımından öteye gidemeyeceği açıktır.

• İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Programı'nda amaçlar genel olduğu için tüm düzeyler için ortak olarak sıralanmıştır. Bu amaçların farklı sınıflardaki öğrenciler için düzeylerine uygun duruma getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca programın amaçlarında bilimin doğası vurgulanmıştır. Buna ilave olarak bilim ve mühendislik uygulamalarına da dikkat çekilmelidir.

• Fen bilimlerine ilişkin tüm alanlarda öğrencilere her anahtar kavrama ilişkin *makro* düzey (tanımlayıcı ve işlevsel düzey, çoklu düzeyde düşünmenin ilk basamağı, öğrencilerin görebildiği, kullanabildiği nesnelere ve bu nesnelere özelliklerini ifade edebildiği düşünme düzeyini belirtir), *alt-mikro* (veya *moleküler*) düzey (ikinci düşünme düzeyi, burada makro düzeyde verilen maddelerin zihinsel resimleri veya modelleri verilmeye çalışılır, amaç makro özellikleri açıklamaktır) ve *sembolik* düzeyde (alt-mikro düzeyde verilen özellikleri temsil etmek amacı ile formüller, eşitlikler, simgeler kullanılır) ilişkilerin ve/veya etkileşimlerin öğrenci düzeyine uygun verilmediği durumlarda kavram zorlukları ve kavram yanlışları oluşmaktadır. Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı'nda örneğin 9. sınıfta 72 ders saati içinde 56 kavramın/terimin kazanılması amaçlanmaktadır ki, bu kadar çok sayıda kavrama ilişkin kavram yanlışları ve zorluklarına yol açmaktadır. Söz konusu 56 kavram/terim şunlardır: absorpsiyon/emisyon, akışkanlık, ametal, amorf, apolarkovalent bağ, atom, atom yarıçapı, avogadro sayısı, basınç, bileşik, buhar basıncı, buharlaşma/yoğunlaşma, değerlik elektronu, elektron, elektron ilgisi, elektronegatiflik, element, erime/donma, formül, genleşme, grup, hacim, ideal gaz, iyon, iyonik bağ, iyonlaşma enerjisi, kaynama, kılcılık, kimya, kimyasal bağ, kinetik teori, kovalent bağ, kristal, laboratuvarında güvenlik, madde, metal, metalik bağ, model, mol, molekül, moleküller arası etkileşim, mutlak sıcaklık, nem/bağıl nem, nötron, periyodik sistem, periyot, polar kovalent bağ, proton, sembol, simya, süblimleşme/geri-süblimleşme, teori, viskozite, yarı metal, yasa, yüzey gerilimi.

Örnek için bk.



*Dil ve Anlatım
Dersi 9, 10, 11 ve
12. Sınıflar Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
Fen Bilimleri Dersi
(3, 4, 5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Kimya Dersi (9, 10,
11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı*

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Okuma" başlığı altında yer alan (s. 6) "Programda ...okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır." ifadesi okuduğu metnin dönemini tespit etme; bu döneme izafe edilebilecek zihniyeti tanıma; dönemin kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerlerini bilme ve metni tüm bunlar çerçevesinde yorumlama birikim ve becerilerini gerektirmesi düşünüldüğünde ortaokul öğrencilerinin düzeyinin üstündedir.

Örnek için bk.



*Türkçe Dersi
(1- 8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

Programlara değerlerimizin ve kültürümüzün unsurlarının gelişmesini ve devamlılığını sağlayıcı olması açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz öğretim programlarımızdan değerlerimizin ve kültürümüzün unsurlarının gelişmesini ve devamlılığını sağlayıcı olmasını bekleriz.

Türk millî eğitiminin genel amaçlarında, genelde eğitim sisteminde ve özelde öğretim programlarında değerlerimizin ve kültürümüzün unsurlarının sürdürülebilirliği esas alınmaktadır. Programlarda tarihsel kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı veya küçük düşürücü hususlara yer verilmemelidir. Bu hem saygının, toplumsal barışın, birlik ve beraberliğin gereğidir hem de ilgili kişi, kurum ve kuruluşlar nezdinde yürütülebilecek geliştirici çalışmaların engellenmemesi ve iletişim kanallarının açık tutulmasının teminatıdır. Nitekim sosyalleşme sürecinin önemli bir unsuru olarak okul kültür aktarımının en önemli taşıyıcısıdır. Bu bağlamda öğretim programlarımızın değerlerimizin ve kültürümüzün gelişim ve devamlılığını sağlaması için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nda toplumsal köken itibarıyla Türk müziği tarihi konularına yeteri kadar yer verilmemiştir. Tarihimiz sürecinde Osmanlı müziğinin yeri ve varlığı öğrenciye fark ettirilmelidir. Programda –örneğin– Türk müziğinin dâhi bestecisi İttri'den hiç

bahsedilmemiş olması anlaşılır bir durum değildir. Diğer önemli besteciler içinde aynı ihmal söz konusudur. Programın 71. ve 76. sayfalarında önde gelen Batı bestecileri ve dönemlerinden bahsedilmektedir. Sayfa 82'de "İsmail Dede Efendi'den Sadettin Arel'e kadar geçen süre" ifadesi konunun yüzeysel olarak ele alındığını göstermektedir. Tıpkı Batı müziğinde olduğu gibi Türk müziği dönemleri (klasik, neoklasik, romantik) verilmelidir. Programda İtri, Ali Ufki Mustafa Çavuş, III. Selim, Sadullah Ağa, Kantemir, Meragi ve Vasilaki gibi önemli Türk müziği bestecilerine de yer verilmesi gerekirdi. Programda yazılı olan birkaç Türk müziği bestecisi kulakların aşına olduğu, yaygın olarak bilinen ama aynı türde eserler vermiş olan bestecilerdir. Pek çok ulusu sanatıyla etkilemiş ve Mozart'ın *Türk Marşı*(*Rondo alla Turca*)adlı eserine ilham vermiş, ayrıca Batı müziği orkestrasına "kös"ün girmesini sağlamış bir medeniyetin müziğinden yeterince bahsetmemek önemli bir eksikliktir. Oysa aynı programda Batı müziği tarihine ait dönemler ayrıntılı olarak verilmektedir. Buna karşın Türk müzik tarihi yüzeysel bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca ilgili programda dinî musikiden hiç bahsedilmemiştir. Mevlevihane, Enderun ve Mehterhane gibi müzik eğitiminin verildiği, ayrıca dönemin en önemli besteci ve yorumcularının görev yaptığı kurumlardan bahsedilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak ilgili öğretim programında 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin rahatlıkla okuyabilecekleri Türk müziğinin seçkin eserlerine yer verilmelidir. Bu sınıflarda öğretilmekte olan şarkı ve türkülerin öğrenci kitlesine uygun olmadığı düşünülmektedir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Müzik
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

- Tarih derslerindeki temel amaçlardan biri, öğrenciye yaşadığı coğrafyanın ve mensubu bulunduğu devletin tarihini öğretmek kendi tarihini benimsetmek ve böylece yaşadığı coğrafyanın ve mensubu bulunduğu devletin genel özelliklerini içselleştirmesini sağlamaktır. Bu çerçevede Cumhuriyet öncesi dönem, yeni kurulan devleti ve yapılan inkılapları benimsetme kaygısıyla tümüyle kötü, çirkin ve yanlış olarak nitelendirilmektedir. Bu durum hâlen dünya üzerindeki farklı coğrafyalarda izleri bulunan büyük bir medeniyete ve bu medeniyete gönülden bağlılık hisseden farklı milletlerden, farklı coğrafyalardan birçok insana yapılmış bir saygısızlıktır. Öte yandan millî eğitimin temel amaçları arasında sıralanan ve "Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan" şeklinde ifade edilen amaçlarla da çelişmektedir. Ayrıca tekke ve zaviyelerin kapatılması konusunun ele alınma şekline dair uyarı ve yönlendirmeler bir değerlendirme ve anlama çabasından ziyade yargılama ve mahkûm etme

yönelimine işaret etmektedir ki bu da genel olarak son dönem Osmanlı toplumsal formasyonunu ve kurumlarını, özel olarak ise cumhuriyet öncesi eğitim sistemini yanlış anlamaya neden olmaktadır. Programda tekke ve zaviyelerin kaldırılmasının "millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde" ele alınacağı ifade edilmiş olması bu duruma örnek gösterilebilir.

- İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programında "Yeni Türk Harflerinin Kabulü" başlığında (s. 85) ülkedeki okuryazar oranının düşüklüğü vurgulandıktan sonra, çözüm olarak "ancak Türk diline daha uygun olan Latin harflerinin kabulü ile mümkün olabileceğini düşünüyordu" denilmektedir. Okuryazar oranının düşüklüğünde temel sebebin Arap harflerinin (Osmanlıca) kullanılması olduğu belirtilmektedir. Ancak bu düşünce, Türkiye'de sadece belli bir kesimin görüşünü yansıtmaktadır ve oldukça tartışmalıdır. Dolayısıyla öğrencilere konunun farklı kesimlerce farklı algılandığını gösteren çoğulcu ve eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç vardır. Genel olarak yönünü batıya dönen ve kendine ait kurumların yerine batıdaki kurumları örnek alıp yerleştiren bir anlayışla yapılan inkılaplar anlatılırken eskiye ait her şeyi yanlış sayan bir üslubun benimsenmesi geçmişe dair önyargılar oluşturma ihtimali içermektedir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Programı*

Örnek için bk.



*8. Sınıf Türkiye
Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Programı*

2.2. İçerik

Programlara bilimsel hata mevcudiyeti açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın objektif, olgusal, evrensel, birikimli olarak ilerleyen, akla dayanan, geçerli, güvenilir ve uygulanabilir bilgileri barındırmasını, bilimsel hatalar içermemesini bekleriz.

Eldeki mevcut verilere göre henüz yanlışlanmamış sistemli bilgiler bütünü olan bilim, insanoğlunun kendisini ve çevresini tanıma arzusundan doğmuştur. Bu suretle bilimin anlama, yordama ve kontrol işlevlerinden yararlanan, bilimsel bilgi ışığında ilerleyen toplumlar çağa ayak uydurmanın ötesinde çağa yön verme gücüne sahip olmuşlardır.

Öğretim programlarımız bilimsel bilgiler ışığında düzenlenmiş içerik yapısına uygunluk açısından değerlendirildiğinde;

(i) Programlarda belirtilen bazı kazanımların tam olarak anlaşılmadığı, dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler tarafından bilimsel olarak yanlış anlamalara sebep olabileceği tespit edilmiştir. Örneğin;

- Fizik Dersi Öğretim Programı'ndaki "9. 3. 1. 6. İvme kavramını hızlanma ve yavaşlama olayları ile ilişkilendirerek açıklar." ve "9. 3. 3. 2. Maddenin eylemsizlik özelliğini açıklar." kazanımları ile Kimya Dersi Öğretim Programı'ndaki "10. 3. 5. Başlıca petrol bileşenlerini tanıır." kazanımı bu tarz bir yanlış anlamaya açıktır.

- "Boşaltım Sistemi" başlıklı konuda "11. 2. 7. Boşaltım sisteminde yer alan başlıca elamanların yapı, görev ve işleyişini kavrar." kazanımında sadece böbrek ve yapısından bahsedilmiştir. Boşaltım sistemi kavramı böbrek, deri, akciğer ve karaciğeri içerecek biçimde ele alınmalıdır.

(ii) Programların muhtelif yerlerinde içeriğin kazanımları yeterince desteklemediği tespit edilmiştir. Örneğin;

- Fen Bilimleri Dersi Programı'nda "3. 5. 5. 1. Sağlıklı yaşam için gerekli olan durumların önemini kavrar ve günlük yaşamında uygular." kazanımında "gerekli olan durumlar" ifadesi çok açık bir ifade olmadığı gibi bu konuda herhangi bir açıklama ya da içerik bulunmamaktadır. Yine "3. 6. 2. 2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır." kazanımı ile kazanımın altında verilen "Pilin kimyasal yapısına ve neden olacağı kimyasal kirliliğe değinilmez." açıklaması birbirini destekler nitelikte değildir.

(iii) Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmayan örneklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Örneğin;

- Fen Bilimleri Programı'ndaki "8. 8. 1. 2. Deprem biliminin bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara deprem bilimci adı verildiğini bilir." kazanımının sınıf seviyesi göz önünde bulundurulduğunda düzey altı olduğu çok açıktır.

Örnek için bk.



Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı;
Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Programı

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Programı

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 3. 5. 1'de canlı (bitki ve hayvan) diye gruplandırmak yerine sınıflandırmanın temel birimleri seviyeye uygun biçimde verilmelidir. Örneğin bu düzeyde öğrenci çevresinde bitki ve hayvanların dışında en azından mantar ve mikroorganizmaların varlığından haberdardır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi (3, 4,
5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Programı*

- Bilim Uygulamaları Dersi Programı'ndaki 6. 10. "Işığın yansımından yararlanarak optik araçlar tasarlar." kazanımı optik araç tasarlama bağlamında düzey üstü olarak değerlendirilmiştir. Ayna çeşitleri dahi Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 7. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. Benzer kazanım Orta Öğretim Fizik Dersi Programı'nda 10. sınıf düzeyinde "10. 4. 10. 3. Optik aletlerin yapısını inceleyerek fonksiyonel bir optik alet tasarlar ve yapar." kazanımında ele alınmıştır.

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Bilim Uygulamaları
Dersi (5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Öğretim
Programı; İlköğretim
Kurumları (İlkokullar
ve Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi (3, 4,
5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Programı; Fizik
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

- Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kazanımlarla sınıf düzeyleri bakımından örtüşmediği tespit edilmiştir. Örneğin canlıların yaşam alanlarına ilişkin 5. 11. numaralı kazanım Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda 7. sınıf düzeyinde işlenmektedir. Benzer şekilde çözünme ve erime olaylarına ilişkin 5. 23 numaralı kazanım Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yine 7. sınıf düzeyinde yer almaktadır. 2013 Ağustos döneminde kabul edilmiş olan Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı, 2013 Şubat döneminde yayınlanan Fen Bilimleri Öğretim Programı'nı genellikle takip etmektedir. Ancak bazı kazanımlarda düzeylerin dikkate alınmadığı ve içerik olarak iki program arasında tam bir uyum bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca periyodik tablodaki ilk 20 elemente ilişkin 7. ve 8. numaralı kazanım Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda 8. sınıf düzeyinde ve ilk 18 elementi kapsar biçimde yer almaktadır.

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Bilim Uygulamaları
Dersi (5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Öğretim
Programı; İlköğretim
Kurumları (İlkokullar
ve Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi (3, 4,
5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Programı*

(iv) Kazanımların hacim bakımından düzeye göre dengeli olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin;

- Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda 9. sınıf düzeyinde yer verilen "A. 9. 14. İç kuvvetleri yer şekillerinin oluşumuna etkileriyle birlikte açıklar." kazanımı çok genel biçimde ifade edilmiştir. İç kuvvetler ile dış kuvvetler ayrı kazanımlarda ele alınmalıdır. Bu kazanımda heyelan, çözülme, karst topografyası vb. konuların verilip verilmeyeceği belirsizdir. Bu kazanımın en az birkaç kazanım hâlinde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır.

Örnek için bk.

Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

- Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda, 9. sınıf düzeyinde yer alan "Türk Dili ve Edebiyatına Giriş" ünitesinde çok fazla bilgi ve metin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu ünitedeki bilgi miktarı ve metin sayısı azaltılmalıdır. Dil bilgisi konularının tamamı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yer aldığı için ses bilgisi ve şekil bilgisi ile ilgili konuların, sınıf programında yer alması mükerrerlik oluşturmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda üniteler ve kazanımlar genellikle sınıflar arasında uyumlu bir dağılım sergilemektedir. Bununla birlikte okuma metinlerinin edebiyat tarihi içindeki yeri ile ilgili; "Metin türünün edebiyat tarihi içindeki gelişimini açıklar.", "Metnin gelenek içindeki yerini değerlendirir.", "Edebiyat ve fikir akımlarının metne etkisini tespit eder." kazanımlarının 9. sınıftan çıkarılması ve edebiyat tarihinin ağırlık kazandığı 10. sınıfa dâhil edilmesi daha uygun olacaktır.

Örnek için bk.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı'nın "Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları / a. Başlangıç / 2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi Ürünlerinin Tanıtımı" kısmında bilişim teknolojilerinin tarihsel gelişimi ve günümüzdeki uygulamaları hakkında yeterince kazanım ve buna bağlı olarak içerik verilmemiştir. Virüs yazılımı, bilgisayar donanımı ve öğrencilerin kendi aktüel hayatlarında sıkça kullandıkları tablet, etkileşimli tahta, e-kitap okuyucu, telefon vb. bilgi iletişim cihazlarına dair kazanım ve içeriklerin belirlenmemiş olması da dersin kendi öz doğası ve bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı yaklaşımları açısından önemli bir eksikliklerdir.

Örnek için bk.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

(v) Bazı durumlarda disiplinler arası ilişkilerin yeteri kadar vurgulanmadığı tespit edilmiştir. Örneğin;

- Öğretim programları arasındaki tutarsızlığın giderilmesi açısından renk isimlendirmelerinin tekrar incelenmesi gerekir. Işık ana renkleri ile pigment ana renklerinin birbirine karıştırılmaması gerekir. Işık ana renklerinde belirtilen mavi veya kırmızının pigment ana renkleriyle ilgisi yoktur. Işık ve boya ana renkleri Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda ayrıntılı olarak verilmektedir. Fizik dersinde ana renkler "sarı", "magenta" ve "cyan" olarak öğretilirken sanat eğitiminde "sarı", "kırmızı" ve "mavi" olarak öğretilmektedir. Bu durum öğrencilerde algı karmaşasına ve kavram yanlışlarına sebep olmaktadır. Nitekim 2016 yılı LYS'sinde bu konu ile ilgili bir fizik sorusuna çok sayıda öğrenci hatalı cevap vermiştir.

(vi) Bir kısım kazanımlarda düzeylere göre sarmal yapının gözetilmediği tespit edilmiştir. Örneğin;

- Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'nda oyunlar; akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ oyunları şeklinde altı tür olarak tasnif edilmiştir. Ayrıca bu oyunlar D1 (başlangıç düzeyi), D2 (orta düzey), D3(ileri düzey) olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Bu düzeylere göre kazanımlar neredeyse aynen tekrar edilmiştir. Altı tür için de üç düzey belirlenmesi ne kadar gerçekçi yahut bilimsel sayılabilir? Ayrıca her düzey için –hemen hemen– aynı kazanımların öngörülmesi de aynı şekilde sorunludur.

- Ortaokul ve Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam I-II) Öğretim Programlarında, "Açıklamalar" kısmında dersin uygulayıcılarına yardımcı olabilecek açıklamalara yeterince yer verilmediği, bazen hiçbir açıklama yapılmadığı, bazen benzer açıklamaların tekrarlandığı, bazen de sadra şifa olmayacak ve zaten öyle olması gerekene / zaten mutlaka biliniyor olması gerekene işaret edildiği görülmektedir. Örnek olarak şu açıklama cümleleri zikredilebilir: "Bu ünite işlenirken görsel materyaller kullanılabilir.", "Bu ünite işlenirken hayattan olumlu örneklere yer verilecektir.", "Konular günlük

Örnek için bk.



*Ortaöğretim 9, 10, 11
ve 12. Sınıflar Görsel
Sanatlar (Resim)
Dersi Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Zekâ Oyunları Dersi
(5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

hayatla ilişkilendirilecektir.", "Bu ünite öğrencilerin yaşları ve seviyeleri göz önünde bulundurularak işlenecektir." Oysa en azından "Açıklamalar" sütununda kazanımlar arasında ilişkilendirmelere, hangi değer ve beceriler üzerinde durulacağına dair yönlendirmeler olması üst becerilerle bağlantı kurulmasını kolaylaştırıcı olurdu. Ayrıca bu programlarda kazanımlar konusunda sürekliliğin ve sarmallığın sağlanması, öncelikle programların kendi kazanımlarının ve sonra da bu kazanımlar ile din kültürü ve ahlak bilgisi veya ilgili diğer derslerin kazanımlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesi öğrenme ve öğretme sürecine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

(vii) Bazı noktalarda öğrencinin ileri düzey düşünme becerilerinin yeteri kadar dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Örneğin;

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı içeriği sunuş tarzı bakımından sorunlu görünmektedir. Dersin öğretim programı 2003 yılı sonrasında hazırlanan diğer öğretim programlarında olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılarak öğrencilerde çeşitli yaşam becerileri geliştirmeyi hedeflediğini ifade etse de içeriğin sunumunda dikkate değer bir değişiklik yapılmamıştır. Program hâlâ öğrencilere belirli bir bakış açısını aşlamayı, daha açık ifadesiyle endoktrinasyonu hedefleyen bir mahiyette durmaktadır. Örneğin konular öğrencinin ön öğrenmeleriyle bağlantı kurabilmesi için 1876'dan (I. Meşrutiyetten) başlanarak anlatılmalıdır. Aksi hâlde öğrenci aradaki bağlantıları yeterince kavrayamamakta ve konuları anlamakta zorluk çekmektedir. Bir diğer örnek de harf inkılabına dairdir. "Bu alfabeyle okuma yazmayı öğrenmek son derece zordu." gibi tarihsel ve bilimsel açıdan tartışmalı bir ifadenin mutlak doğru sayılması sorunludur. Öğrencilerin bu tür tartışmalı konularda farklı ve alternatif perspektifleri öğrenmeleri, analitik ve eleştirel düşüncelerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programlarında genel olarak söylemsel bir yeknesaklık görülmektedir. Bunun yerine farklı görüş ve açıklama biçimlerinin dile getirilmesi, en azından bazı konuların (millî mücadelenin örgütlenme aşaması, cemiyetler, inkılaplar, çok partili hayata geçiş denemeleri vb.) alternatif bakış

Örnek için bk.



Ortaokul Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı; Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam, I-II) Öğretim Programı; İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı; Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı

açılarından değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu da daha sorgulayıcı bir yaklaşımın benimsenmesine kapı açacaktır. Böyle bir yaklaşım gelişimsel özellikleri itibarıyla "ergen" ve "genç" olan öğrencilerin derse ilgisini arttıracığı gibi konuların daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

- Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Dünyayı diğer gezegenlerden ayıran en büyük özellik ise evrende canlı bulunan yegâne gezegen olmasıdır. Ayrıca hiçbir gezegen Dünya benzeri bir atmosfere sahip değildir." ifadeleri ön yargı oluşturacak niteliktedir. Bilimsel araştırmaların anlık değişiklikleri ortaya çıkardığı günümüzde bu gibi kesin yargılar, bağlayıcı ifadeler statik bir bilim anlayışını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım öğrencinin sorgulama becerisini zayıflatabilir. Benzer şekilde, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan, "Hiçbir gezegen dünya benzeri bir atmosfere sahip değildir." şeklindeki kesin ifadeler bilimsel etkinliğin özünü teşkil eden kuşkuculuk açısından tasvip edilemez niteliktedir. Nitekim örnekte zikredilen ifade, programa dâhil edildiği zaman itibarıyla geçerli olsa da dersin işlendiği zaman diliminde böyle bir gezegenin bulunması durumunda geçerliğini kaybedecektir.

Yukarıda verilen örneklere ek olarak aşağıdaki bazı derslere ait hususların da bilimsel hata mevcudiyeti açısından dikkate alınması önemlidir:

- Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan "Toplumun yapısını, işleyişini, değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları bilir" ifadesiyle "yasaya ulaşma" kavramının mutlaklaştırılması, toplumsal gerçekliğin fiziksel gerçeklikle özdeşleştirilmesi tehlikesini beraberinde getirebilir. 19. yüzyılda gündemde olan bu kavramın hâlâ geçerli olduğu şeklinde anlaşılmasına neden olacak bir biçimde kullanılması söz konusudur. Belirli kavramların ve konuların hangi zaman dilimlerinde gündeme geldiği bilgisine yer verilmelidir. Bu şekilde kullanılması eksik ve/veya hatalı anlamlara yol açabilmektedir. Özellikle sosyolojik olgulardaki nedensellik ilişkilerinin düşünce zemininde yüzde yüz geçerli bir yaklaşım olarak kabul görmediğinin altının çizilmesi veya vurgulanması gerekir. İndeterminizm, rölativizm vb. tartışmalardan hatırlanabileceği gibi, "olası ilişkilerin ve bağlantıların" vurgulanması, sosyolojik muhayyilenin daha işlevsel kullanılmasını sağlayabilir.

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı; Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı

Örnek için bk.



Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı

Programlara içeriğin öğrenmeyi desteklemesi açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın öğrencinin gündelik yaşamına katkı sağlayıcı ve öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve destekleyici niteliklere sahip bilgileri kapsamasını, durağan bilgileri içermemesini bekleriz.

Öğretim programlarının öğretilen konularla gerçek yaşam arasında bağlantı kurmaya çalışması, öğrenciye verilen bilgilerin gerçek yaşamda yer bulması, öğrenci tarafından işlevsel şekilde kullanılabilmesi daha tercihe şayan ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından daha verimlidir. Öğretim programlarımız içeriğin yaşama yakın ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, özellikle tarih ve coğrafya konularının miktar ve oranı azaltılarak kazanımların yoğunluğu sorununun üstesinden gelinmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak yapılandırmacılık çerçevesinde benimsenen "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler öğretimi" anlayışı ve "sosyal bilimler çatısı olarak sosyal bilgiler öğretimi" anlayışı programın muhtevasını genişletmiştir. Ekonomi, sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi vb. sosyal bilim disiplinlerine ait konular da programlara dâhil edilmiş, böylece konu sayısı ve/veya hacmi önceki miktarı da aşmıştır. Bununla birlikte özellikle tarih ve coğrafya konularındaki bilgilerin sınırlandırılmış olması öğretmenler ve veliler üzerinde içeriğin azaltılmış olduğu izlenimini uyandırmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın yapı ve çıktı bakımından ülkemiz şartlarına uygun olduğunu söylemek zordur. Buna karşılık sosyal bilgiler kavramı ve program anlayışının küreselleşme ve bireyselleşme olgularına paralel bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Hâlbuki ülkemizin bulunduğu konum itibarıyla öğrencilerin erken yaşlarda ülke tarihini çok iyi öğrenmeleri ve vatan sevgisi için ülke coğrafyasını çok iyi tanımaları gerekmektedir.

Örnek için bk.



*Sosyal Bilgiler
6.-7. Sınıf Programı*

• Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bazı konuların ele alınmasında gecikmeler tespit edilmiştir. Örneğin biyolojideki kalıtım konusunun bir önceki sınıfa alınmasının daha yerinde olacağı öngörülmektedir. Kimyada, öğrencinin 7. sınıfta doğrudan elektron dizilimine geçmesinin çok keskin bir geçiş olduğu düşünülmektedir. Çözüm olarak bir önceki sınıf olan 6. sınıfta element ve bileşiklerin tanıtılması önerilmektedir. 6. sınıf programında maddenin tanecikli yapısı konusunda kazanımlarda atomdan bahsedilmiyor, "tanecik" ifadesi geçiyor. 7. sınıfa gelindiğinde aynı konu "atom", "molekül", "bileşik iyon" olarak karşımıza yoğun ve zorlayıcı bir şekilde çıkıyor. 6. sınıfta "atom", "element" ve "bileşik" kavramlarına değinilse daha dengeli bir dağılım olabilir.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi (3, 4,
5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Programı*

• Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda (s. 54) yer alan etkinlik örneğinde kazanımlar bölümündeki bilgilerin konuyu tam olarak desteklemediği görülmektedir. Kazanımlar bölümünün daha bilimsel olarak ele alınması gerekmektedir. Ayrıca 52. sayfada yer alan 9. sınıf öğrenme alanı içindeki görsel sanatlarla ilgili meslek alanları açıklamalar kısmında çok sınırlı tutulmuştur. Meslekler rehberinde ve yükseköğrenim öğretim programlarında yer alan görsel sanatlar ile ilgili bütün meslekler bir liste hâlinde sunulmalıdır. Çünkü etkinlik kısmında öğrencilerin her birine bu mesleklerle ilgili araştırma ödevi verileceği belirtilmiştir. Görsel sanatlarla ilgili bütün meslek dallarının öğrenebilmeleri için öğrencilere bu mesleklerin tanıtılmasına ihtiyaç vardır: animasyon, arkeoloji, ciltçilik, çinicilik, ebru, endüstriyel tasarım, fotoğrafçılık, geleneksel el sanatları, görsel iletişim, grafikerlik, hattatlık, heykeltıraşlık, iç mimarlık, kakmacılık, kareograflık, karikatüristlik, kostüm tasarımcılığı, küratörlük, minyatürcülük, nakkaşlık, moda tasarımcılığı, peyzaj mimarlığı, resim öğretmenliği (görsel sanatlar öğretmenliği), ressamlık, sahne tasarımcılığı, sanat eleştirmenliği, sanat tarihçiliği, seramikçilik, takı tasarımcılığı, tekstil tasarımcılığı, müzehiplik, vitraycılık vs.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim 9, 10, 11
ve 12. Sınıflar Görsel
Sanatlar (Resim)
Dersi Öğretim
Programı*

• İngilizce Dersi Öğretim Programlarında içeriğin öğrencilerin gündelik yaşamlarında karşılaştıkları olay ve olguları yeterince karşılamadığı görülmektedir. Örneğin 4. sınıf için (s. 30) "Suggested Lexis" sütununda kazandırılması hedeflenen mesleklerin (örneğin post officer) öğrencilerin kendi günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri meslek grupları dikkate

alınarak güncellenmesi gerekmektedir. Öte yandan yazma becerileri için öngörülen etkinliklerde "e-mail, SMS, blog, videoblog, hotel registration forms" gibi güncel türleri örnekleyici nitelikte içeriğin artırılması faydalı olacaktır. Ayrıca programların genelinde edebî metinlere (poem, story vb.) çok az yer verilmiştir.

- Tarih Dersi Öğretim Programı'nda tarihin farklı boyutları 2500 yıllık Türk tarihi bağlamında birbirinden yalıtılmış bir tarzda düzenlenen üniteler dâhilinde sunulmaktadır. Birinci ünite "Türklerde Devlet Teşkilatı" konusu Asya Hunlarından başlayıp Cumhuriyete uzanan bir çizgide ele alındıktan sonra tekrar Asya Hunlarına dönülmekte ve bu kez "Türklerde Toplum Yapısı" konusu yine Cumhuriyete uzanan bir tarihsel çizgide işlenmektedir. Bu gidiş gelişler hukuk, ekonomi, eğitim ve sanatla ilgili diğer ünitelerde de devam etmektedir. Kronolojik anlayıştan vazgeçilmeden sunulan tematik yaklaşım önemli sorunlar doğurmaktadır. Bu sorunlardan bazıları şunlardır: (i) Öğrencilerin tarihin farklı boyutlarını birbirleriyle senkronize bir biçimde bir arada görmelerine engel olarak geçmişte yaşananları bir birinden yalıtılmış bilgi yığınları olarak algılamalarına neden olmaktadır. (ii) Her ne kadar tarihin ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarına değinilse de siyasi ve askerî tarihi merkeze alan geleneksel tarih anlayışı doğrultusunda adı geçen tarihsel boyutların ihmal edilebileceği ya da ikinci plana atılabileceği algısını tetiklemektedir. (iii) 2500 yıllık bir dönem içindeki ilerleme ve geri dönüşler öğrencilerin zamanı algılamalarını ve kronoloji becerileri geliştirmelerini olumsuz etkilemektedir. (iv) Kronolojik bilginin tekrarına neden olmakta ve aynı konuların tekrarlanması öğrencilerin derse olan ilgisinin azalmasıyla sonuçlanmaktadır.

- Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, çok genel ve soyut kavram ve olgularla ilgili tanım, açıklama ve sınıflandırmalara dayanmaktadır. Özellikle klasik dönem sosyologlarının orijinal metinlerinden örnekler üzerinde analiz, metin yorumlama ve anlama çalışmaları yapılması, genel kalanın özelleşmesini, soyut konuların da somutlaşmasını ve somut irtibatların kurulmasını sağlayacaktır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
İngilizce Dersi
(2, 3, 4, 5, 6, 7
ve 8. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
İngilizce Dersi (9,
10, 11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim 11. Sınıf
Tarih Dersi Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Sosyoloji Dersi
Öğretim Programı*

- Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda farklı türlerde yazma çalışmalarının bulunmasına rağmen şiir yazmaya yönelik bir çalışma yapılmaması bir eksiklik olarak tespit edilmiştir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın büyük kısmı ilk okuma ve yazmaya ayrılmış olan 1. sınıfla ilgili kısmında tema sayısı fazladır. Metin sayısı ve içeriği de tema sayısına paralel biçimde artmaktadır. Bu durum ilkokul 1. sınıf Türkçe dersinin ağır, ders kitabının da yoğun bir içeriğe sahip olmasına yol açmaktadır. Nitekim programda ders kitaplarına alınacak metin sayısı 53 (35 dinleme ve 18 okuma metni) olarak belirtilmiştir. Birinci sınıf kitaplarında yer alması istenen metin sayısının fazlalığı okuma çalışmalarının yüzeysel biçimde yapılmasına yol açabilmektedir. Bu çerçevede ders kitaplarına alınacak metin sayısının sınıf düzeylerine göre en az %30 oranında fazla olduğu kanaati oluşmuştur.

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Yazarlık ve Yazma
Becerileri Dersi
(5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

Örnek için bk.



*İlköğretim Türkçe
Dersi Öğretim
Programı ve
Kılavuzu
(1- 5. Sınıflar)*

Programlara içerik-kazanım ilişkisi açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda içerikler ile kazanımlar arasında asgari düzeyde bir bağıntının olmasını ve kazanımları destekleyici nitelikte olmayan içeriğe yer verilmemesini bekleriz.

Program geliştirme sürecinde içeriğin taşınması gereken önemli özelliklerden biri ilgililik/iliskililiktir. İçerik, kazanımlarla tutarlı olmalı ve aynı zamanda özel bir alana hizmet etmelidir. Aksi durumda herhangi bir kazanımla ilişkili olmayan içerik, program bütünlüğü açısından sorunlara ve boşluklara yahut gereksiz yüklerle/yüklenmelere yol açacaktır. Öğretim programlarımız içerik-kazanımlar ilişkisi açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriyeye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

• Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretiminin sezdirme yoluyla yapılacağı belirtilmesine rağmen dil bilgisi konularının kazanım olarak sunulması ve öğrenme alanlarına düzensiz biçimde dağıtılmış olması metin merkezli dil bilgisi öğretimi güçleştirmektedir. Bu yaklaşım yerine, dil bilgisi öğretimi bağımsız bir öğrenme alanı olarak yapılandırılmasına veya ders işleme sürecinde dil bilgisi kazanımlarının becerilerle nasıl ilişkilendirileceği açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Örnek için bk.



*Türkçe Dersi
(1- 8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

• Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda (s. 66, 67 ve 146) yer alan kazanımlar ve etkinlik örnekleri içerikle eşleşmemektedir. Kazanımlarda veya etkinlikler içerisinde müzeciliğin Türkiye'de yerleşmesini sağlayan ve ilk müzeyi açan kişi olarak Osman Hamdi Bey'den bahsedilmemektedir. Kazanımlarda "Tarihi çevrelerdeki, müzelerdeki ve sanat galerilerindeki eserlerden yola çıkarak iki boyutlu tasarımlar yapar." ifadesi kullanılmasına rağmen etkinlikler kısmında herhangi bir uygulamaya yer verilmemiş, tartışma tekniğine yer verilmiştir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim 9, 10, 11
ve 12. Sınıflar Görsel
Sanatlar (Resim)
Dersi Öğretim
Programı*

• Müzik Dersi Öğretim Programı'nda repertuar seçiminin kazanımlara uygun olmadığı gözlenmiştir. Trio ve düo gibi eserlerin (çift ses ve üç ses) öğrencilerde öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca lise programında repertuarda yoğun olarak yer alan düo ve trio gibi eserlerin günlük hayatta kullanımı pek fazla değildir. Bu durum dikkate alınarak repertuar seçiminin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Müzik
Dersi (9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar)
Öğretim Programı*

• Tarih öğretiminin 2, 3, 6, 8, 9, 10 ve 14 numaralı genel amaçlarının öğretimine veya uygulanmasına yönelik somut kazanım ve/veya etkinlik örneklerinin programda bulunmadığı görülmektedir. Örneğin 14. maddede yer alan "Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak" genel amacına yönelik olarak programda herhangi bir içerik yoktur. Programda adı geçen değerlerin öğretimine yönelik bir içerik bulunmadığı gibi herhangi bir konuda tarih araştırması yapmaya/yaptırmaya yönelik bir kazanıma da rastlanamamıştır.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim 9. Sınıf
Tarih Dersi Programı*

• Tarih Dersi Öğretim Programlarında, ünite ve kazanım içeriklerinde dengesiz bir dağılımın bulunduğu düşünülmektedir. Örneğin 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı'nın 2. ünitesi, yükseköğretimde bir veya birkaç ders kapsamında okutulan Eski Çağ Tarihi konularını neredeyse tüm

başlıklarıyla ele almaktadır. Örneğe devam edilecek olursak bu üniteye yer alan "Mezopotamya, Mısır, İnan, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz'de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar." şeklindeki 4. kazanımın çok kapsamlı oluşuna dikkat çekilebilir. Buna karşılık bir sonraki üniteye yer alan "Türk adının anlamını ve kökenini kavrar." şeklindeki 1. kazanım ise oldukça sınırlıdır. Tarih Dersi Öğretim Programlarında kronolojik bir yaklaşım takip edildiğinden sınıflar ve kademeler arası bağlantılarda da yalnızca kronoloji esas alınmıştır. Ancak kronolojik akış içerisinde bazı dönem, olgu ve olaylar detaylı olarak ele alınırken bazılarını ya hiç değinilmemiş ya da çok az yer verilmiştir. Bu durum söz konusu bağlantıların güç ve etkisini sınırlandırmaktadır. Örneğin tarih öncesi çağların tamamı tek bir kazanımda ele alınırken hemen arkasından gelen İlk Çağ konuları daha detaylı olarak fakat yetersiz biçimde ve 7 kazanım kapsamında işlenmektedir.

Örnek için bk.



Ortaöğretim 9. Sınıf
Tarih Dersi Programı

Programlara dil ve anlatım açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın anlatım ve yazım hatası barındırmamasını, programların kaleme alınmasında dil ve anlatım hususunda özenli davranılmasını bekleriz.

Öğrenme öğretim süreçlerinin tamamında "Türkçeyi doğru ve etkin kullanma" ilkesine uygun şekilde hareket edilmesi ana dil bilincinin kazandırılması hususunda büyük yarar sağlayacaktır. Türkçenin zenginliklerini ve imkânlarını, yaşayan bir Türkçeyi yerli yerince kullanarak öğrencilerimize göstermek sadece biz eğitimcilerin değil, tüm yurttaşların asli bir görevidir. Bu bağlamda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın da öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında "Türkçeyi doğru ve etkin kullanma" ilkesine uygun bir ürün vermesi beklenir. Başka bir deyişle hem programlarda hem de sınıfta sağlıklı ve standart bir dil kullanılması gerekir. Öğretim programlarımız dil ve anlatım açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

• Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çok sayıda anlatım bozukluğuna rastlanmıştır. Örneğin "3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, ..." kazanım maddesinde (s. 3) sıralanan hususlar arasında bir mantık silsilesi bulunmadığı gibi kazanım cümlesi ifade bozukluğu da içermektedir. Aynı sayfada "Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinmelerinde dilin yeri oldukça önemlidir." cümlesinde anlatım bozukluğu vardır.

Örnek için bk.



*Türkçe Dersi
(1- 8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

• Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer yer anlatım bozuklukları, yeterince anlaşılamayan ifadeler ve iç tutarsızlık görülmektedir. Örneğin İzmir İktisat Kongresi, 8. sınıfta "İzmir İktisat Kongresi", 11. sınıfta ise "Türkiye İktisat Kongresi" şeklinde geçmektedir. 6. ünitenin 3. kazanımı "Lozan Barış Antlaşması sonrası dış politika gelişmelerini kavrar." ve 6. ünitenin 4. kazanımı "1932-1939 yılları Türk dış politikasındaki gelişmeleri dünyada meydana gelen ekonomik ve siyasi gelişmeler ile birlikte değerlendirir." ifadeleri, 1932-1939 dönemi zaten Lozan sonrası döneme karşılık geldiği için yeniden düzenlenmelidir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

• Sosyal Bilgiler Programı'nda ve Tarih Dersi Öğretim Programı'nda amaçlar kısmı ile program genelinde geçen "ulusal" ve "millî" kelimelerinin tercihi konusunda standart yoktur.

• Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 9. amaç olan "Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır." ifadesi ile ilgili olarak bazı mesleklerin zaman içinde önemini yitirip ortadan kalkabileceği de dikkate alınmalı ve amaç maddesi bu bakış açısıyla yeniden yazılmalıdır. Aynı amaç ifadesinin sonunda yer alan ve görelilik anlamı taşıyan "inanır" kelimesi yerine "önemini kavrar" veya "fark eder" gibi somut ifadeler kullanılmalıdır. 3. amaç içinde yer alan "... çağdaş değerler" yerine, "... evrensel değerler" ifadesi tercih edilmelidir. Çünkü çağdaş kelimesi belirli bir zamana ait olan ve dolayısıyla zamanla değişebilen olay, olgu veya durumları işaret etmektedir. Evrensel değerler ise hem zaman ve hem de mekân açısından daha yaygın, kapsayıcı ve

Örnek için bk.



*Sosyal Bilgiler
4.-5. Sınıf Programı;
Sosyal Bilgiler 6.-
7. Sınıf Programı;
Ortaöğretim
9. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim
10. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim
11. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim 12. Sınıf
Tarih Dersi Programı*

sürekli olana vurgu yapmaktadır. 8. amaç ("Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.") öğrenci seviyesinin çok üzerindedir.

Örnek için bk.



*Sosyal Bilgiler
4.-5. Sınıf Programı;
Sosyal Bilgiler
6.-7. Sınıf Programı*

Programlara amaç-çerik ilişkisi açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda amaçlar ile içerik arasında tutarlılık olmasını, amaçların erişilemeyecek ufuklar çizmemesini ve programın amaçlarına hizmet etmeyen içeriğe programda yer verilmemesini bekleriz.

Program geliştirme sürecinde içeriğin taşınması gereken önemli özelliklerden biri amaca uygunluktur. Aksi durumda amaçlarla ilişkili olmayan içerik, program bütünlüğü açısından büyük sorunlara yol açacaktır. Örneğin öğrenme öğretme süreci olumsuz etkilenecektir; öğretmen gereksiz mesai sarf edecek, öğrenci de dayanıklı ve kalıcı olmayan bir öğrenmeye muhatap olacaktır. Öte yandan öğrencinin yeni öğrenme birimlerini zihninde var olan ön öğrenmeleriyle zihninde yapılandırması süreci de kesintiye uğrayacaktır. Zira amaçlarla ilişkisi olmayan kazanımlarla öğrencilerin ön öğrenmeleriyle ilişkili olmayacak ya da sonraki öğrenmelerinin bir parçası olamayacaktır. Bunlara ilave olarak öğrenci ve öğretmenin zamanının gereksiz harcanması, öğrenme imkân ve araçlarının boşa sarf edilmesi vb. açılardan da ekonomiklik ilkesine muhalif bir durum oluşacaktır. Bu ve benzer açılardan önemli görülen amaç-çerik ilişkisi açısından öğretim programları değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı genel amaçları çerçevesinde incelendiğinde din ve laiklik öğrenme alanındaki konuların amacı aşan genişlikte ele alındığı tespit edilmiştir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Din
Kültürü ve Ahlak
Bilgisi Dersi
(9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar) Öğretim
Programı*

• Fizik Öğretim Programı'nda yer alan "etiğe ve sosyal etkilerine uygun bilimsel dayanağı olan fizik uygulamalarına karar verme"ye yönelik ifadeyi karşılayabilecek herhangi bir kazanım veya açıklamaya rastlanmamıştır. Ayrıca bilim-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının altında açıklanan "girişimcilik ruhu kazanma, empati kurma ve risk alma"ya yönelik herhangi bir bulguya da rastlanmamıştır.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Fizik
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

• Biyoloji Öğretim Programı'nın girişinde "Temel Beceriler" başlığı altında şu beceriler sıralanıp açıklanmaktadır: (i) bilimsel bilgiyi anlama ve uygulama, (ii) bilimsel süreç becerileri, (iii) bilim-teknoloji-toplum ilişkisi, (iv) bilime yönelik tutum ve değerler, (v) bilimsel bilginin doğasını anlama, (vi) 21. yüzyıl becerileri. Ancak programın kazanımlarında ve kazanımlara ilişkin açıklamalarında çoğunlukla bu becerilerle ilişkilendirme yeterince görülmemektedir. Örneğin "9. 1. Yaşam Bilimi Biyoloji" ve "9. 1. 1. Bilimsel Bilginin Doğası ve Biyoloji" başlıkları altında bu becerilerden üçüne doğrudan atıfta bulunulmuş, diğerlerine doğrudan bir göndermede bulunulmamıştır. Dolaylı bağlantılar da deney, inceleme, araştırma, değerlendirme vb. kavramlar dolayımında verilmiştir. Fakat bu becerileri geliştirmeye yönelik gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak kurulan ilişkiler becerilerin programlara nasıl yedirildiğine dair önemli kuşkular oluşturmaktadır. Bir diğer tespit de 9. sınıf canlılar âlemi ve özellikleri bölümüne ilişkindir. Bu bölümde özellikle bitkiler ve hayvanlar âlemini tanıma, amaçlarla paralel bir yeterlilikte detaylandırılmamıştır (s. 5).

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Biyoloji
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

• İngilizce Dersi Programlarında, 2. ve 3. sınıf programının uygulama önerileri bölümünde "Çocuklara İngilizcenin kolay ve çok zevkli olduğu elden geldiğince çok tekrarlanmalı." ifadesine yer verilmiştir. Ancak böyle bir duyuşsal hedefin çok kez tekrarlanmak suretiyle gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Bilakis bu hedef mutlaka uygulamada deneyimleyerek edinilecek duyuşsal bir öğrenme ürünüdür.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
İngilizce Dersi
(2, 3, 4, 5, 6, 7
ve 8. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
İngilizce Dersi
(9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar) Öğretim
Programı*

• Kimya Dersi Öğretim Programı temel ve ileri olmak üzere iki düzeyde kurgulanmıştır. Temel Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı, haftada 2 saat kimya dersi esasına göre iki yılda (9. ve 10. sınıf) toplam 144 saatlik; İleri Düzey Kimya Dersi Öğretim Programı ise haftada 4 saat kimya dersi esasına göre iki yılda (11. ve 12. sınıf) toplam 288 saatlik bir süre öngörmektedir. Her iki düzey için de önce "dersin amaçları" tanımlanmış/çerçevelemiştir. Bu kısımda "dersin amaçları" temel ve ileri kimya dersleri için birbirinden ayrı

olacak şekilde tanımlanmış/çerçevenmiştir. Ancak "öğretim programının genel amaçları" birbiriyle neredeyse tıpatıp aynı olacak şekilde ifade edilmiştir. Ardından her iki düzey için kazandırılması öngörülen beceriler bir tabloda düzenlenerek verilmiştir. Tablonun takdiminden de görüleceği üzere, diğer programlardan ayrı olarak kimya programlarında bir de "içerik kazanımları" diye yeni bir kazanım türü daha gündeme getirilmiştir ki bunlar da programın müteakip sayfalarında "üniteler" ile "kazanımlar ve açıklamalar" başlıklarında sunulmuştur. Böylece "dersin amaçları", "öğretim programının genel amaçları", "bilimsel okur-yazarlık temaları"na karşılık gelen "kazanımlar", ünitelere karşılık gelen "içerik kazanımları" gibi programın dört ayrı birimde kazanımları oluşmuştur. Üstelik bunların birbirleriyle nasıl, nerede, ne zaman buluşacakları yahut birleşecekleri hususunda yeterince bağ kurulmamıştır.

- Tarih öğretiminin genel amaçlarından 2, 3, 6, 8, 9, 10 ve 14. maddelerin öğretime veya uygulanmasına yönelik somut kazanım yahut etkinlik örneklerinin olmadığı görülmektedir. Örneğin 14. maddede yer alan "Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak" genel amacına yönelik olarak programlarda herhangi bir içerik yoktur. Programlarda adı geçen değerleri öğretime yönelik bir içerik olmadığı gibi herhangi bir konuda tarih araştırması yapmaya/yaptırmaya yönelik bir kazanıma da rastlanamamıştır.

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda "Tarih Dersinin Genel Amaçları" (s. 4), "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları" (s. 5) ve "Tarihsel Düşünme Becerileri" (s. 9-16) başlıklı bölümlerde öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler ve yeterlilikler belirtilmiştir. Bunlar içinde tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirmeye yönelik çok miktarda amaç ve kazanım zikredilmektedir. Örneğin "Tarih Dersinin Genel Amaçları" başlığı altında sıralanan 15 amaçtan 10'u, "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları" başlığı altında sıralanan 10 amaçtan 5'i doğrudan yahut dolaylı olarak ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarla ilişkilidir. Ancak program sadece siyasi, askerî ve diplomatik olaylara indirgenmiş bir içerikle örgütlenmiştir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Kimya
Dersi (9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar)
Öğretim Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
9. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim
10. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim 11. Sınıf
Tarih Dersi Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

2.3. Kazanımlar

Kazanım öğrenende oluşan öğrenme çıktısıdır, öğrencinin erişeceği öğrenme ürününü ifade eder. Bir programı, dersi veya üniteyi tamamlayan öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Öğrenim sürecinin tamamlanmasıyla öğrencinin ne bilip anlayabileceğini, ne yapıp edebileceğini, neyi benimseyip uygulayacağını ifade eden yeterlilikler olan kazanımlar, programın aktaracağı veya geliştireceği bilişsel ve davranışsal kabiliyetler ile duyuşsal boyutları gösterir. "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusunun cevabını verir ve eğitim sürecinin planlı ve amaca yönelik olmasını sağlar. Bu sebeple kazanımlar belirlenirken ve kazanım ifadeleri yazılırken, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerinin dikkate alınması gerekir.

Programlara kazanımların öğrenci gelişim özelliklerine uygunluğu açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızdaki kazanımların hedef öğrenci kitlesinin içerisinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine uygun bir mahiyette olmasını bekleriz.

Kazanımlar, eğitim süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerin sahip olmasını arzu ettiğimiz özelliklerdir. Dolayısıyla gerçekçi ve ulaşılabilir kazanımlar belirlenmeli, bunun için de öğrencilerin içerisinde buldukları dönemin özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Öğretim programlarımızdaki kazanımlar, hedef öğrenci kitlesinin gelişim dönemi özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "6. 10. Işığın yansımından yararlanarak

optik araçlar tasarlar." kazanımı, optik araç tasarlama bağlamında 6. sınıf düzeyinin üzerindedir. Zira ayna çeşitleri Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ancak 7. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. Ayrıca anılan 6. sınıfın 10. kazanımına benzer kazanımlar Ortaöğretim Fizik Dersi Programı'nda 10. sınıf düzeyinde "3. Dalgalar" ve "4. Optik" ünitelerinde yer almaktadır. Hatta onuncu sınıfın dördüncü ünitesinde neredeyse aynı mahiyette "10. 4. 10. 3. Optik aletlerin yapısını inceleyerek fonksiyonel bir optik alet tasarlar ve yapar." kazanımına yer verilmektedir. Zikredilen sebepler ve örnekler öğrencilerden altıncı sınıf düzeyinde fonksiyonel bir optik alet tasarımlarını ve yapmalarını beklemenin seviye üstü olacağını düşündürmektedir.

- Ortaokul Temel Dinî Bilgiler Dersi Programı ile Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda farklı ünite başlıklarıyla aynı konular, aynı kazanımlar ve açıklamalarla tekrar edilmiştir. Ortaöğretim temel dinî bilgiler (İslam I) dersinde sadece bir ünite, ortaöğretim temel dinî bilgiler (İslam II) dersinde ise sadece üç ünite tekrar niteliğinde değildir. Programların modüler tarzda hazırlandığı varsayılsa bile bu kadar çok ünitenin aynı konu başlıkları ve kazanımlarıyla tekrarlanması, söz konusu programlar hazırlanırken ortaokul ve lise öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri bakımından farklılıklarının yeterince göz önünde bulundurulmadığını düşündürmektedir.

- Tarih Dersi Öğretim Programlarında bazı kazanımların çok üst düzey bilgi ve beceriler gerektirdiği değerlendirilmiştir. Örneğin 9. sınıf tarih dersinin birinci ünitesinin 7. kazanım cümlesi şöyledir: "Tarih araştırmacılığı ve tarih yazımıyla ilgili yaklaşımları kavrar." Birçok tarih lisans programında bile tamamı okutulmayan bu konuların tek bir kazanım kapsamında 9. sınıf öğrencilerine kazandırılması, ulaşılması zor bir amaçtır. Ayrıca programlarda yer alan, tarih öğretimine yönelik amaçlar yeterince açık, anlaşılır, ulaşılabilir ve sınıf içinde uygulanabilir nitelikte değildir. "Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak" amacı bu duruma örnek verilebilir.

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Bilim Uygulamaları
Dersi (5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Öğretim
Programı; İlköğretim
Kurumları (İlkokullar
ve Ortaokullar)
Fen Bilimleri Dersi
(3, 4, 5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Programı;
Ortaöğretim Fizik
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaokul Temel
Dinî Bilgiler
Dersi (İslam; I-II)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim Temel
Dinî Bilgiler Dersi
(İslam, I-II) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
9. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim
10. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim 11. Sınıf
Tarih Dersi Programı*

Programlara kazanımların disiplinler arası yaklaşıma uygunluğu açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızdaki kazanımların, aynı sınıfta okutulan diğer derslerle ilişkilerinin gözetilmesini, bütün derslerin de aktarılabilir çekirdek becerilerle ilişkilendirilmiş olmasını, öğrenme birimleri arasında uyum ve bütünlüğün sağlanmasını bekleriz.

Kendine özgü bir öğrenme öğretme alt yapısı, metodolojisi ve muhtevası ile yeni bir bilgi üretme ve alanında daha ileri bilgilere erişme yeterliliğini kanıtlamış araştırma alanı olarak "disiplin"lerin artık uzmanlaşmaya dayalı kompartımanlarından değil, birbirleriyle alışverişlerinden, etkileme ve etkilenmelerinden mürekkep bir entelektüel ve akademik evrenden bahsediyoruz. Belirli bir disiplinin dünyasında ve o disiplin içindeki problematiklerin ve doktrinlerin odalarında yetişmiş, o disiplinin terminolojisini temellük etmiş uzmanlar artık disiplinler arası yaklaşımı *çok disiplinli*, *çapraz disiplinli* ve *disiplinler ötesi* boyutlarıyla da kavrayıp pozisyonlarını yeniden yapılandırmak zorunluluğunu duymaktadırlar. Öğretim programlarımızdaki kazanımlar disiplinler arası yaklaşıma uygunluğu açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Kimya Dersi Öğretim Programı'nda 10. sınıf düzeyinde yer alan asitler ve bazlar konusundaki pH hesabının $(-\log[H])$ yapılabilmesi için logaritma kavramının Matematik Dersi Öğretim Programı'nda daha önce ele alınmış olması gerekir. Oysa logaritma konusu Matematik Dersi Öğretim Programı'nda 11. sınıf düzeyinde işlenmektedir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Kimya Dersi (9, 10,
11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
Matematik Dersi (9,
10, 11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı*

• Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların diğer öğretim programlarında bulunan hangi kazanımlarla ve hangi düzeylerde ilişkilendirilebileceği hususunda herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu çerçevede çözülme, erime, fiziksel ve kimyasal çözünme, bitki türlerinin özellikleri, ekosistemler, doğal afetler konuları fizik, kimya ve biyoloji derleri öğretim programlarıyla; harita, ölçek, alan, eğim, uzunluk hesaplamaları matematik dersi öğretim programıyla; göçler, yerleşmeler, geçim tarzları, Türk kültürü bölgeleri gibi konular da tarih dersi öğretim programıyla ilişkilendirilmesine ihtiyaç vardır.

• İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nda genel olarak trafik bilinci ve ilkyardım ile ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımların aynı düzeyde okutulan diğer derslerle ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu hem disiplinler arası yaklaşımın, hem hayatilik ilkesinin ve hem de eğitimde toplulaştırma yaklaşımının bir gereğidir. Ancak programda bu hususa dair yeterli bağlantı kurulmadığı görülmektedir. Örneğin birinci ünite olan "Trafik Bilinci"nde yer verilen "2. Günlük yaşantısında çevresindeki güvenli yolları seçer." ile "3. Oyun oynamak için güvenli yerleri seçer." kazanımları fen ve teknoloji dersiyle bağlantılandırılarak "güvenli" değerlendirmesi yapacak öğrencilere zemin kazandırılabilirdi. Aynı ünitedeki "11. Yaya kaldırımında uyulması gereken kuralları uygular." kazanımı için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişki kurulmamış olması da anlaşılır değildir. Zira bu şekliyle mantığı ve gerekçesi kavranmadan sadece bir dizi kuralın sayılmasından ibaret bir ders yapılması önerilmiş olmaktadır.

• 8. sınıf düzeyinde işlenen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı'nın, Sosyal Bilgiler Programı kapsamında 6. ve 7. sınıf düzeyinde işlenen konularla bağlantısı bulunmamaktadır. Önceki sınıflarda işlenen Osmanlı tarihi konularıyla bu sınıfta bağlantı kurulmadan yeni konuya geçilmektedir.

Örnek için bk.



Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı; Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı; Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı

• Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nın 9. sınıf düzeyinde yer alan "Canlıların Yapısında Bulunan Temel Bileşikler" konusu, Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı'nın 10. sınıf düzeyinde de yer almaktadır. Zümreler arası iş birliği ve içeriklerin birbirini pekiştirmesi açısından bu konuların aynı sınıf düzeyinde işlenmesi ve gerekli ilişkilendirmenin kurulmuş olması daha yararlı olacaktır.

• Fen Bilimleri Dersi Programı'nda yer alan fen bilimlerine ait kavramların matematik ve diğer disiplinlerle ilişkisinin daha iyi biçimde kurulması gerekmektedir. Örneğin programda yer alan 6.3.3.2. numaralı kazanımda "Tasarladığı deneyler sonucunda çeşitli maddelerin yoğunluklarını hesaplar." denilmektedir. Bu kazanım bazı yoğunluk hesaplamalarında ondalıklı sayıların kullanımını gerektirmektedir. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ise "Ondalık Kesirler" konusu 2. ünitenin sonunda yer almaktadır. Bu durumda öğrenci ondalık kesirleri öğrenmeden yoğunluk hesabı yapmak durumunda kalmaktadır.

• 8. Sınıf Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programları, İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı bağlamında ulaşılmak istenen kazanımlar arasında çelişkiler ve çatışmalar vardır. Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndan örnek vermek gerekirse "Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler" başlıklı ünitenin 3. kazanımı ile "Türk İnkılabı" başlıklı dördüncü ünitenin 8. kazanımına işaret edebiliriz. Zira örnek gösterilen ortaöğretim inkılâp tarihi dersi kazanımlarına öğrencileri yönlendirirken ele alınacak konular, insan hakları dersi kazanımlarının mihenginde değerlendirildiğinde tartışılması ve analiz edilmesi gereken hususlar içermektedir (karşılaştırma için atıfta bulunulan dersler ile üniteleri ve kazanımlarından oluşturulmuş tabloya bk. Tablo 2). Özellikle hak ve özgürlüklere yönelik saygı geliştirmek, hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumları fark etmek, bu gibi durumları örneklendirerek çözümüne dair fikir yürütmek ve sorumluluk üstlenmek, farklılıkların doğal olduğu bilincinden hareketle farklı kültür ve değerlere saygı göstermek, kurallar ile özgürlük ve hak arasındaki ilişkiyi değerlendirmek, devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarına dair farkındalık geliştirmek, çeşitliliğin barış içinde varlığını sürdürebilmesi için ön yargı, sosyal dışlama ve ayrımcılığa karşı çıkmak ve benzeri kazanımlara erişirmek hedefli çıkılan yolda bu durum daha da önem kazanmaktadır.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Biyoloji Dersi (9, 10,
11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim Kimya
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi
(3, 4, 5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Programı*

Örnek için bk.



*8. Sınıf Türkiye
Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Programı; İlkokul
İnsan Hakları,
Yurttaşlık ve
Demokrasi Dersi
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
Demokrasi ve
İnsan Hakları Dersi
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

Tablo 2. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile İnsan Hakları derslerinin kazanımlarının insan hak ve özgürlükleri yönüyle karşılaştırılması

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

Dördüncü Ünite: Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar

Ünite 2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk

- **Kazanım 8.** Şapka ve Kıyafet İnkılâbını, tekke ve zaviyelerin kapatılmasını, miladî takvim ve uluslararası saat uygulamasının kabulünü millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir.
- **Kazanım 10.** Şeyh Said İsyanını çağdaş, demokratik ve laik Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı tepkiler ve uluslararası ilişkiler açısından değerlendirir.
- **Kazanım 14.** Harf İnkılâbını ve Millet Mekteplerini, eğitimin yaygınlaştırılması ve çağdaş Türk toplumunun oluşturulması açılarından değerlendirir.
- **Kazanım 17.** Ölçü ve tartıların değişmesini çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir.
- **Kazanım 18.** Atatürk'ün millî kültür ve millî kimlik oluşturmak ve geliştirmek için dil ve tarih alanında yaptığı çalışmaları değerlendirir.
- **Kazanım 19.** 1933 Üniversite Reformundan hareketle Atatürk'ün bilimsel gelişme ve kalkınmaya verdiği önemi kavrar.
- **Kazanım 24.** Örnek olaylardan yararlanarak Atatürk'ün sanata ve spora verdiği önemi fark eder.

- **Kazanım Y4. 2. 4.** Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettikleri ifade eder.
- **Kazanım Y4. 2. 5.** Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumları örneklenerek bunların çözümüne ilişkin sorumluluk üstlenir.
- **Kazanım Y4. 2. 6.** Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.
- **Kazanım Y4. 2. 7.** Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.

Ünite 3. Adalet ve Eşitlik

- **Kazanım Y4. 3. 1.** İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.
- **Kazanım Y4. 3. 5.** Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.

Ünite 5. Kurallar

- **Kazanım Y4. 5. 1.** Kural kavramını sorgular.
- **Kazanım Y4. 5. 2.** Kural, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiyi değerlendirir.

Ünite 6. Birlikte Yaşama

- **Kazanım Y4. 6. 5.** Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını fark eder.

Altıncı Ünite: Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü

- **Kazanım 2.** Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını analiz ederek Türk dış politikası hakkında çıkarımlarda bulunur.

Tablo 2. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile İnsan Hakları derslerinin kazanımlarının insan hak ve özgürlükleri yönüyle karşılaştırılması (devamı)

| | |
|--|--|
| Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı | Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı |
| <p>Üçüncü Ünite: Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler</p> <p>– Kazanım 3. Tekâlif-i Millîye Kararlarının önemini kavrar.</p> <p>Dördüncü Ünite: Kurtuluş Savaşı'nda Cepheler</p> <p>– Kazanım 8. Toplumsal yaşamın düzenlenmesi amacıyla gerçekleştirilen inkılapları açıklar.</p> | <p>Tema 2: İnsan Hak ve Özgürlükleri</p> <p>– Kazanım 1. İnsan hak ve özgürlüklerinin anlamını ve özelliklerini kavrar.</p> <p>– Kazanım 2. İnsan haklarının etik temellerini açıklar.</p> <p>– Kazanım 5. İnsan hak ve özgürlüklerini toplumsal yaşamla ilişkilendirir.</p> <p>– Kazanım 7. Hak ve özgürlüklerin kullanılması bağlamında; devletin vatandaşa, vatanın devlete ve diğer insanlara karşı görev ve sorumluluklarını demokrasinin hayata geçirilmesi açısından değerlendirir.</p> <p>Tema 4: Çeşitliliğe Çoğulcu Bakış</p> <p>– Kazanım 1. Yerel, milli ve evrensel düzeyde kültürel farklılıkların doğal olduğu bilincinden hareketle farklı kültür ve değerlere saygı duyar.</p> <p>– Kazanım 2. Tüm insanların eşit olduğu gerçeğinden hareketle, çeşitliliğin bir zenginlik olduğunu kabul ederek düşünce, inanç ve etnik çeşitliliğin ülkenin bölünmez bütünlüğü içinde korunması gerektiğini savunur.</p> <p>– Kazanım 5. Çeşitliliğin barış içinde varlığını sürdürebilmesi için ön yargı, sosyal dışlama ve ayrımcılığa karşı çıkar.</p> |

Programlara dűşünme becerilerini geliştirme açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, programlarımızın öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini desteklemesini, basit ve alışlagelmiş düşünme eğilimlerini ortadan kaldırmasını bekleriz.

Okullarımızın vazifesi öğrencilere sadece birtakım hazır bilgileri nakletmek değil, onların düşünen, eleştiren, üreten ve sorgulama becerisine sahip bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmaktır. Eğitim süreci boyunca, öğrenciler sahip oldukları düşünme becerilerini geliştirdikleri gibi, kendileri için yeni olan birçok düşünme becerisini de kazanırlar. Eğitsel hedefleri tasnif bağlamında kendisine sıklıkla ve yaygın olarak başvuru Bloom taksonomisinde bilişsel alan altı aşamayla (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) sınıflanmıştır. Bunlardan uygulama ve daha üst basamaklara tekabül edilen kısmı üst düzey düşünme becerileridir. Düşünme becerileri, bunlarda yetkinleşme ve yetkinleştirme bağlamında öğretim programlarımızdan bu çerçevede aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Tarih Dersi Programı'nın, tarihsel düşünme becerileri program içeriğine ve kazanımlara yansıtılmadığından ve aynı zamanda kazanımların birçoğu yalnızca bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağı ile sınırlı kaldığından üst düzey düşünme becerilerini geliştirme hususunda yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Bu doğrultuda yazılan bazı kazanımlar ise öğrenci seviyesinin çok üstündedir. Örneğin "Tarihî bir olayı değerlendirirken olayın yaşandığı dönemin koşullarını göz önünde bulundurmanın önemini kavrar." kazanımı aslında bütün tarih derlerinden ve tarih öğretiminden beklenen en genel sonuçtur. Tarih Dersi Öğretim Programı her ne kadar yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı iddia edilse de hâlâ geleneksel-davranışçı eğitim anlayışının izlerini yoğun olarak taşımaktadır. Daha önce hedef-davranış olarak ifade edilen eğitimsel amaçların mevcut programlarda kazanım şekline dönüştürülerek ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya ve tarih dersinden öğrendiklerini kendi gerçek yaşamlarına yansıtma

yönelik olmak üzere programlarda 5'i alana özgü, toplam 17 beceriden bahsedilmektedir. Ancak programların içeriğine bakıldığında kazanımların %90'dan fazlasının yalnızca bilişsel alana göre yazıldığı ve yarıdan fazlasının bilişsel alanın ilk iki basamağı olan "bilgi" ve "kavrama" basamaklarına hitap ettiği görülmektedir. Bu duruma örnek olarak şu kazanımlar zikredilebilir: "Uygur Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını açıklar.", "Osmanlı Devleti'nde millet sisteminin toplumsal yaşama etkisini açıklar.", "Cumhuriyet Döneminde hukuk alanındaki yapılanmanın temel özelliklerini kavrar." Ayrıca öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya ve tarih dersinden öğrendiklerini kendi gerçek yaşamlarına yansıtma yönünde teorik bilgiler, âdetta tarihsel düşünme becerilerini ele alan bir yabancı kaynaktan olduğu gibi tercüme edilerek aktarılmıştır. Hiçbir şekilde program içeriğine ve kazanımlara yansıtılmamış olan bu beceriler, öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin hâle getirilmesine yönelik herhangi bir fırsat sunmamaktadır.

Örnek için bk.

*Ortaöğretim
9. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim
10. Sınıf Tarih
Dersi Programı;
Ortaöğretim 11. Sınıf
Tarih Dersi Programı*

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda çok fazla kazanım bulunduğundan dolayı öğrencilerin muhakeme yeteneklerini ortaya çıkaracak etkinliklere yer ve zaman ayırlanmamıştır. Farklı düşüncelerin kendisini ifade edebilmesi ve bu vesileyle konunun farklı açılardan değerlendirilmesinin sağlanması amacıyla en azından bazı konularda (millî mücadelenin örgütlenme aşaması, cemiyetler, inkılaplar, çok partili hayata geçiş denemeleri gibi) daha sorgulayıcı bir tarzın benimsenmesi, lise düzeyindeki gençlerin konuya ilgisini arttıracak gibi, konuların daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

Örnek için bk.

*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

- Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan A. 9. 7. kazanımının açıklamasında "Harita okuma becerisi, küre ve atlas kullanma becerisi, sorgulama becerisi, kanıt kullanma becerisi kazanımla birlikte organize edilerek verilecek becerilerdir." denilmektedir. Bu ifade üst düzey birtakım becerileri işaret etmektedir. Ancak kazanımın ifadesi programda şu şekildedir: "A. 9. 7. Dünyanın şekli ve hareketlerinin etkilerini yorumlar." "İklim Sistemlerinin Oluşumu" başlıklı etkinlik önerisinde de "Dünya ve güneş sistemine ait çeşitli haritalar ve diğer görsel materyallerden yararlanarak dünyadaki genel iklim kuşaklarının oluşumunun nasıl olduğu sorgulanır. Farklı iklim kuşaklarının özelliklerine göre sloganlar

hazırlanabilir." denilmektedir. Kazanım ve etkinlik önerisi –açıklamasının çağrışımlarının hilafına- bu hâliyle dünyanın şekli ve hareketlerinin sonuçlarını tam olarak vermediği gibi eksik ve yanlış öğrenmelere de kapı açacak şekilde yazılmıştır. Zira etkinlik önerisinde henüz hava, hava durumu ve iklim unsurunu öğrenmemiş öğrencilerden, iklim kuşaklarını dünyanın şekliyle ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Ayrıca etkinlik ifadesi, mevcut hâliyle "Dünyanın şekli ve sonuçları sadece iklim açısından ele alınır." gibi bir yanlış anlamaya mahal verecek mahiyettedir.

Örnek için bk.



*Coğrafya Dersi
(9-12. Sınıflar)
Öğretim Programı*

2.4. Öğrenme ve öğretim süreci

Programlara evrensel değerlerin gelişimine etkisi açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın insan haklarına saygı ve hukukun üstünlüğü başta olmak üzere evrensel, insani, demokratik ve hukuki değerlerin gelişimini desteklemesini bekleriz.

Öğretim programlarımız hoşgörü, empati, insan haklarına saygı, hukukun üstünlüğü vb. evrensel, insani, demokratik ve hukuki değerlerin gelişimini desteklemesi açısından değerlendirildiğinde, aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın tarihimizin bir döneminin özgül koşulları altında yaşanmış tek partili rejim ve kuvvetler birliği ilkesi gibi uygulamaları olumlayan ifadeler içermesi, parlamenter demokrasinin temel değerleriyle çelişmektedir. Ayrıca İstiklal Mahkemelerinin yargı usulleri gibi hukuka aykırı uygulamalara dair savunmacı yaklaşım da öğrencilerimizde demokratik ve hukuki değerlerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek niteliktedir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Türkiye Cumhuriyeti
İnkılâp Tarihi ve
Atatürkçülük Dersi
Öğretim Programı*

Programlara öğrencilerin farklı ilgilerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitliliğin gözetilmesi açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda öğrencilerin farklı ilgilerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitliliğin gözetilmesini bekleriz.

Gerek eğitimin genelinde gerekse farklı disiplinlerin eğitiminde öğrenme ve öğretmeye ilişkin birçok farklı kuram, yaklaşım, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bir öğretim programında tek bir kuramı, yaklaşımı veya yöntemi esas almak diğerlerinin sağlayabileceği yararları ve avantajları yok etmeye sebep olabilecektir. Ayrıca bu, hem öğrenciler hem de öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmek anlamına gelecektir. Öğretim programlarımız, öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre çeşitliliğe yer vermesi açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı ve Çevre Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir ifade tespit edilememiştir.

- Fizik Dersi Öğretim Programı'nda, programın öğretme öğrenme yaklaşımı kısmında, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda fizik dersi öğretim programı temel alınarak "Bireyselleştirilmiş Eğitim (BEP)" hazırlanması ve uygulanması tavsiye edilmiş, ancak programın genelinde bu türden bir çeşitliliği sağlayacak herhangi bir öge yapılandırılmamıştır.

Örnek için bk.



*Ortaokul ve İmam
Hatip Ortaokulu
Bilim Uygulamaları
Dersi (5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Öğretim
Programı, Ortaokul
Çevre Eğitimi Dersi
Öğretim Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Fizik
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Programlara bir üst sınıf ve/veya düzeye hazırlayıcı olma niteliği açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın bir üst sınıf ve/veya düzeye hazırlayıcı olma niteliği taşımasını bekleriz.

Bilimsel bilgi dünden bugüne birikerek gelmiştir. Bireysel bilgi de benzer şekilde yeni bilgilerin hâlihazırda var olan ön bilgilerle ilişkilendirilerek bireye özgü aktif biçimde yapılanması ile oluşur. Öğretim programlarında da bu birikimsellik gözetilmelidir ki öğrenciler bir üst düzeye, bir sonraki bilgiye hazır hâle gelsin. Gerek öğrencilerin hazır bulunuşluğu açısından gerekse öğretim programlarının etkililiği açısından öğrencilerin bir üst düzeye hazırlanması önem taşımaktadır. Nitekim daha üst düzeyde ilkököl öğretim programı ortaokula, ortaokul öğretim programı liseye, lise öğretim programı ise yükseköğretime hazırlama amacı güder. Öğretim programlarımız öğrencileri bir üst düzeye hazırlaması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın hiçbir düzeyinde temel plastik sanatlarda kullanılan kavramlar ve terimlerle ilgili bilgi verilmemektedir. Özellikle öğrenme alanı konuları verilmeden önce konuyla ilgili kavramlar ve terimler hakkında bilgi verilmesine ihtiyaç vardır.

Örnek için bk.



Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı; Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

- İngilizce Dersi Öğretim Programlarında ilk ve ortaokul düzeylerinde genel olarak yazma (*writing*) becerisine yeterince yer verilmemiştir. Bu durum öğrencinin bu temel beceriyi yeterince kazanamamasına ve dolayısıyla 9. sınıfa başladığında programın lise için öngördüğü kazanımlar açısından yetersiz kalmasına yol açmaktadır.

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

• Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilere bir üst düzeye hazırlayıcı olma niteliği taşımadığı söylenebilir. Zira programdaki konular birbirinden kopuk ve aynı zamanda bir sonraki sınıfın konularıyla irtibatsız durumdadır. Adı geçen programın ilk üç ünitesinde Mustafa Kemal'in hayatı, Kurtuluş Savaşı'nın hazırlık dönemi ve Kurtuluş Savaşı gibi olay ve olgular aracılığıyla tarihsel bir perspektif oluşturulmaya çalışılırken 4. ünite de inkılaplar 5. ünite de ise Atatürk ilkeleri verilmektedir. Son iki ünite de ise dış politika eksenli siyasi tarihe dönülmüştür. Bu da ünite ve konular arasında bağlantıların çok zayıf olduğunu göstermektedir. 8. sınıfta inkılâp tarihi dersi alan öğrenciler bir sonraki öğretim yılında 9. sınıf tarih dersine tarih bilimi ve İlk Çağ uygarlıklarıyla başlamaktadır. Kronolojik olarak 20. yüzyıldan tekrardan İlk Çağ uygarlıklarına dönülmektedir. Bu durum konular arasında kopukluk ve hatta uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı

• Bilim Uygulamaları Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardan bazılarının, diğer öğretim programlarında aynı konunun yer aldığı sınıf düzeyinden daha önce verilmesinden kaynaklı olarak öğrenmeyi destekleyici nitelikte bir program olmadığı söylenebilir. Örneğin 5. sınıf düzeyindeki "5.10. Çevresindeki canlıları gözlemleyerek besin zincirlerini ve önemini fark eder." kazanımının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 8. sınıf düzeyinde "8.5.1.1. Besin zincirindeki üretici-tüketici-ayrıştırıcı ilişkisini kavrar ve örnekler verir." kazanımıyla ele alındığı görülmüştür.

Örnek için bk.



Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

• İlköğretim 6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda, "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesinde, solunum sistemi konusunda alveol-kılcal damar arasındaki gaz alışverişini öğrencinin model üzerinde göstermesi beklenirken, kan damarları konusu bir sonraki konu olan dolaşım sistemi içinde ele alınmıştır. 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda damar kavramını öğrenmesine rağmen damar çeşitlerini öğrenmeyen öğrenciden, 6. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda damarlar ile alveoller arasında ilişki kurmasının beklenmesi 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın bir üst düzeye hazırlayıcı olma niteliği taşımadığı şeklinde yorumlanabilir.

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Programı

Programlara kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmeleri açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, ğretim programlarında yer alan kazanımların günlük hayatla ve pratikle bağlantılı olmasını, "hayat için" ve "hayata göre" bir yaklaşıma sahip olmasını bekleriz.

Öğretim programlarının nihai hedefi bireyi hayata hazırlamaktır. Aileden sonraki, hemen ikinci sosyalleşme alanı olan okulun önemli görevlerinden biri, öğrencilerin kendi yaşamlarındaki problemlerle başa çıkabilmelerini sağlamaktır. Öğretim programlarının ğretim sürecini verimli kılması için günlük hayattan kopuk olmaması ve aynı zamanda günlük hayatın küçük bir örneğini okul yaşantısında öğrencilerle karşılaştırması gerekir. Hayatilik ilkesinin de bir gereği olarak ğretim programlarında günlük hayattan örneklere yer verilmeli ve bu örnekler, sosyal gerçeklikteki değişimlere bağlı olarak sürekli güncellenmelidir. Öğretim programlarımız günlük hayatla ve pratikle bağlantısı açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Ortaöğretim Sosyoloji Dersi ğretim Programı güncelle ilişkili hâle getirilmelidir. Bu çerçevede örneğin modernleşme ve küreselleşme sürecinin Orta Doğu'daki siyasal rejimleri nasıl bir değişime uğrattığı özel örnekler aracılığıyla tartışılabilir. Bunun için Irak ve Suriye'nin işgali, Mısır'da yapılan askerî darbe ve 15 Temmuz Darbe Girişimi gibi güncel örneklerden yararlanılabilir.

- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatrklk dersi programlarında yer alan Atatürk ilkelerinden bazıları, günümüzde geçerliliği kalmadığı hâlde derslerde anlatılmaya devam etmektedir. Bu yüzden derse ait kazanımlar günlük hayatta içe yaramayacağı düşüncesiyle öğrenciler tarafından yeterince dikkate alınmamaktadır. Öte yandan ders dn yaşananları dnde bırakarak işlendiği takdirde bu defa da güncel gelişmelerle ilişki kurulamamaktadır. Bu sorun, konular işlenirken öğrencinin ilgisini arttırmak için zaman zaman yakın tarihle hatta günümüzle bağlantılar kurularak çözülebilir ancak mevcut muhteva

rnek için bk.



*Ortaöğretim
Sosyoloji Dersi
Öğretim Programı*

günümüz dünyası açısından hayatla ilişkili ve hayata dair değildir. Örneğin Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın 29. sayfasında madde 8'de yer alan "Şapka ve Kıyafet İnkılabı, tekke ve zaviyelerin kapatılması, miladî takvim ve uluslararası saat uygulamasının kabulü, ölçü ve tartıların değişmesi millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde ele alınacaktır." ibaresi; 36. sayfasında madde 17'de yer alan "Halkçılık ilkesinin millî egemenliğin ve demokrasinin dayanağı olduğu verilerek Halkçılık ilkesinin gerektirdiği ekonomik haklar ve görevler açıklanacaktır." ibaresi; 37. sayfasında madde 19'da yer alan "Devletin görevleri, Atatürkçü düşünce sisteminde devlet ve fert ilişkileri, devletçilik ilkesine göre devlet ve özel teşebbüs arasındaki ilişkiler açıklanır." ibaresi söz konusu zaafı barındırmaktadır. Halkçılık ve devletçilik ilkeleri sosyal devlet kavramının öne çıktığı, halk tabirinin yeni ve kozmopolit dünyada yeni baştan tanımlandığı bir dönemde daha farklı ele alınmalıdır.

Örnek için bk.



8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı; Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı

Programlara önerilen süre açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarında kazanımlar için önerilen sürelerin gerçekçi ve öğrenme öğretme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine uygun olmasını bekleriz.

Öğretim programlarında yer alan kazanımların işlenme süreleri gerçekçi olmalıdır. Kazanımın ilgili sürede verilememesi, söz konusu kazanımın öğretim programında yer almasına rağmen uygulamaya aktarılamaması sonucunu doğurmaktadır. Bu durum da gerek öğretim programında bulunan kazanımların gerekse ders kitabında yer verilen içeriklerin varlık nedenini ortadan kaldırmaktadır. Özellikle öğretmenlerin kendilerini ya vakit darlığı baskısı altında hissetmelerine ve bütün kazanımları vermek kaygısıyla yeterli odaklanmayı ve rehberliği sağlamamalarına ya da bazı kazanımları gerçekleştirilebilmek uğruna diğer bazılarını ihmal etmelerine sebep olmaktadır. Öğretim programlarımız kazanımlar için önerilen sürelerin gerçekçi olması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür.

- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıfta bulunan maddenin ısı etkisiyle değişimi konusunda 2 kazanım için 4 ders saati süre verilmiştir. Ancak kazanımlardan ilki deney tasarlayıp yapmaya, ikincisi deney yapıp sonuçlarını yorumlamaya yöneliktir. 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere bu süre içerisinde belirtilen kazanımları kazandırmak güçtür. Daha fazla zaman gereklidir. 7. sınıf öğretim programında maddenin tanecikli yapısı konusunda atomun yapısı ve temel parçacıkları, geçmişten günümüze atom kavramı hakkındaki düşünceler, iyonların oluşumu, molekül oluşumu, model oluşturma ve sunmayı içeren kazanımların 6 ders saati içerisinde kazandırılması güçtür. Benzer şekilde evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda öğrenciden iki farklı konuda proje geliştirmesi, çevresinde sorumluluk geliştirmesi, model oluşturma ve sunması, kaynakları etkili kullanması ve ekonomiye katkısını tartışması, geri dönüşüm maddelerini sınıflandırması için verilen süre toplam 6 ders saati olarak planlanmıştır. Bu süre içerisinde belirtilen kazanımları kazandırmak güçtür. Buna karşın 4. sınıf programında öğrencinin madde ve cismi tanımlayıp aralarındaki farkı açıklaması için 3 ders saati süre verilmiştir. Benzer şekilde 5. sınıf düzeyinde kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçüp birimini ifade etmek için 6 ders saati süre öngörülmüştür. 6. sınıf programında ise fiziksel ve kimyasal değişimi anlaması için öğrenciyi 6 ders saati süre tanınmıştır. Belirtilen süreler söz konusu kazanımlar için fazla görünmektedir. Verilen örneklerden de tespit edilebileceği üzere verilen süreler ile bu süreler içinde hedeflenen kazanımlar açısından mütakabiliyet ve denge yeterince sağlanamamıştır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
Fen Bilimleri Dersi
(3, 4, 5, 6, 7 ve 8.
Sınıflar) Programı*

- Ortaöğretim Sağlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların sayısı ve içerikleri incelendiğinde programda belirtilen etkinlik örnekleri ve açıklamalar ışığında bunların belirtilen sürede öğrenciyi kazandırılması mümkün görünmemektedir. Programa göre, ortalama her ders saatinde yaklaşık 2 kazanım öğrenciyi kazandırılmalıdır. Oysa programda kazanımlara ilişkin verilen etkinlik örneklerinin uygulanması bile bir ders saatini aşabilecek yoğunluktadır. Örneğin 2 ders saatinde işlenmesi öngörülen "Büyüme ve Gelişme" ünitesinde büyüme ve gelişme kavramları ve bu kavramlar arasındaki farkın sınıfta tartışılması; büyüme ve gelişmeye örnekler verilerek bu kavramların ne anlama geldiğine dair farkındalık oluşturulması; gelişmenin bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerinin açıklanması; büyüme ve gelişmenin ölçüm (boy uzunluğu, vücut kütlesi, baş çevresi) ile takip edilebileceği üzerinde durulması; bebeklik,

çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinin özelliklerinin ele alınması; yaş gruplarına ait büyüme ve gelişme dönemlerinin özelliklerinin açıklanması; büyüme ve gelişme dönemi özellikleri ile sınıflandırılan bilgilerin karşılaştırılarak öğrencilerin kendi yaş grubuna ait özellikleri fark etmelerinin sağlanması; büyüme ve gelişmeyi etkileyen genetik, hormonlar, beslenme ve fiziksel çevre gibi etmenler üzerinde durulması beklenmektedir ki tüm bunlar ile ilgili öğretim etkinlikleri için 2 ders saati gibi bir sürenin yeterli olamayacağı açıktır.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Sağlık
Bilgisi Dersi Öğretim
Programı*

Programlara aşamalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarının basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb. aşamalı öğrenme ilkelerine uygun olmasını bekleriz.

Öğretim programlarında içerik düzenlemesi ve öğretme öğrenme süreci yapılandırılırken belirli ilkelere dayanılır. Etkili bir öğretim programının basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, önemliden önemsiz, kuramdan uygulamaya vb. ilkelere uygun olarak tasarlanması gerekir. Öğretim programlarımız bu aşamalı öğrenme ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları öğrenme alanı modeline göre hazırlanmıştır. Bu sebeple hem sınıflar arasında, hem ilk, orta ve lise öğretim programları arasında ve hem de dersler arasında ünite ve konularda tekrarlara düşülmektedir. Örneğin 4 ve 9. sınıfların, 5 ve 10. sınıfların, 7 ve 12. sınıfların, 8 ve 11. sınıfların "İnanç" öğrenme alanındaki üniteleri birbirleriyle hemen hemen aynı başlık ve içeriğe sahiptirler (bk. Tablo 3 ve Tablo 4). Benzer paralellik tüm sınıflardaki öğrenme alanları ile

üniteler ve konular arasında kurulabilir. İşaret edilen tekrarın bir başkasını da dersler arasında görmek mümkündür. Örneğin İslam I dersinin "İman'ın Şartları" başlıklı üçüncü ünitesi ile İslam II dersinin "İman Esasları" başlıklı birinci ünitesi, 5-8 ve 10-12. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi "İnanç" öğrenme alanıyla; İslam I dersinin "İslam'ın Beş Temeli" başlıklı dördüncü ünitesi ile İslam II dersinin "İslam'da İbadetler" başlıklı ikinci ünitesi ise din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin 6-8. ve 10. sınıf "İbadet" öğrenme alanı üniteleriyle benzer başlık ve içeriklere sahiptir. Benzer durum, İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar seçmeli İslam Dersi Öğretim Programı ile zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi "İnanç" ve "İbadet" öğrenme alanları arasında yapılacak kıyaslamalarda söz konusudur. Ayrıca, Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı ile zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi "Hz. Muhammed" öğrenme alanları arasında yapılacak kıyaslamalarda da benzer bir durum vardır.

Örnek için bk.



Ortaokul Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı; Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam, I-II) Öğretim Programı; İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı

Tablo 3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğrenme Alanları ve Sınıflara Göre Dağılımı

| Öğrenme Alanı | 4. Sınıf | 5. Sınıf | 6. Sınıf | 7. Sınıf | 8. Sınıf |
|------------------|--|---|--|--|--|
| İnanç | Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum? | Allah İnancı | Peygamberlere ve İlahî Kitaplara İnanç | Melek ve Ahiret İnancı | Kaza ve Kader |
| İbadet | Temiz Olalım | İbadet Konusunda Bilgilenelim | Namaz İbadeti | Oruç İbadeti | Zekât, Hac ve Kurban İbadeti |
| Hz. Muhammed | Hz. Muhammed'i Tanıyalım | Hz. Muhammed ve Aile Hayatı | Son Peygamber Hz. Muhammed | Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed | Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar |
| Kur'an ve Yorumu | Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım | Kur'an-ı Kerim'in Temel Eğitici Nitelikleri | Kur'an-ı Kerim'in Ana Konuları | İslam Düşüncesinde Yorumlar | Kur'an'da Akıl ve Bilgi |
| Ahlak | Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik | Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım | İslam'ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar | Din ve Güzel Ahlak | İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar |
| Din ve Kültür | Aile ve Din | Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz | İslamiyet ve Türkler | Kültürümüz ve Din | Dinler ve Evrensel Öğütleri |

• İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 8. sınıf içeriğinde (s. 62) yer alan "Zekât, Hac ve Kurban İbadeti" başlıklı ünite, birden fazla konunun tek üniteye sıkıştırılmış hâli görünümündedir. Nitekim 11 kazanımdan 6'sı paylaşma ve yardımlaşma, 2'si zekât ve sadaka, 4'ü hac ve 1'i de kurban konusuna atıfta bulunmaktadır. Kazanım dağılımından da görüleceği üzere üç konu, 11 kazanımda, birden fazla dönüşlerle toplamda 13 kazanım gibi bir ifade bağlamı içinde sunulmaktadır. Oysa lise eğitiminde de din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin zorunlu derslerden olduğu dikkate alındığında, konular tekrara düşmeksizin ve "yardımlaşma" temasına atıfta sarmal bir mantıkla verilebilirdi. İkinci bir örnek ortaokul ve lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarından verilebilir. Bu programların Hz. Muhammed öğrenme alanındaki ünite ve konular arasında çok sayıda tekrar bulunmaktadır. Bu durum öğrencide bıkkınlığa sebep olabilecektir. Oysa konu sayısının azaltılması, konularda tekrara düşülmemesi mümkündür. Öte yandan bu dersin lisede bir saate düştüğü de dikkate alınarak özellikle lise düzeyinde konu sayısı rahatlıkla azaltılabilir. Benzer biçimde ilköğretim ve ortaöğretim programlarında, "Kur'an ve Yorumu" öğrenme alanındaki ünite ve konular birbirini tekrar etmektedir. Konu sayısı azaltılmalı, konular tekrar edilmemelidir.

Örnek için bk.



İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Tablo 4. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrenme alanları ve sınıflara göre dağılımı

| Öğrenme Alanı | 9. Sınıf | 10. Sınıf | 11. Sınıf | 12. Sınıf |
|--------------------------|------------------------|----------------------------|---|---------------------------------------|
| İnanç | İnsan ve Din | Allah İnancı | İnsan ve Kaderi | Dünya Hayatı ve Ahiret |
| İbadet | Temizlik ve İbadet | İslam'da İbadetler | İslam'da İbadetlerde İlkeler ve İbadetlerin Faydaları | Tövbe ve Bağışlama |
| Hz. Muhammed (s.a.v.) | Hz. Muhammed'in Hayatı | Kur'an'a Göre Hz. Muhammed | Hz. Muhammed'in Örneği | Hz. Muhammed'i Anlama |
| Vahiy ve Akıl | Kur'an ve Ana Konuları | Kur'an ve Yorumu | İslam Düşüncesinde Yorumlar | İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar |
| Ahlak ve Değerler | Değerler | Haklar, Özgürlükler ve Din | Aile ve Din | İslam ve Barış |
| Din ve Laiklik | Laiklik ve Din | Atatürk ve Din | Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri | Atatürk ve Din Öğretimi |
| Din, Kültür ve Medeniyet | İslamiyet ve Türkler | İslam ve Bilim | İslam ve Estetik | Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri |

• Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda 9. sınıf düzeyinde –âdeta– tüm coğrafi kavramların yer alması somuttan soyuta ilkesiyle çelişmektedir. Etkili coğrafya öğretiminde amaç öğrenciye aşırı bilgi yüklemesi yapmak değil daha somut, kalıcı, anlaşılır bilgiler sunmaktır. Ayrıca programın genelinde Türkiye coğrafyası görece az yer kaplamaktadır. Yakın coğrafyayı öğrenmeden dünyayı anlamak ise yakından uzağa ilkesiyle doğal olarak çelişmektedir.

Örnek için bk.



*Coğrafya Dersi
(9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar) Öğretim
Programı*

2.5. Ölçme ve değerlendirme

İncelenen programların hepsi ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili birbirinin aynı yahut benzeşen bir yaklaşım sergilemektedir. Bütün programlar yalnızca sonuç odaklı olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yerine, öğrenme sürecini de hesaba katan alternatif/tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve örneklerini önermektedir. Ancak iş uygulamaya geldiğinde sınırlı ders sürelerinde süreç değerlendirmeye yönelik etkinlikleri tam anlamıyla gerçekleştirmenin çok zor olduğu ve layığıyla yapılamadığı tecrübe edilmiştir. Öğretmenler performans değerlendirmeye yönelik birçok etkinliği ev ödevi olarak vermek zorunda kalmış, bu ödevler de maalesef öğrenciler yerine veliler ve hatta bu işten profesyonelce para kazanan üçüncü şahıslar tarafından hazırlanır olmuştur. Nitekim bu gerçekler göz önünde bulundurularak proje ödevlerinin ağırlığı düşürülmüş, performans dayalı çalışmaların yapılması zorunluluğu kaldırılmıştır. Mevcut öğretim programlarının uygulandığı dönemde ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak tecrübe edilen gerçek sorun ise değerlendirmedeki ikili yapıdan kaynaklanmaktadır. **Öğrenme ve öğretme süreçlerinin amaca uygunluğu ve kalitesi ile öğrenci başarılarının ölçümünde asıl rol, yetki ve sorumluluk sahibi olması gereken öğretmenler bu konularını, büyük ölçüde MEB veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınavlara devretmek zorunda bırakılmıştır.** Benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımları ile yürürlükteki öğretim programları, hem sonuç hem de süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme öngörürken adı geçen merkezi sınavlar yalnızca sonuca odaklanmaktadır. Merkezi sınavların belirleyici olması da maalesef öğretim programlarının öngördüğü ve öğretmenin yetki ve sorumluluk alanında olan ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkisiz, değersiz ve hatta bazılarına göre gereksiz hâle getirmektedir.

Programlara ölçülebilirlik açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızın ölçülebilirliği olmayan içerikten arınmış olmasını, tüm kazanımların operasyonelleştirilebilir, gözlenebilir ve/veya somut ve ölçülebilir olmasını bekleriz.

Eğitimin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını veya ne derece ulaşıldığını belirleyebilmek için bu hedeflerin gözlemlenebilir olması gerekir. Aksi takdirde, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 6. maddesinin 3. fıkrasında belirtilen, "Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanır." objektifliğinin sağlanması da mümkün olmayacaktır. Öğretim programlarımız, içerik ve kazanımların ölçülebilir olup olmaması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımların ölçülebilir olmadığı görülmektedir. Örneğin öğrencilerden 2. sınıftan itibaren programda linki verilen European Language Portfolio'yu doldurmaları ve okula getirmeleri istenmektedir. Ancak 10-14 ve 15-18 yaş grupları için hazırlanmış olan bu portfolyonun programda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öncelenmeyen 2-3. sınıflara uygunluğunun yeniden sorgulanması yararlı olacaktır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
İngilizce Dersi
(2, 3, 4, 5, 6, 7 ve
8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

Programlara ölçme araçlarının yeterliliği ve uygunluğu açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda önerilen ölçme araçlarının kazanımları ölçme ve değerlendirmede yeterli ve uygun olmasını, bu hususta programlarımızın, etkinliği sorgulanabilir ölçme araçlarından arındırılmış olmasını bekleriz.

Kazanımların ölçülebilmesi, belirlenmiş bir özellik ile onu ölçmek için kullanılacak aracın uygunluğu arasındaki ilişkiye bağlıdır. Söz gelimi duyuşsal alan içinde değerlendirilebilecek bir kazanımın bir bilgi testi aracılığıyla ölçülmesi, "araç-özellik uyumu" açısından mümkün değildir. Nitekim yönetmelikte yer alan "Öğretmen, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir." ve "Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde, geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özellikleri açısından uygun ölçme araçları kullanılır." şeklindeki ifadeler bu hususu vurgulamaktadır. Programların bu açıdan kendi iç tutarlılıkları da son derece önemlidir. Hem ifadeler hem de eşleştirilen kazanım ile ölçme tekniği açısından oluşacak muhtemel uyumsuzluk ve çelişkiler öğretmenlerin işini zorlaştırabileceği gibi, programı da bütünlük/tutarlılık açısından eleştiri odağı hâline getirecektir. Söz gelimi programda "Kazanımlar ölçülmelidir." denildiğinde, bu ölçmenin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılacağı belirsiz olmamalıdır. Benzer şekilde programda öz değerlendirme yapılması öneriliyorsa kazanımlar arasında öz değerlendirmeye yönelik bir veya birkaç kazanım bulunmalıdır. Öğretim programlarımız, ölçme araçlarının kazanımları ölçme ve değerlendirmede yeterli/uygun olup olmaması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Biyoloji Dersi Öğretim Programı'nda ürün odaklı ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin de kullanılması gerektiği belirtilmiş, ancak kullanılması önerilmiş herhangi bir ölçme aracına yer verilmemiştir. Benzer şekilde Kimya Dersi Programı'nda kullanılabilir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine belirgin bir şekilde yer verilmemiştir. Bu duruma ilişkin herhangi bir açıklama, örnek

veya uygulamaya da rastlanmamıştır. Öte yandan Fizik Dersi Programı'nda *tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici* ölçme uygulamaları ve ürün/ süreç değerlendirme bağlamında verilen farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl kullanılacağına yönelik bilgiye rastlanmamıştır.

- Bazı durumlarda eksiklik, ölçülmesi beklenen bazı önemli konuların ölçme teknikleri içinde ele alınmaması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Söz gelimi İngilizce Dersi Öğretim Programları ölçme ve değerlendirme boyutu açısından incelendiğinde bazı önemli kazanımların ölçülmesine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Örneğin ilköğretim programlarının amacının öncelikli olarak öğrencilere yabancı dil öğrenmeyi sevdirmek ve farklı kültürlerle yönelik farkındalık yaratmak olduğu belirtilmekle birlikte ölçme bölümünde bu duyuşsal kazanımların edinilip edinilmediğine ilişkin yeterli etkinliğe yer verilmemiştir. Öte yandan ilköğretim İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın III. ve XV. sayfalarında Common European Framework of References for Languages programının temel öğelerinden "learner autonomy" (öğrenci özerkliği) ve "self-assessment"ın (özdeğerlendirme) dikkate alındığı vurgulanmıştır. Ancak programın gerek açıklamalar kısmında gerekse ünite tablolarının ölçme bölümünde özellikle "self-assessment" ya da "peer-assessment" konusunda yeterli rehberlik sunulmadığı görülmektedir. Ölçme bölümünde öğrencilerden iletişim becerisini temele aldığı anlaşılacak ağırlıklı projeler hazırlamaları istenmiş olsa da "self-assessment"a ilişkin yeterli açıklama bulunmamaktadır.

- Nitelikli bir ölçme işlemi kazanımların hem sonuç hem de süreç bağlamında ölçülmesini gerektirir. Programda bu hususta arzu edilen nitelikten uzak görünen örneklerle karşılaşmaktadır. Söz gelimi İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak süreç değerlendirme vurgulanmış, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla her türlü araç ve yöntemin kullanılabileceği ifade edilmiştir. Ancak incelenen kazanımların ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde olduğu ve ürün değerlendirmeye daha yatkın olduğu söylenebilir.

Örnek için bk.



Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Örnek için bk.



İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı; Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı

Programlarda önerilen ölçme araçlarının süreç veya çıktı hakkında tespite imkân verir nitelikte olması açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda önerilen ölçme araçlarının sürece ve çıktıya odaklılık anlamında belirsizliğe fırsat vermeksizin yerinde, uygun ve doğru tercihlerle belirlenmesini ve/veya yapılandırılmasını bekleriz.

Bir öğrenme sürecinde, sürecin de sonucun da göz ardı edilebileceği söylenemese de –eğitimde benimsenen kuramsal paradigmaya bağlı olarak– birine diğerinden daha fazla yer verilebilir. Bilinçli bir tercih için, ölçmeye odaklanılan özelliğin ne olduğu dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla programcı kazanım ile ölçme tekniği uyumluluk ilkesinin bir parçası olarak teknikle sürecin mi, yoksa sonucun mu ölçmenin odağı sayıldığına göre öğretmenlere önerilerde bulunmalıdır. Öğretim programlarımız, önerilen ölçme araçlarının süreç veya çıktı hakkında tespite imkân verir nitelikte olup olmaması açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

- Programlarda ürün ve süreç odaklı geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri birkaç örnek (öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme) dışında yeterince önerilmemiştir.
- Programlarda uygun tekniklerin ilgili tekniklere uygun özelliklerin ölçümünde kullanılması şeklinde tutarlı bir eşleşme bulunmalıdır. Bazı programlarda bu eşleşmenin yeterince sağlanamadığını düşündüren örneklerle karşılaşılmaktadır. Söz gelimi dereceli puanlama anahtarı (*rubric*) kullanımının öngöröldüğu bazı durumlarda bu uyum sorunu kendini göstermektedir. Bu tekniğin, geniş anlamda bir değerlendirme verse bile, kazanımları ve geri bildirimleri değerlendirmek için özellikle görsel sanatlar açısından uygun bir değerlendirme aracı olmadığı söylenebilir.

Örnek için bk.



*Ortaöğretim
Biyoloji Dersi (9, 10,
11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim Fizik
Dersi (9, 10, 11
ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim Kimya
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Görsel Sanatlar
Dersi (1-8. Sınıflar)
Öğretim Programı*

- Programlarda kullanılacak tekniklerle ilgili bilgiler nitelikli, yeterli ve açık olmalıdır. Nitelikli ölçme uygulamaları için önerilen ölçme araçlarının nasıl kullanılacağı ve öğrenme süreçleri veya çıktılarına ilişkin nasıl geri bildirim alınacağı konusunda yeterli açıklamaların programlarda yer alması gerekmektedir. Buna rağmen, söz gelimi başta lise programları olmak üzere genel anlamda İngilizce Dersi Öğretim Programlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin başta verilen yüzeysel ve genel bilgilerin dışında ünitelerde yeterli açıklamalara yer verilmediği gözlenmektedir. Önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle ilgili örnek uygulamalara ve formlara yer verilmesi öğretmenlere süreç ve çıktıların nasıl tespit edileceğine ilişkin daha açık ve net yönlendirmeler sunacaktır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar)
İngilizce Dersi
(2, 3, 4, 5, 6, 7
ve 8. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim
İngilizce Dersi
(9, 10, 11 ve 12.
Sınıflar)
Öğretim Programı*

Programlara ölçülecek özellikleri yeterince açık tanımlaması açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda ölçülecek özelliklerin karmaşaya ve belirsizliğe mahal vermeksizin açık, net, kapsamlı ve tam şekilde tanımlanmasını bekleriz.

Ölçme işleminin ilk kuralı ölçülecek özelliğin açık şekilde tanımlanması, yani neyin ölçüleceğinin tereddüde mahal bırakmayacak şekilde ortaya konulmasıdır. Tanımlama yapılmadığında ölçme tekniklerinin ve hatta onların mikro bileşenleri olan tek tek soruların neye odaklanacağı belirsizleşir. Oysa hem öğrenme süreç ve ürünlerinin betimlenmesi hem de öğrenciye verilmesi arzu edilen geri bildirimler bu tanımlanmış özellik aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken husus ya tanımlanan özelliğin kazanımlarda yer alması ya da kazanımlarda yer alan özelliklerin tanımlarda ortaya konulması gerektiğidir. Öğretim programlarımız, ölçülecek özellikler içinde yeterince açık tanımlanmayan bir husus içerip içermemesi açısından değerlendirildiğinde aşağıdakiler gibi eleştiriye açık bazı örnekleri zikretmek mümkündür:

• Tanımlanabilme sorunu bazen ele alınan özelliğin doğasından kaynaklanan bir durumdur. Programlarda bununla ilgili örneklerle karşılaşmıştır. Söz gelimi birçok alanda duyuşsal özellikler bilişsel özelliklere göre daha zor tanımlanmaktadır.

• Tanımlamada netlik, açıklık ve belirginlik gibi özelliklerin bulunması beklenmekle birlikte, anlamda kargaşa ya da belirsizlik oluşturacak ayrıntılardan da kaçınılmalıdır. Söz gelimi temel kimya dersini tüm öğrenciler almaktadır. Bu ders için sadece temel bir kimya okuryazarlığı yeterli olmalıdır fakat programda çok fazla detay yer almaktadır. Benzer bir örnek olarak Fizik Dersi Öğretim Programı'nda "10.4.3.1. Işığın yansıma olayındaki davranışını inceler ve çıkarım yapar." kazanımının altında yer alan açıklamada görme olayında yansımanın rolüne girilmiş, bazı kazanımların açıklamaları çok sayıda madde ile hazırlanmış ve fazla detaya inilmiştir. Tanımlamada anlamı belirsizleştirecek şekilde ayrıntıya yer verilmesi, ders için öngörülen süre zarfında belirlenen kazanımların tamamının belirtildiği şekilde işlenmesini, değerlendirilmesini ve kazandırılmasını imkânsız hâle getirebilmektedir.

• Tanımlamada ayrıntıların arttırılması bir tür "iç içe geçme" ve "sınırların kaybolması" sorununa yol açabilmektedir. Bazı kazanımların altında yer alan açıklamalar ayrı bir kazanım niteliğinde olabilmekte, sadece kazanımların ölçülmesi, bazı açıklamaların ölçülememesi anlamına gelebilmektedir. Birden fazla kazanımın birleştirilmeye çalışıldığı durumlar da gözlenebilmektedir. Bazı açıklamalar kazanımın sınırlarını belirlemekten ziyade farklı bir davranışa atıfta bulunmaktadır. Örneğin Fizik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Ölçüm yapmanın ve birim sisteminin kullanılma gerekliliğini açıklar." kazanımının altında yer alan açıklamada fiziksel büyüklükleri vektörel ve skaler olarak sınıflandırmanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Örnek için bk.



*İlköğretim Kurumları
(İlkokullar ve
Ortaokullar) Fen
Bilimleri Dersi (3, 4,
5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
Programı; Ortaöğretim
Biyoloji Dersi (9, 10, 11
ve 12. Sınıflar) Öğretim
Programı; Ortaöğretim
Fizik Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı; Ortaöğretim
Kimya Dersi (9, 10, 11
ve 12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Fizik Dersi
(9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı;
Ortaöğretim Kimya
Dersi (9, 10, 11 ve
12. Sınıflar) Öğretim
Programı*

Örnek için bk.



*Ortaöğretim Fizik Dersi
(9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)
Öğretim Programı*

Programlara vurguladığı temel becerilerin öğretimi, ölçülmesi ve izlenmesi yaklaşımı açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda ölçülecek özelliklerin basit düzeyde ölçüm hedefleri ile sınırlı kalmamasını, programların vurguladığı temel becerilerin (üst düzey zihinsel beceriler: problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, sunum vb.) öğretimi, ölçülmesi ve izlenmesine ilişkin yeterli hazırlığa sahip olmasını bekleriz.

Üst düzey düşünme becerileri denildiğinde, düşünme becerileri içerisinde daha üst düzey olan becerilerden söz edildiği sanılabilir. Oysa düşünme becerileri ve üst düzey düşünme becerileri kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Üst düzey düşünme, bilgileri, özellikle ham bilgileri zihinde işleyip düzenleyerek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir. Bir başka deyişle üst düzey düşünme, bilgi üretme ve anlamlandırmanın aracıdır. Öğretimin temel hedeflerinden birinin, düşünme becerilerini kazandırmak olması gerektiği açıktır. Eğitimin, kişinin potansiyelinin optimum düzeyde gelişmesini sağlayacak şekilde bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretim sürecinde; analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerileri geliştirilmeli; öğrenciye konuların özü verilmeli ve öğrenilenler gerçek hayatta ilişkilendirilmelidir. Bu bağlamda programlar ve onların ayrılmaz parçası olan ölçme ve değerlendirme süreçleri üst düzey düşünme becerilerinin yoklanmasından uzak tutulamaz. Programlarda ölçme işlemleri bilişsel alan üzerinde odaklanmış görünmekte ve bu alanla ilgili olarak da bilgi, kavrama gibi düzeye daha sık yer verilmektedir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerinin yoklanmasına programlarda daha istisnai bir yer ayrılmaktadır. Bazı derslerin programlarında bu durum belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır.

Programlara kazanımların ve becerilerin ölçülmesine, izlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin açıklamaları açısından bakış



Eğitim-Bir-Sen olarak biz, öğretim programlarımızda kazanımların ve becerilerin ölçülmesine, izlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin açıklamaların öğretici ve destekleyici olmasını bekleriz.

Temel hedef öğretim programlarının ve açıklamaların "problem çözücü", "zenginleştirici" ve "etkililiği artırıcı" nitelikte olmasıdır. Öğretim programlarında genel olarak tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme ve değerlendirme uygulamaları, ayrıca ürün ve süreç değerlendirme bağlamında farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl kullanılacağına yönelik yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bazı programlarda genellikle ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak süreç değerlendirme vurgulanmış, ayrıca öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla her türlü araç ve yöntemin kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Ancak kazanımlar incelendiğinde bunların ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde olduğu ve ürün değerlendirmeye daha yatkın olduğu söylenebilir. Ayrıca programların çoğunda kullanılacak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine belirgin bir şekilde yer verilmemiştir. Bu duruma ilişkin herhangi bir açıklama, örnek veya uygulama bulunmamaktadır. Öğretme ve öğrenme süreçleri dikkate alınarak programlarda ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili detaylı bilgi verilmeli ve bu teknikler öğretmenlerin yararlanacağı yardımcı kaynak kitaplarda örnekler eşliğinde ele alınmalıdır.

Müfredatta hangi derslerin öğretilmesi gerektiği ve bu derslere ne kadar zaman ayrılması gerektiği hususu önemli bir tartışma alanıdır. Dünyada ve Türkiye’de yalnızca eğitim bilimciler ya da eğitim bakanlığı çalışanları arasında değil, meslek birliklerinden sendikalara, öğretmenlerden iş adamlarına kadar birçok kişi/kurum hangi derslerin ne kadar öğretilmesi gerektiği konusunda bir tartışma içindedir. Öğretim süresi, sadece eğitim ve öğretim ile ilgili bir mesele değildir. Bu konu aynı zamanda, toplumsal talepler, eğitimsel amaçlar ve çocuk-aile ilişkisi ile yakından ilişkilidir. Öte yandan, öğretime ayrılacak toplam sürenin ne kadar olması gerektiği hususu tartışılmaktadır. Zira sınıfta bulunma süresinde ve ders sayısındaki artışın öğrenme, bilgileri edinme, becerilerde ustalaşma, değerleri ve tutumları içselleştirmede olumlu etkisi varsayılmaktadır.

3.1. 1980'lere kadar dünyada ilkökul dersleri ve derslere ayrılan süre

Dünyada ulusal ilkökul müfredatlarının 1920-1986 arasında nasıl oluştuğunu inceleyen kapsamlı bir araştırmada, hangi derslerin öğretilmesi ve bu derslere ne kadar zaman ayrılması gerektiği konusunda ülkeler arasında ortak bir kanının olduğu görülmüştür (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991). Araştırmaya daha yakından bakıldığında, yaklaşık yüz ülkeden müfredata ilişkin bilgiler üç farklı tarihsel dönemi dikkate alarak derlenmiştir: İki dünya savaşı arası dönem (1920-1944); dekolonizasyon dönemi (1945-1969); yakın dönem (1970-1986). Ülkelerin ders çizelgeleri incelenirken, birçok farklı dersin olduğu görülmüş ve daha iyi karşılaştırma yapabilmek için bu farklı dersler aşağıdaki gibi 10 ders alanında toplanmıştır:

- Dil dersleri (ulusal, yerel, resmi ve yabancı diller);
- Matematik (aritmetik, geometri);
- Fen bilimleri;
- Sosyal bilimler (tarih, coğrafya, vatandaşlık ve sosyal çalışmalar);
- Din ve ahlak eğitimi;
- Estetik eğitimi (sanat, el sanatları, şarkı söyleme, dans);
- Beden eğitimi;
- Hijyen/sağlık eğitimi;
- Mesleki eğitim/uygulamalı dersler (el işi eğitimi, tarım, ev bilimi, endüstriyel sanatlar, bahçe işleri);
- Diğer (rekreasyon, müfredat sonrası aktiviteler, çok yönlü konular, seçmeli dersler) (Benavot vd., 1991).

Yaklaşık 65 yıllık tarihsel süreçte ülkelerin ilkokul düzeyinde verdikleri dersler incelendiğinde her ülkede dil ve matematik derslerinin öğretildiği görülmüştür. Hemen her ülkede, dil, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler ile beden eğitimi ve estetik eğitimi dersleri ilkokul müfredatında temel dersler olarak verilmektedir. Fen bilimleri ise 1920'lerde ülkelerin %80'inde öğretilirken, 1970'lerden itibaren her ülkede öğretilmektedir. Sosyal bilimler dersi ise 1920'lerde çoğu ülkenin müfredatında yer alırken, 1970'lerden itibaren her ülkede öğretilmektedir. 1920'lerde ülkelerin %90'ına yakınında estetik eğitimi ve beden eğitimi dersi öğretilmekteyken 1985'lerde hemen her ülkede öğretilmeye başlanmıştır. Çok az ülkede (Kamerun, Katar, Tayland) estetik eğitimi ders olarak verilmemektedir; benzer şekilde beden eğitimi çok az ülkede (Tunus, Surinam, Tayland) ders olarak verilmemektedir (Benavot & Kamens, 1989).

İlkokul müfredatında ülkelerin derslere ortalama ayırdığı sürede 1920'lerden 1986'ya önemli bir kırılma yaşanmamış ve aynı derslere benzer oranlarda süre ayrılmıştır. İlkokul müfredatına en çok süre dil derslerine ayrılmıştır. 1920'lerde dil derslerine ilkokul müfredatında %35 oranında zaman ayrılırken, bu oran 1980'lerde %34 olmuştur. Bu sürede matematiğe ve fen bilimlerine ayrılan sürede bir artış görülmüştür. 1920'lerde %15 ve %5 olan oranlar, 1980'lerde %18 ve %8 olmuştur. Bu süreçte, sosyal bilimlerde %9'dan %8'e, tarih, coğrafya ve vatandaşlık %8'den %3'e inmiş ve sosyal çalışmalar, %0,5'ten %5'e yükselmiş; estetik eğitimi %9'dan %10 yükselmiş, hijyen /sağlık eğitimi %1 civarında seyretmiş; beden eğitimi %6'dan %7'ye yükselmiş, uygulamalı dersler/mesleki eğitim ise %6'dan %5'e inmiştir (Benavot vd., 1991).

Farklı bölgelere göre 1970-1986 yılları arasında öğretilen dersler ve ayrılan zaman incelendiğinde genel olarak ülkeler arasında küçük farklılıklar görülmektedir. Dünya; Sahra Altı Afrika, Orta Doğu ve Kuzey Afrika, Asya, Latin Amerika, Karayipler, Doğu Avrupa ve Batı ülkeleri olarak yedi farklı bölgeye ayrıştırılmıştır. Yedi bölgede de dil, matematik, fen ve sosyal bilimler gibi çekirdek derslere ayrılan sürede, Latin Amerika hariç önemli bir farklılaşma görülmektedir. Latin Amerika ülkeleri toplam ders saatinin %24'ünü dil derslerine ayırmışken, diğer bölgelerin dil derslerine ayırdığı sürenin ortalaması ise %34 ile %38 arasında değişmektedir. Matematiğe ayrılan zamanın bölge ortalaması %17 ile %21 arasında değişmektedir. Sahra Altı Afrika ve Orta Doğu ve Kuzey Afrika %17 ile matematik dersine en az zaman ayıran bölgedir. Karayipler ve Doğu Avrupa ise %21 ile en yüksek oranda matematiğe zaman ayıran bölgelerdir. Fen bilimlerine ayrılan zaman ise daha fazla farklılaşmakta ve bölgelere göre %6 ile %11 arasında değişmektedir. Fen bilimlerine Batı ülkelerinde %6 ile en az, %11 ile Latin Amerika'da en fazla zaman ayrılmaktadır. Sosyal bilimler dersine ilkokul müfredatında en az süreyi %6 ile Doğu Avrupa ve Orta Doğu ve Kuzey Avrupa ülkeleri ayırırken, %13 ile en çok süreyi Latin Amerika ülkeleri ayırmaktadır. İlkokulda estetik eğitimine en az süreyi %7 ile Karayipler, en fazla süreyi ise %14 ile Batı ülkeleri ayırmaktadır (Benavot vd., 1991).

Ülkeler arasında ilköğretim müfredatına ayrılan sürede en çok farklılaşan ders, din ve ahlak eğitimi dersidir. İlkokul müfredatında din ve ahlak dersine, Doğu Avrupa ülkeleri hiç; Karayipler %2,5; Latin Amerika %3,4; Sahra Altı Afrika %4,6; Batı %5; Asya %6,1; Kuzey Afrika %12 oranında zaman ayırmaktadır. Beden eğitimine bakıldığında, Doğu Avrupa %9,4; Batı %9,2 ile en çok süreyi ayırırken diğer ülkelerde %6-7 civarında bir zaman ayrılmaktadır. Hijyen dersi için Latin ülkeleri ve Karayiplerde %2,5'dan fazla zaman ayrılmış, Kuzey Afrika ve Asya'da %1,5 civarında diğer ülkelerde ise %1'in altında zaman ayrılmaktadır. Uygulamalı dersler/mesleki eğitime ayrılan zamanda aşırı farklılaşmaktadır. Uygulamalı derslere Latin Amerika'da %9,5; Sahra Altı Afrika'da %7,3; Doğu Avrupa'da %6,6; Asya'da %4,1; Karayipler'de %3,2; Kuzey Afrika'da %2,4; Batı'da ise %1'den daha az zaman ayrılmaktadır (Benavot vd., 1991).

3.2. 2000'lere kadar dünyada ilköğretim dersleri ve derslere ayrılan süre

Yukarıda değinilen araştırmanın bir devamı olarak, Benavot 2004 yılında 120 ülkenin haftalık ders çizelgeleri üzerinden 1980'den 2000'lere kadar müfredatta nasıl bir değişim yaşandığını incelemiştir. Analizi yaparken farklı dersleri on alanda toplamış, teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak teknoloji/bilgisayar dersi eklenmiş ve hijyen ve sağlık ders alanları kalkmıştır. Yapılan analiz sonucunda dünya düzeyinde bakıldığında 1980'lerde ve 2000'lerde müfredata ilişkin olarak dikkat çeken bazı hususlar vardır (Benavot, 2004):

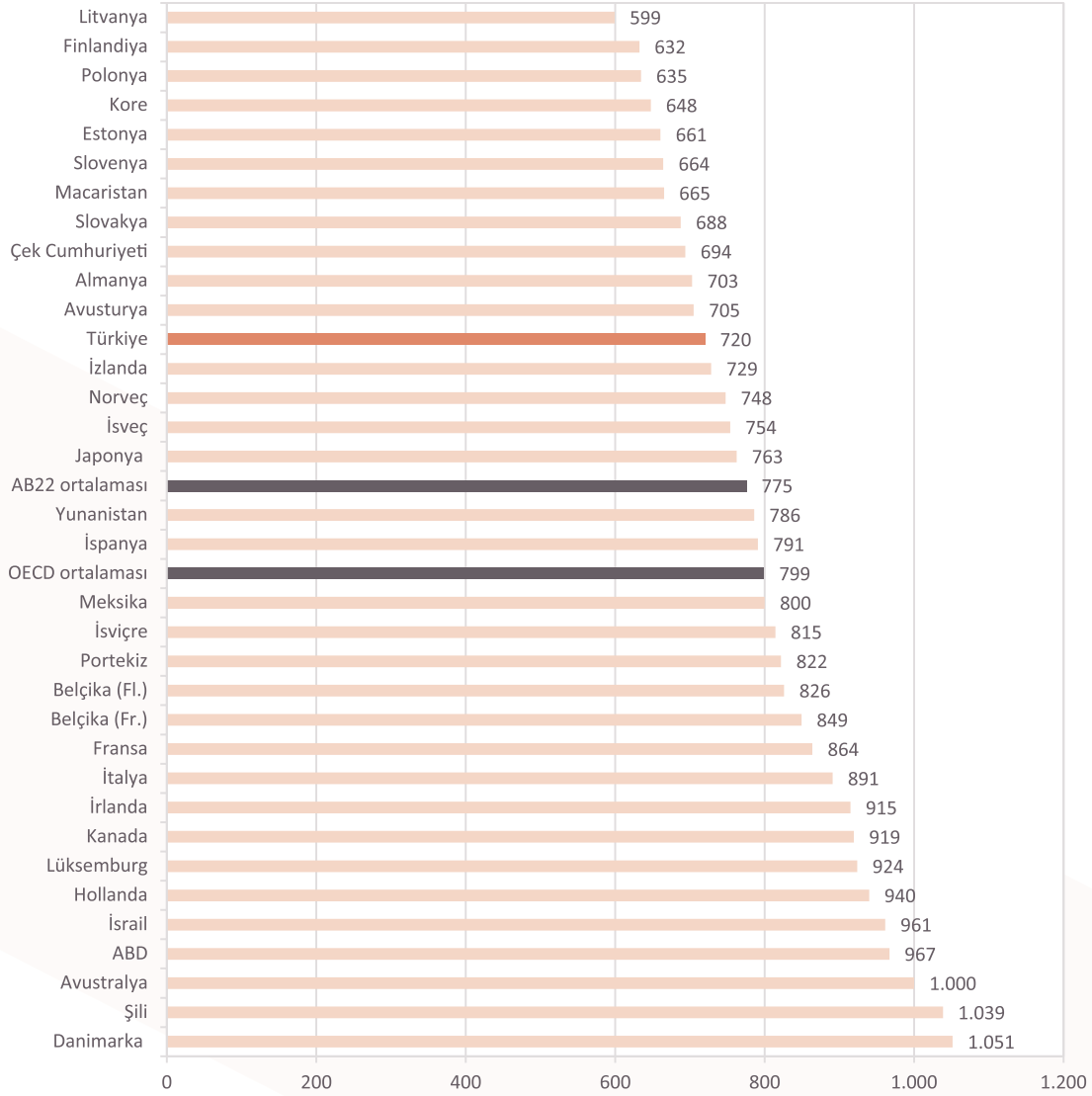
- İlkokulun iki yılında ülke ortalaması olarak 710-740 saat arası zaman ayrılmaktadır. 3-5 ile 6-7. sınıflarda ders saatlerinde bir artış yaşanmaktadır. Özellikle, ilköğretimden ortaokula geçerken ders saati sayısı artmaktadır. Bir başka ifadeyle, genel olarak sınıf düzeyi arttıkça öğretim süresi de artmaktadır. 8. sınıfta ülke ortalama ders saati 900'e kadar çıkmaktadır.
- Haftalık ders çizelgelerine bakıldığında dünyada artan bir oranda benzeşmenin ve yakınsamanın olduğu görülmektedir. Öğretilen dersler ve derslere ayrılan süre konusunda bir benzeşme söz konusudur. **İlkokul müfredatının dil, matematik, fen, sosyal bilimler, estetik eğitimi ve beden eğitimi/spor derslerine odaklandığı görülmektedir.** Bu derslere ayrılan zaman, müfredatın %80-90'ını oluşturmaktadır. Dil ve matematik eğitimi tüm sınıf düzeylerinde verilmektedir ve müfredatın yaklaşık %60'ını oluşturmaktadır. İlk iki sınıfta dil dersi ortalama müfredatın %40'ını oluşturmakta ve sınıf düzeyi ilerledikçe kademeli olarak azalmaktadır. Sekizinci sınıfta dil dersine ayrılan zaman %30 civarındadır. Matematik dersine ilk iki sene müfredatın %20'si ayrılmaktadır. Sınıf düzeyi ilerledikçe matematiğe ayrılan pay azalmakta ve %14'e inmektedir. Ortaokul düzeyinde de en önemli iki ders, oranları azalsa da matematik ve dil dersleridir.

- Ülkelerin önemli birçoğunda sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya, sosyal çalışmalar, vatandaşlık ve çevre gibi dersleri içerecek şekilde daha üst sınıflarda artan önemde sunulmaktadır. Birinci sınıfta %6 olan sosyal bilimlere ayrılan zaman 8. sınıfa gelindiğinde %13 olmuştur.
- **Temel dersler harici derslerden olan din/ahlak eğitimi dersi, ülkelerin yaklaşık %60'ında 1. sınıftan itibaren verilmektedir.** Din/ahlak eğitimine ayrılan süre ilk üç yıl diğer yıllara göre daha yüksektir. İlk üç yıl müfredatın %4,3-4,6'sı din derslerine ayrılırken, bu oran 8. sınıfta %3,3'e inmiştir.
- İlk üç senede mesleki beceriler/yeterlilikler dersine 1980'de ülkelerin %72'sinde verilirken 2000 yılında ülkelerin %56'sında yer verilmiştir. 4-6. sınıflarda %85'ten %71'e inmiştir. 7-8. sınıflarda ise %77'den %67'ye inmiştir. Bu derse, ilk dört yıl müfredatta %3,3-3,5 oranında zaman ayrılırken, 5-6. sınıfta %4,5-4,4; 7-8. sınıfta ise %5,4-%5,6 oranında süre ayrılmaktadır.
- 1980'lerden itibaren seçmeli ders veren ülke oranı %47'den %46'ya düşmüştür. Derse ayrılan süre de ilk altı yıl %5 civarında iken 7. ve 8. sınıflarda %5,5 ve %6,4 olmuştur.
- Estetik ve beden eğitimi derslerinin oranı sınıf düzeyi ilerledikçe azalırken, sosyal ve fen bilimleri ile bilgisayar ve uygulamalı derslerin oranı artmaktadır. Bu derslerde 3 ve 6. sınıflardan sonra bir farklılaşma görülmektedir. 1980'lerden 2000'e gelindiğinde bilgisayar/teknoloji dersi veren ülke oranı %10'lardan %40'lara yükselmiştir. İlk dört yıl %1 civarında süre ayrılırken 7 ve 8. sınıflarda %2,4-2,6 oranında bir süre, bilgisayar/teknoloji dersine ayrılmıştır.
- Son olarak, ortaokulda ve ilkokulda verilen derslere ve ayrılan sürelerle bakıldığında ortaokul düzeyinde, ülkelerin müfredatta öğrettikleri dersler ve ayırdıkları süreler daha fazla oranda benzeşmektedir.

3.3. Günümüzde ilköğretim dersleri ve derslere ayrılan süre

Ülkelerin ilköğretim çağında eğitime ayırdıkları toplam süre derslerin oranına dair karşılaştırmalı güncel veriler OECD tarafından yayımlanan *Bir Bakışta Eğitim 2016* çalışmasında görülebilmektedir. Bu veriler sayesinde, Türkiye'de ilk ve ortaokulda eğitime ayrılan yıllık toplam süre ile OECD ülkelerinde ayrılan sürelerin kıyaslanması mümkündür. Ülkeler arası standart bir kıyaslama yapabilmek için ders saatleri gerçek dakikaları üzerinden hesaplanmıştır. Örneğin Türkiye'de ilkokulda günde 6 ders saati vardır ve her bir ders 40 dakika olduğu için, bir günde toplam 240 dakika yani toplam 4 saat eğitim yapılmaktadır. Benzer şekilde, haftada 20 saat ve yılda ise toplam 720 saat öğretim yapılmaktadır.

Şekil 1. Ülkelerin ilkokulda derslere ayırdıkları yıllık toplam süre (saat).

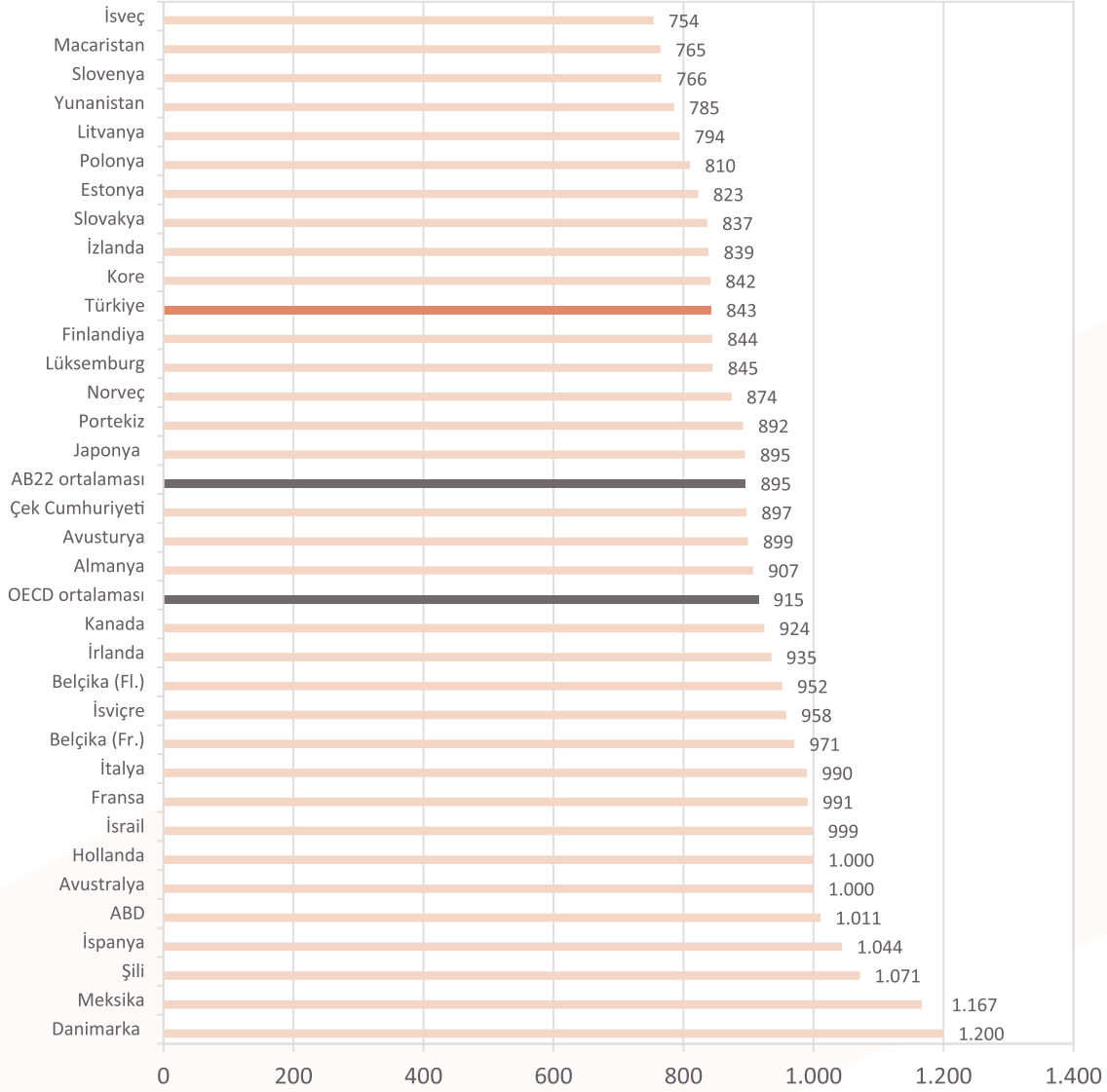


Not. Ülkelerin ilkokula ayırdıkları süre 4-7 yıl arasında değişmektedir. Grafikte her ülkenin ilkokulda eğitime ayırdığı yıllık ortalama saat verilmiştir.

Kaynak: OECD (2016).

Şekil 1 incelendiğinde, ilkokulda Türkiye'nin eğitime ayırdığı yıllık toplam süre OECD ülke ortalamalarının altında olduğu görülmektedir. Türkiye ilkokulda eğitime yıllık 720 saat ayırmaktayken, OECD ortalamasının yıllık 799 saat olduğu görülmektedir. Yani, Türkiye'de ilkokulda haftada 20 saat toplam ders yapıldığı dikkate alındığında, ilkokulun her bir yılında Türkiye, OECD ortalamasından yaklaşık 4 hafta kadar daha az süre eğitim vermektedir. Bir başka ifadeyle, **Türkiye, ilkokulun her bir yılında OECD ülkelerinin ortalamasından yaklaşık 1 ay daha az eğitim yapmaktadır. Dolayısıyla, ilkokulun sonunda Türkiye'de eğitim alan bir çocuk, OECD ülkeleri ortalamasına göre toplamda 4 ay daha az eğitim almaktadır.**

Şekil 2. Ülkelerin ortaokulda derslere ayırdıkları yıllık toplam süre (saat).



Not. Ülkelerin ortaokula ayırdıkları süre 2-5 yıl arasında değişmektedir. Grafikte her ülkenin ortaokulda eğitime ayırdığı yıllık ortalama saat verilmiştir.

Kaynak. OECD (2016).

Şekil 2'ye bakıldığında görüldüğü üzere, Türkiye'de ise ortaokulda eğitime ayrılan süre yıllık 840 civarındadır; bu süre, OECD ortalamasının (915 saat) altındadır. Bir başka ifadeyle, **Türkiye, ortaokulun her bir yılında OECD ülkelerinin ortalamasından yaklaşık 3,5 hafta daha az eğitim yapmaktadır. Dolayısıyla, dört yıllık ortaokulun sonunda Türkiye'de eğitim alan bir çocuk, OECD ülkeleri ortalamasına göre toplamda 3,5 ay daha az eğitim almaktadır. İlk ve ortaokul birlikte hesaplandığında ise, ilk ve ortaokulu Türkiye'de okuyan bir öğrenci, OECD'deki akranlarına**

göre toplam 7,5 ay daha az eğitim almaktadır. Bir eğitim-öğretim yılının normalde 180 iş günü yani 9 ay olduğu düşünüldüğünde, Türkiye ile OECD arasındaki 7,5 aylık bir sürenin ciddi bir fark olduğu görülmektedir.

İlkokuldan ortaokula geçişte OECD ülkelerinde yıllık toplam ders saatinde önemli bir artış görülmektedir. Bu artışın OECD ortalaması 116 saattir. Bazı ülkelerde ilk ve ortaokulda yıllık toplam ders saati farkı 200 saate kadar çıkmaktadır. Örneğin Meksika 367, İspanya 253 Finlandiya'da 212 saat, Litvanya 195, Kore, 194, Avusturya'da 194, Polonya 175 saat artmaktadır. OECD ortalamasına göre 116 saatlik bir artış görülmektedir. Türkiye'de ise ilkokuldan ortaokula geçildiğinde 123 saatlik bir artış görülmektedir. **Buna rağmen, Şekil 1 ve Şekil 2 birlikte incelendiğinde, Türkiye'nin hem ilkokulda hem de ortaokulda dünya ortalamasından daha az süre eğitime zaman ayırdığı görülmektedir.**

Ders saatlerini değerlendirirken diğer önemli bir husus ise, ilk ve ortaokul düzeyinde hangi derslere toplam içerisinde ne kadar süre ayrıldığı hususudur. Dil, matematik, fen ve sosyal bilimler ile beden eğitimi ve sağlık ve sanat dersleri temel dersler olarak var olmaya devam etmektedir. Bu dersler, toplamda OECD ortalamasına göre müfredatın %73'ünü oluşturmaktadır. Burada Benavot (2004) tarafından yapılan analize göre daha düşük çıkmasının nedeni ise %16 oranındaki zorunlu derslerin esnek bir ders programı ve zorunlu esnek derslerin okul tarafından belirlendiği alanlarda olmasıdır. Din/etik/ahlak eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), teknoloji, uygulamalı ve mesleki beceriler, diğer derslere ayrılan zaman %11 oranındadır.

Tablo 5. İlkokulda ders başına öğretim süresi (2016)

| | Okuma-Yazma, Edebiyat | Matematik | Fen Bilimleri | Sosyal Bilgiler | İkinci Dil (Yabancı Dil) | Diğer Diller | Beden Eğitimi ve Sağlık | Sanat | Din/Etik/Ahlak Eğitimi | Bilişim Teknolojileri | Teknoloji | Mesleki ve Uygulamalı Beceriler | Diğer Dersler | Esnek Zamanlı Zorunlu Dersler | Okullar Tarafından Seçilen Zorunlu Dersler | Toplam Zorunlu Dersler |
|-----------------|-----------------------|-----------|---------------|-----------------|--------------------------|--------------|-------------------------|-------|------------------------|-----------------------|-----------|---------------------------------|---------------|-------------------------------|--|------------------------|
| Türkiye | 30 | 17 | 5 | 13 | 5 | 0 | 14 | 7 | 2 | 0 | 0 | 1 | 7 | 0 | 0 | 100 |
| OECD Ortalaması | 22 | 15 | 7 | 6 | 5 | 1 | 8 | 9 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 12 | 4 | 100 |
| AB Ortalaması | 21 | 14 | 6 | 4 | 6 | 1 | 8 | 9 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 16 | 4 | 100 |

Kaynak: OECD (2016).

İlkokul açısından bakıldığında, OECD ülkelerinde dersler arasında en yüksek oranda süre, dil derslerine ayrılmaktadır (Tablo 5). Dil, ikinci dil ve diğer dillerin toplamı için ise %28 oranında bir zaman ayrılmaktadır. Bu oran Türkiye'de %35 olup, OECD ülkeleri ortalamasından hayli yüksektir. Dil dersinden sonra en yüksek oran matematik dersine ayrılmaktadır. Matematik dersinin OECD ortalaması %15 iken, Türkiye'nin bu oranı %17'dir. Beden eğitimi ve sağlık ile sanat dersleri ilkökul müfredatında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Beden eğitimi ve sağlık dersleri için OECD ülkeleri ortalama %8, sanat dersleri için %9 oranında bir zaman ayırmaktadır. Türkiye ise %14 ve %7 oranında zaman ayırmaktadır. OECD ülkelerinde ilkökullarda fen bilimlerine %7, sosyal çalışmalara ise %6 oranında ortalama zaman ayrılmaktadır. **Türkiye fen bilimlerine %5 ile OECD ortalamasından daha az zaman ayırırken, sosyal çalışmalara %13 ile OECD ortalamasından çok daha yüksek bir zaman ayırmaktadır.** BİT ve teknoloji derslerine OECD ortalaması olarak toplamda %2 oranında zaman ayrılırken, Türkiye'de ilkökulda bu dersler verilmemektedir. OECD ülkeleri ilkökulda mesleki ve uygulamalı beceriler derslerine ortalama %1 oranında zaman ayırmakta, Türkiye ise hiç zaman ayırmamaktadır.

Son olarak, din/etik/ahlak eğitimi derslerine OECD ülkelerinde ortalama %5 oranında zaman ayrılmaktayken Türkiye'de ise %2 oranında bir zaman ayrılmaktadır. Bu anlamıyla Türkiye'de din/etik ve ahlak eğitimine ayrılan zaman, OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür.

Tablo 6. Ortaokulda ders başına öğretim süresi (2016)

| | Okuma-Yazma, Edebiyat | Matematik | Fen Bilimleri | Sosyal Bilgiler | İkinci Dil (Yabancı Dil) | Diğer Diller | Beden Eğitimi ve Sağlık | Sanat | Din/Etik/Ahlak Eğitimi | Bilişim Teknolojileri | Teknoloji | Mesleki ve Uygulamalı Beceriler | Diğer Dersler | Esnek Zamanlı Zorunlu Dersler | Öğrenciler Tarafından Seçilen Zorunlu Dersler | Okullar Tarafından Seçilen Zorunlu Dersler | Toplam Zorunlu Dersler |
|-----------------|-----------------------|-----------|---------------|-----------------|--------------------------|--------------|-------------------------|-------|------------------------|-----------------------|-----------|---------------------------------|---------------|-------------------------------|---|--|------------------------|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) |
| Türkiye | 16 | 14 | 11 | 8 | 10 | x(15) | 5 | 6 | 8 | 3 | 3 | 1 | | | 16 | | 100 |
| OECD Ortalaması | 14 | 12 | 11 | 10 | 9 | 4 | 7 | 6 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 7 | 4 | 5 | 100 |
| AB Ortalaması | 14 | 11 | 11 | 10 | 9 | 5 | 7 | 6 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 8 | 3 | 5 | 100 |

6. sütunda yer alan x (15), 6. sütundaki değer 15. sütunun içinde ifade edildiğini göstermektedir.

Kaynak: OECD (2016).

Ortaokulda ders başına düşen öğretim süresi incelendiğinde, dil, matematik, fen ve sosyal bilimler, beden eğitimi ve sağlık, sanat dersleri altı temel ders olarak varlığını devam ettirmektedir (Tablo 6). Yabancı dil dersi ortaokul düzeyinde yedinci temel ders olarak ortaya çıkmaktadır. OECD ülkelerinde ortaokul müfredatın %69'unu bu yedi ders oluşturmaktadır. Türkiye müfredatını; OECD ortalamasına benzer bir şekilde %70'ini bu yedi ders oluşturmaktadır. BİT, teknoloji, diğer diller, din/etik/ahlak eğitimi, uygulamalı ve mesleki beceriler ile diğer derslere %16 oranında bir zaman ayrılmıştır. Türkiye ise bu derslere %15 civarında zaman ayırmaktadır. İlkokul müfredatında olduğu gibi ortaokul müfredatında da dil ve matematik derslerine daha fazla zaman ayrılmakta ancak bu oran ilkokula göre azalmaktadır. OECD ülkelerinin ortaokulda dil ve matematik derslerine ayırdıkları oran ortalama %26'dır. Türkiye ise bu iki derse %30 oranında zaman ayırmaktadır. OECD ülkeleri ortalamasına göre ortaokulda en fazla zaman %14 ile dil dersine, %12 ile matematik dersine ayrılmıştır. Türkiye ise dil dersine toplam sürenin %16'sını ve matematiğe %14'ünü ayırmaktadır.

OECD ülke ortalamalarına bakıldığında ortaokulda dil ve matematik dersine ayrılan zamandan sonra en fazla zaman fen bilimleri ve sosyal bilimlerine ayrılmaktadır (Tablo 6). OECD ülkeleri fen bilimlerine %11, sosyal bilimlere %10 oranında zaman ayırmaktadır. Türkiye ise fen bilimlerine OECD ülkeleri ortalaması ile aynı oranda süre ayırırken sosyal çalışmalara OECD ülke ortalamasından daha düşük bir düzeyde; %8 oranında bir süre ayırmaktadır. Türkiye yabancı dil dersine OECD ortalamasından (%9) daha yüksek bir oranda; %10 zaman ayırmaktadır. İlkokuldan ortaokula geçişte dil dersine ayrılan zaman oranı oldukça önemli bir artış sergilemiştir. Beden eğitimi ve sağlık ile sanat dersleri ortaokul müfredatında önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Beden eğitimi ve sağlık dersleri için OECD ülkeleri ortalama %7, sanat dersleri için %6 oranında bir zaman ayırmaktadır. Türkiye ise %5 ve %6 oranında zaman ayırmaktadır. Bu oranlar ile Türkiye OECD ortalamasının altında kalmaktadır. İlaveten, ilkokuldan ortaokula geçişte sanat dersine ayrılan oran OECD ortalamasına göre önemli bir azalma göstermiştir. Türkiye'de ise beden eğitimi dersine ayrılan süre oranında oldukça keskin bir azalma yaşanmıştır.

BİT ve teknoloji derslerine OECD ortalaması olarak toplam %3 oranında zaman ayrılırken, Türkiye'de BİT ve teknoloji derslerine toplam %6 oranında bir süre ayrılmaktadır. OECD ülkeleri ortaokulda uygulamalı ve mesleki beceriler derslerine %2 oranında zaman ayırmakta, Türkiye ise %1 oranında zaman ayırmaktadır. Din/etik/ahlak eğitimi derslerine OECD ülkelerinde ortalama %4 oranında zaman ayrılmaktayken Türkiye'de ise %8 oranında bir zaman ayrılmaktadır.(Ortaokullarda sadece zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri dikkate alındığında bu oran, %6 civarındadır. OECD tarafından Türkiye için verilen oranın yüksek olmasının sebebi, muhtemelen İmam Hatip Ortaokullarının hesaba dâhil edilmiş olmasıdır.) İlkokuldan ortaokula geçişte OECD ülkeleri ortalaması olarak din/etik ve ahlak eğitimine ayrılan süre azalırken, Türkiye'de bu derse ayrılan sürede bir artış yaşanmıştır.

Son olarak, ders saatleri ile öğrenme arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrenime ayrılan süre arttıkça, öğrenmenin de artacağını genellikle varsayılır. Ancak konuya ilişkin çalışmalar, birbiriyle çelişkili sonuçlar sunmaktadır. Bunun en önemli sebebi, metodolojik olarak tek başına öğrenim süresinin öğrenci başarısını açıklama açısından ciddi sınırlılıklar barındırmasıdır. PISA verilerine dayalı olarak yapılan araştırmalar, öğrenmeye daha fazla zaman ayrılmasının, öğrenmeyi pozitif ancak düşük düzeyli olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında öğrencinin kapasitesi, öğretimin kalitesi, okulun örgütsel yapısı gibi pek çok faktörün varlığı bilinmekle birlikte, öğrenme süresi öğretmenin öğretme fırsatlarının ve öğrencinin öğrenme fırsatlarının sınırlarını belirleyen asgari önkoşul olarak değerlendirilmelidir (TEDMEM, 2016). Bununla birlikte, öğrenciye öğrenme için zaman verildiğinde ve öğrencinin öğrenme için meşgul olduğu zaman arttığında, öğrenme artma eğilimindedir. Açıkçası, öğrenmeye ayrılan zaman ve başarı arasındaki ilişki düşük düzeyli olsa da genelde eğitim otoriteleri, eğitime ayrılan süre ile öğrenme arasında pozitif bir ilişki varsaydıklarından öğretim sürelerini artırmaktadırlar (Benavot, 2004).

3.4. Genel değerlendirme

1920'lerden günümüze ilkökul ve ortaokul müfredatlarında öğretilen dersler dünya genelinde benzer olduğu söylenebilir. Dil, matematik, fen ve sosyal bilimler, beden eğitimi, sanat dersleri ilkökul müfredatının oldukça önemli bir kesimini oluşturmuştur. Günümüzde bu derslere ayrılan oran azalsa dahi halen müfredatın temelinde bu altı dersin olduğu görülebilir. Ortaokul düzeyine bakıldığında ise bu altı derse ilaveten yabancı dil dersi önem kazanmıştır. Türkiye'de dünyadaki bu genel eğilime benzer bir ilk ve ortaokul müfredatına sahiptir. İlkokulda altı temel ders ortaokulda da yedi temel ders görülmektedir. 1920'lerden günümüze ilkökulda dil ve matematik dersi en temel ders olarak tanımlanmıştır. Bu iki derse ayrılan zaman ortaokula geçildiğinde azalmaktadır. İlkokulda daha az süre ayrılan sosyal çalışmalar ve fen bilimleri derslerine ayrılan süre artmaktadır. Genel olarak Türkiye'nin dünyadaki bu eğilimi takip ettiği söylenebilir. Beden eğitimi ve sanat/estetik dersleri 1920'lerden günümüze özellikle ilkökul müfredatındaki önemini korumaya devam etmektedir. Ortaokul düzeyine geçildiğinde bu derslere ayrılan zaman azalmaktadır. Tarihsel olarak Türkiye'de bu derslere verilen önem dünya ile benzerlik göstermektedir. Din/ahlak/etik eğitime bakıldığında hemen her ülkede bu dersin eğitiminin verildiği görülmektedir. Din/ahlak/etik dersine ayrılan zaman ilkökulda daha fazla iken bu oran ortaokulda azalmaktadır. Türkiye'de ise farklı bir durum söz konusudur. İlkokulda bu derslere ayrılan zaman daha az iken ortaokulda daha fazladır.

Bu bölümde, elinizdeki rapor kapsamında ele alınan konular ve ulaşılan sonuçlar genel olarak sunulacaktır. Ayrıca, rapordaki tartışmalar ve varılan sonuçlar temelinde geliştirilen önerilere yer verilecektir.

4.1. Sonuçlar

Türkiye'deki mevcut eğitim düzenlemeleri, müfredat ve ders kitapları; toplumumuzun temel değerleriyle tezat teşkil etmekte ve çağdaş toplumsal taleplere cevap üretememektedir (Z. Çelik, 2014; Gündoğdu, 2014). Türkiye'nin yakın tarihinde, toplumun taleplerine rağmen, demokratik olmayan yollarla eğitim sistemine sert müdahaleler yapılmış ve bugüne kadar eğitimde vesayetçi anlayış hükümran olmuştur. Günümüzde de Türkiye'deki eğitim sisteminde toplum mühendisliğinin olumsuz etkileri maalesef halen devam etmektedir. Son yıllarda eğitimde önemli değişimler ve ciddi iyileşmeler gerçekleştirilmiş olsa da müfredat ve ders kitapları hâlâ belli bir ideolojiye katı bağlılığı öngörmektedir. **Eğitim-Bir-Sen olarak biz, baskıcı, aşırı ideolojik, tek tipçi ve farklılıklara izin vermeyen bir eğitim sistemi yerine; öğrencilerimizin kendi değerleriyle barışık yetişmesini, kendilerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerini, gelişmelere açık olmalarını ve böylece dünyayla rahatlıkla rekabet edebilmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi istiyoruz.** Bundan dolayı; kendine güvenen, araştıran, sorgulayan, kendi iradesine sahip çıkan ve herhangi bir ideolojiye körü körüne bağlı olmayan, demokratik ve farklılıklara saygı duyan bireylerin yetişmesi için müfredat reformunun yapılmasını gerekli görüyoruz.

4.1.1. Yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç

OECD tarafından hazırlanan bir raporda Türkiye gibi ülkelerde eğitimin toplumsal kalkınma, refah ve ekonomik gelişme üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğu ifade edilmiştir. Raporda, Türkiye'deki tüm 15 yaş öğrencilerinin temel düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğu zaman, Türkiye ekonomisinin dört katlık bir büyüme göstereceği tahmin edilmiştir (OECD, 2015). Ancak, mevcut eğitim sistemi, öğrencilere yüksek kalitede eğitim vermekten uzak, oldukça katı bir ideolojik çerçevede faaliyetini sürdürmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminin gerçek anlamda demokratikleşmesi ve böylece toplumun farklı taleplerine cevap üretebilmesi için, çağdaş gelişmeleri dikkate alan yeni bir yapıya ihtiyaç vardır.

Türkiye'deki siyasal rejimin üzerinde kurulduğu temel siyasal düşünce; ulusal açıdan türdeş, idari olarak merkezileşmiş ve mutlak egemenliğe sahip bir devlet düşüncesidir. Bunun doğal bir sonucu olarak da araç olması gereken kuralları amaca dönüştüren, bu kurallara aşırı vurgu yapan,

yavaş temposunu ve rutinini değiştirmeyen bir bürokrasi (M. Heper, 2006), Türkiye'de hâkimiyetini maalesef sürdürmektedir. Yukarıda tasvir edilen siyasal düşünceye dayalı olarak Türkiye'nin benimsemiş olduğu mevcut eğitim felsefesi, çocuğu şekillendirilecek nesne olarak görmekte ve endoktrinasyonu esas almaktadır.

Türk eğitim sisteminin temel ilkelerini belirleyen Anayasanın 42. maddesi, eğitim sistemini tektipçi, endoktrinasyona dayalı, farklılıklara izin vermeyen ilkeler ekseninde tasarlamaktadır. Bir başka ifadeyle, Türkiye'de eğitim, gerek yasalarda gerekse de başta Anayasa Mahkemesi kararları olmak üzere yasaların yorumlarında, daima resmi ideolojiye sadık prototip birey ve toplum yaratılması süreci olarak ele alınmıştır (Y. Heper, 2015). Anayasa'dan başlayarak, kanunlara, yönetmeliklere, müfredata ve ders kitaplarına kadar homojen bir toplum idealinin yansıdığı görülmektedir.

Okulun merkeze alınmadığı, nitelikli öğretmenin sisteme katılmadığı, müfredatın tamamının Bakanlık merkezinden belirlendiği aşırı merkezîyetçi bir eğitim sistemi ile karşı karşıyayız. Askeri darbeler döneminde temel ilkeleri belirlenen ve her askeri darbe döneminden sonra revize edilen eğitim sistemini değiştirmek ve iyileştirmek konusunda, AK Parti hükümetleri döneminde yapılan 4+4+4 eğitim reformu istisna sayılırsa, sivil iktidarlar genellikle çok zayıf kalmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin temel kurucu ilkesinin yeniden tasarlanması gerekmektedir. Eğitim sistemi, bir yandan çoğulcu, demokratik, farklılıklara imkân tanıyan bir çerçeveye diğer yandan da ortak bir kültür, millet ve vatan etrafında birleşmeyi sağlayacak şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Bu çerçevede, eğitim sistemini düzenleyen en üst temel belge olan Anayasa'dan başlayarak ilgili tüm mevzuat değiştirilmelidir.

4.1.2. Müfredat reformu

Gelişmenin ve üretken bir toplum olabilmenin ilk ve en temel yolu kuşkusuz sağlam bir eğitim politikasından geçer. Öğretim programları aslında eğitim politikasının da bir yansımasıdır hatta politikanın ete kemiğe bürünmüş hâlidir. Bu yönüyle programlar, merkezî politika müdahale araçlarından biri ve en önemlisidir. Bir devlet öğrencilerde oluşturmak istediği bilgi, beceri, tutum ve davranışları öğretim programları aracılığı ile öğrencilere iletir. Oluşturulmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar toplamından müteşekkil *nitelik dokusu* devletin felsefesinin bir tezahürü ve tecellisidir. Dolayısıyla devletin felsefesi; öğretmenler eliyle, okullarda öğretim programları kullanılarak uygulanır. Bu felsefe devlet aklının işleyişine göre katı yahut esnek, totaliter veya demokratik sınırlar dâhilinde oluşur.

Öğrenci, öğretmen ve müfredat eğitimin üç temel bileşenini oluşturmaktadır. Eğitime erişim, öğretmen açığı, öğretmen niteliği, derslik sayıları gibi konuların gündemden düşmediği Türkiye'nin eğitim tartışmalarında sıra, eğitim sisteminin üzerine inşa edildiği müfredata gelmiştir. Müfredat, Türkiye'de geçmişin katı ideolojilerini yapay bir şekilde yaşatmaya çalışmak yerine, zamanın ruhuna uygun ve esnek olmak zorundadır. Müfredatın öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, onları standardize etmeyen, tek tipçiliği dayatmayan bir şekilde tasarlanması gerekir. Dahası, müfredatın ayrımcı, dışlayıcı, sabit fikirli yaklaşımı reddeden bir felsefede yeniden yapılanmasına ihtiyaç vardır. Benzer şekilde, müfredat evrensel ile yerel dinamiklerin senteziyle şekillenmeli, farklılıkları tehdit değil zenginlik bilmeli; sivil, bilimsel, irfani derinliğe ve hikmete sahip olmalı, ahlak, adalet, erdem, güven, sorumluluk, dürüstlük, fedakârlık, sevgi, sabır gibi değerleri aktaran bir özelliğe sahip olmalıdır. İnsanlığı seven, muhakeme becerisine sahip, analitik düşünebilen, sorgulayıcı ve eleştirel düşünceye sahip insanlar yetiştirmek müfredatın hedefleri olmalıdır.

4.1.3. Eğitim reformlarında öğretmenlerin kritik rolü

Eğitim alanında dünyada, yüksek başarıyı yakalamış sistemlerin (Kanada, Finlandiya, Güney Kore, Singapur, Hong Kong) teori ve pratikleri Türkiye'den oldukça farklıdır (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2010; Yurdakul, Gür, Çelik, & Kurt, 2016). Birinci fark; söz konusu sistemler, öğrencilerin merakına, bireyselliklerine ve yaratıcılıklarına daha fazla katkıda bulunmaktadır. İkinci fark; öğretmenlik mesleğine çok yüksek bir statü vermektedirler. Üçüncü fark ise; işi yerine getirme sorumluluğunu okullara bırakılmaktadır. Bir başka ifadeyle, eğitim sınıflarda ve okullarda gerçekleşmekte; öğretmenler ise bu konuda geniş bir inisiyatif almaktadırlar. Eğitim sistemi öğretmenine güvenir, öğretmene geniş bir özerklik tanır ve öğretmenin inisiyatif almasını teşvik ederse, o zaman öğretmenlerle birlikte esaslı dönüşümlerin ve gerçekten pozitif değişimlerin yapılması mümkün olacaktır. Aynı şekilde, herhangi bir müfredat reformunun da başarıya ulaşması için, gerek program geliştirmede gerekse de uygulamada öğretmene anlamlı ve merkezi bir rol verilmesi gereklidir.

4.1.4. Müfredattaki dersler ve ders süreleri

Türkiye'de verilen derslerin adları ve genel yapısı ilkökul ve ortaokulda dünya ile benzerlik sergilemektedir. Derslere ayrılan süreye bakıldığında da ilkökul ve ortaokul düzeyinde bir benzerliğin olduğu görülebilir. Ancak Türkiye'de eğitime ayrılan süre OECD ortalamasına göre düşüktür. Kamuoyunda zaman zaman Türkiye'de ders saatlerinin fazlalığından şikâyetler

yaşanmaktadır. Ancak ilgili bölümde uluslararası verilere ve karşılaştırmalara dayalı olarak genişçe ortaya koyduğumuz üzere, bu eleştirilerin somut bir zemini olmadığı görülmektedir. **İlkokul ve ortaokul birlikte hesaplandığında, 1. sınıfın başından 8. sınıfın sonuna kadar Türkiye'de öğrenim gören bir öğrenci, OECD'deki akranlarına göre toplam 7,5 ay daha az eğitim almaktadır.** Bir eğitim-öğretim yılının normalde 180 iş günü yani 9 ay olduğu dikkate alındığında, 7,5 aylık bir sürenin öğrenme potansiyeli açısından ciddi bir fark oluşturduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Yeni Türkiye ve demokratikleşme vizyonu, öğretim programlarıyla bütünleştirilmelidir.

Öğretim programlarımızda, Türkiye'nin özellikle son yıllarda atmış olduğu demokratikleşme adımları yeterince yer almamaktadır. Öte yandan, askeri darbe dönemlerinden sonra kurgulanmış olan temel ilkeler ve bürokratik vesayetçi anlayışlar, öğretim programları ve ders kitaplarında maalesef yerini hâlâ korumaktadır. **Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı demokratik gelişmenin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesine ihtiyaç vardır. 1960, 1971, 1980 ve 1997'de yaşanan askeri darbelerin demokrasinin gelişimine ve hayatın olağan akışına yaptıkları olumsuz etkilere öğretim programlarında geniş yer verilmelidir. Aynı şekilde, 15 Temmuz 2016'da yaşanan hain darbe girişimi ve bu girişimin milletin doğrudan müdahalesiyle püskürtülmesi de öğretim programlarında yer almalıdır.**

Benzer şekilde, öğretim programlarında Türkiye'nin bölgesel ve küresel rollerine, avantajlarına ve gücüne yönelik vurgular görülmemektedir. Ayrıca ülkemizin kamu veya sivil toplum kuruluşlarıyla Balkanlardan Asya'ya, Afrika'dan Latin Amerika'ya dünyanın pek çok coğrafyasında bıraktığı izlere dair bir atfa da rastlanmamaktadır. Oysa hem programlar kapsamında belirlenen konularda hem de öğrencilere önerilecek projelerde değerlerimizin ve kültürümüzün unsurlarının gelişmesini ve devamlılığını sağlayıcı planlar geliştirilmelidir.

4.2.2. Talim ve Terbiye Kurulu yeniden yapılandırılmalıdır.

Millî eğitim sisteminde çoğu zaman bir vesayet kurumu olarak çalışan ve statükonun yanında, değişimin karşısında olan tutumuyla öne çıkan ve en önemlisi de eğitimi bir endoktrinasyon aracı olarak kullanan Talim ve Terbiye Kurulunun yapısında sivilleşme, normalleşme ve

demokratikleşme ihtiyacı vardır. Talim ve Terbiye Kurulu; ilk kurulduğu zamanki "Heyet-i İlmiyye" misyonuna yeniden kavuşmalıdır. Bir başka ifadeyle, Kurulun üyeleri alanlarında gerçekten seçkin insanlardan oluşmalı ve pedagojik/bilimsel hususiyetleri göz önüne alarak bağımsız ve tarafsız kararlar almalıdır. Böylece, Talim ve Terbiye Kuruluna resmi olarak da verilen görev olan "Milli Eğitimin niteliksel gelişimini bilimsel esaslara göre düzenlemek" işlevini daha iyi yerine getirebilir. Bu çerçevede, Kurulun katı bir ideolojinin bekçiliğini yapmak şeklindeki rolünü terk edip, gerçek anlamda çağdaş ve toplumun beklentilerini karşılayan öğretim programları hazırlama misyonunu üstlenmesi gereklidir.

Talim ve Terbiye Kurulunun görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanmalı, eğitim sisteminde daha nitelikli ve kaliteli, demokratik, çoğulcu, farklılıklara imkân veren, Yeni Türkiye'yi inşa etmeyi sağlayacak bir müfredatın ve ders kitaplarının hazırlanması için çaba göstermelidir. Bu anlamda Kurulun konumu yeniden tasarlanmalıdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, Kurul, mevcut durumda program hazırlamaktan ziyade programı incelemektedir. Programı hazırlamaktan sorumlu olan öğretim dairelerine karşı bir yaptırımı bulunmamaktadır. Buna ilaveten, nitelik sorunu olan programdan ise Kurul sorumlu olmaktadır. Bundan dolayı, programı hazırlamaktan sorumlu birimlerin, bu sorumluluğunu yerine getirip getirmediği izlenmeli ve denetlenmelidir.

Talim ve Terbiye Kurulunun özellikle şu alanlarda daha fazla proaktif olmasına ihtiyaç vardır: mevcut programların öğretmenler tarafından en iyi şekilde anlaşılması; uygulamada yaşanan aksaklıkların tespit edilerek sürekli bir iyileştirme anlayışı ile programların yıllık olarak revize edilmesi; eğitim programlarının etkililiği, ulusal ve uluslararası sınavlardaki öğrenci performansı, eğitim politikalarındaki değişimler vb. konularda araştırmalar yapılması. Ayrıca, TEOG ve LYS-YGS gibi sıralama ve seçmeye yönelik sınavların eğitim programlarının temel kazanımlarının öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini tam olarak belirleyebilmesi oldukça zordur. Dolayısıyla, Talim ve Terbiye Kurulu ve MEB'in diğer ilgili birimlerince bazı ara sınıflarda (örn. 3. ve 6. sınıf veyahut 4. ve 8. sınıf) temel becerilerin edinimini ölçmeye yönelik sınavlar düzenlenmesi ve bu sınavların sonuçlarının eğitim sisteminin mevcut performansını yansıtmaları açısından raporlanması önem arz etmektedir. Bu sınavların sonuçlarına göre okul performansları ortaya konularak tüm öğrencilerin temel düzey becerilere ulaşması konusunda gerekli tedbirlerin alınması sağlanabilir.

4.2.3. Ayrıntılı öğretim programları yerine standartlar benimsenmelidir.

Öğretim programları her bir düzey için bir ana yeterlilik çerçevesini ve asgari standardı oluşturacak kazanım hedeflerini belirlemeli, bununla yetinmelidir. Bu bağlamda öğrencilerde okul öncesi, ilk, orta ve lise düzeylerinin her biri için ortak bir yeterlilikler çerçevesi oluşturacak şekilde sınırlı sayıda

"ana dersler/ortak dersler/zorunlu dersler" belirlenmelidir. Belirlenecek ana dersler kronolojik yahut konu bazlı dikey bir bütünlük içinde, sarmal bir ilerleyişle ortak yeterlilikler çerçevesine ulaştırılmalıdır. Seçmeli dersler ise öğrenci ve veli tercihleri, okul imkânları, öğretmen yeterlilikleri, çevresel ihtiyaçlar, hükûmet politikaları vb. farklı değişkenler dikkate alınarak çeşitliliğe imkân tanıyacak bir serbestlik alanı içinde yerele/yerine bırakılmalıdır.

Programın "merkezî bir müdahale" olduğu unutulmamalı, demokratik ve esnek devlet yapımızın zorunlu bir sonucu olarak merkezî müdahale asgari sınırları çizerek gerçekleşmelidir. Bu hem velilerin –sözleşmenin taraflarının– özgürlük alanını genişleten hem de okulun, öğretmenlerin, başta ders kitabı olmak üzere ders araç gereci üretenlerin kendi özgün felsefelerini oluşturmalarına ve öğrenme öğretme sürecine katmalarına/uygulamalarına imkân sağlayan bir alanın oluşmasını mümkün kılacaktır.

4.2.4. Empatik ve eleştirel bir milli tarih/kültür anlayışı benimsenmelidir.

Başta tarih dersleri olmak üzere, eğitim sistemi, kişiselleştirilmiş müfredattan ve ders kitaplarından arındırılmalıdır (Gündoğdu, 2014). Bir başka ifadeyle, genellikle yakın dönemle sınırlı kalan tarih dersleri kişi ve kahramanlık eksenli değil, toplumsal vakalar ve değişimler arasındaki sebep sonuç ilişkisini kurmaya yarayacak bir şekilde öğretilmelidir. Dolayısıyla öğrencilere tarihsel konuların farklı kesimlerce farklı algılandığını gösteren çoğulcu ve eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç vardır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, ortaokul ve lisede müfredattan çıkarılmalı, dersin konuları tarih dersleri içine dâhil edilmelidir.

4.2.5. Din eğitimi, toplumsal talepler temelinde yeniden yapılandırılmalıdır.

Türkiye'de zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, İslam dini ağırlıklı olmak üzere, diğer dinleri, inançları ve ahlaki öğretileri olabildiğince nesnel bir şekilde tanıtıcı bir üslupla sunulmalıdır. Bununla birlikte, seçmeli din ve değerler eğitimi dersleri ise, velilerin ve öğrencilerin talepleri göz önüne alınarak İslam dinini sevdirmeyi ve benimsetmeyi esas alan ve gerektiğinde uygulamaya da yer verecek şekilde yapılandırılmalıdır.

OECD ülkeleri ile Türkiye'deki görülen en önemli farklardan biri de Türkiye'de din ve ahlak eğitimi daha geç başlamakta ve ilkokulda çok sınırlı bir oranda verilmektedir. Dünyada ise daha erken yaşlarda daha fazla bir oranda verilmektedir. Türkiye'de din ve ahlak eğitimi birinci sınıftan itibaren verilmelidir.

Kur'an-ı Kerim okuma öğretiminde mevcut yöntemin metin çözmeyi öncelemesi, harflerin seslerini sonraya bırakması nedeniyle öğrencilerin Kur'an'ı Türkçe seslerle seslendirdikleri görülmektedir. Bu sorunun aşılması için sestem şekle doğru ilerleyen ve seslerin mahreçlerine uygun olarak kazandırıldığı ses temelli bir Kur'an okuma öğretim programı yapılandırılmalıdır.

4.2.6. Öğretim programları geliştirme süreci sürekli izlenmeli ve katılımcı bir şekilde geliştirilmelidir.

Program geliştirmenin bir süreç olduğu ve süreklilik arz etmesi gereken bir işlem olduğu düşünüldüğünde, programların kalitesinin artırılması için süreçlere ve sürekliliğe özen gösterilmesi oldukça önemlidir. Aksi hâlde sıklıkla "program reformu" ihtiyacı duyulmaya devam edecektir. Öğretim programlarının genelini amaç ve temel yaklaşımı bütünlük olmalı, programlar bütünden kopuk bir şekilde geliştirilmemelidir. Başka bir deyişle programlar bir manzumenin parçaları olmalı, gereksiz ve bütünden kopuk unsurlara yer verilmemelidir. Ayrıca, tek tek derslerin programları ile bir bütün hâlinde eğitim seviyelerinin her birindeki ders grupları arasında bütünlük ve tamamlayıcılık olmalıdır. Zira ilk, orta ve lise programları arasında program geliştirme yaklaşımı, üslup ve modeli; programların yapısal özellikleri vs. açılarından çok ciddi bir kopukluk ve süreksizlik göze çarpmaktadır. Öte yandan, program tasarımlarında süre/devam derslerinin programları, zorunlu veya seçmeli bir başka derste olan içeriklerden, sarmallığın ve konular arası dikey hiyerarşinin sonucu olmayan gereksiz tekrarlardan arındırılmalıdır. Aksi hâlde gereksiz tekrarlar, öğrenci için farkedişine dayalı olarak bu derslerin cazibesini azaltmaktadır. Bu meyanda programlarda ön hazırlık (ön şart, hazır bulunmuşluk vb.) tanımlamalarına yer verilmelidir.

Uygulanacak öğretim programı ve/veya izlenecek genel yaklaşım eğitim amaçlarıyla örtüşmelidir. Bu nedenle öğretim yöntemleri ve teknikleri belirlenirken öğrenme ve öğretme süreçlerinin tüm bileşenleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kazanımların konulara dağılımı planlanırken yıllar/sınıflar ile zorunlu ve seçmeli derslerin konu dağılımları birlikte değerlendirilmeli, birbirine yakın derslerin içerikleri birlikte planlanmalı, okul türleri arasında ortak içerikli derslerin okutulacakları sınıf seviyeleriyle okullar arası geçişlerdeki olası çakışmalar birlikte düşünülmelidir. Ancak her ne sebeple olursa olsun kazanım, konu, ünite, ders ve seviye unsurları arasında olası uyumsuzluklar sürekli izlenmeli ve tespit edilen uyumsuzluklar giderilmelidir.

Öğretim programının ana/üst çerçevesini oluşturacak hayat becerileri, değerler eğitimi ve duyuşsal eğitim girdileri –özetle "felsefe"- katılımcı bir şekilde belirlenmelidir. Ancak öğretim programlarında beceri kazandırma ve bilgiye erişirme *odak* olmalıdır. Başka bir deyişle bilişsel ve davranışsal eğitim *tezahür/beden*, duyuşsal eğitim ve değerler *felsefe/ruh* olmalıdır. Devlet iradesi ve beklentisi ile devleti vücuda getiren sözleşmenin tarafı olan vatandaşların sözleşmeye taşıdıkları irade ve beklentilerinin katılımcı bir şekilde belirleyecekleri ana/üst çerçeveden – felsefeden– hareketle oluşacak öğretim programı kabul görecektir.

Öğretim programlarında yer verilecek konular hayatta ve ihtiyaçlarla ilişkili, öğrenmeyi özendirici ve ilgi uyandırıcı olmalıdır. Öğrencinin birey olarak karşılaştığı/karşılaşacağı sorulara ve sorunlara çözüm üretmesine yardımcı olacak, bunlarla yüzleşmesini sağlayacak güçleri ona kazandıracak mahiyette olmalıdır. Bu bağlamda ilkokulda –geçmişte olduğu ve uygulandığı üzere– hayat bilgisi dersi, *mihver ders* olmalı; hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrencinin kendisinden yerel çevresine, ülkesine ve dünyaya doğru genişleyen halkalar şeklinde yapılandırılmalıdır. Hayat bilgisi dersinin çevresinde ilerleyen diğer derslerle öğrenciye temel hayat becerileri kazandırılmalıdır.

Öğretim programlarının birer çerçeve olduğu kadar birer kılavuz olduğu da hatırd tutulmalıdır. Dolayısıyla hem kazandırılacak içeriğin asgari sınırlarını belirleyerek *çerçeve* boyutu hem de nasıl uygulanabileceğine dair alternatiflere işaret ederek *kılavuz* boyutu hesaba katılmalı, bilgilendirici ve yönlendirici bir üslupla yazılmalıdır. Programların sunumları ve muhataplara aktarımı ile uygulama süreçlerine dair yönlendirmeler açık, örneklerle zenginleştirilmiş, alternatiflere yer veren ilave unsurlarla verilmelidir. Yalnız bu konuda yapılacak çalışmalarla programların ana metinlerini kalabalıklaştırmamalı, gerekli içerik ayrı bir platformda öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim mantığıyla kurgulanmalıdır.

Öğretim programlarının sınıfta öğretmenler tarafından uygulanacağı, öğrenciye kılavuzluğun hazırlanan programlar istikametinde öğretmence yapılacağı göz önünde bulundurularak programın her bir ögesiyle öğretmenlerce sahiplenilmesini sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir. Uygulama olarak her öğretim yılı sonunda okul merkezli olmak üzere program değerlendirmeleri yapılabileceği, program uygulanırken hangi zorluklarla karşılaşıldığının, hangi kazanımlara erişmede zorluklar yaşandığının vb. tartışılacağı toplantılar yapılabilir.

Öğretim programlarının somutlaştığı yer, sınıf içi öğrenme öğretme süreci ile ders kitaplarıdır. Öğretim programlarının hayat ve beden bulacağı yer olan ders kitaplarına dair programlarda bir standart yahut ufuk da çizilmemiştir. Bu sebeple ders kitaplarının içerikten sunuma, tasarımdan üretime tüm yönleriyle yeni bir bakışla üretilmesini sağlayacak bir vizyon koyulmalıdır.

4.2.7. Öğretim programları ve merkezi sınavlar arasında ahenk sağlanmalıdır.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin amaca uygunluğu ve kalitesi ile öğrenci başarılarının ölçümünde asıl rol, yetki ve sorumluluk sahibi olması gereken öğretmenler bu konularını, büyük ölçüde MEB veya Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından çerçevesi belirlenen merkezi sınavlara devretmek zorunda bırakılmıştır. Bir başka ifadeyle, öğrenme ve öğretmenin asıl aktörleri olarak öğrenci/veli ve öğretmenler kendi eğitim süreçleri hakkında karar alma hakları önemli ölçüde kısıtlanmıştır. Böylece, Türkiye'de eğitim sistematik bir ahenkten yoksun bırakılmıştır (Gür, 2014). Dahası, Türkiye'de benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımları/programları ile merkezi sınavlar arasında uyum olduğunu söylemek zordur. Merkezi sınavların belirleyici olması da maalesef öğretim programlarının öngördüğü ve öğretmenin yetki ve sorumluluk alanında olan ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkisiz, değersiz ve hatta bazılarına göre gereksiz hâle getirmektedir. Merkezi sınavlar, öğretim programlarındaki amaçlar ile ölçme ve değerlendirme tavsiyeleriyle uyumlu hale getirilmelidir. Bu çerçevede, çoktan seçmeli sınavlara ek olarak gerek geleneksel gerekse de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır.

4.2.8. Haftalık ders saatleri ve özellikle temel derslere ayrılan süreler azaltılmamalıdır.

MEB tarafından yapılan birçok açıklamada haftalık ders saatlerinin fazla olduğu ve azaltılacağı ifade edilmiştir. Ancak, **OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye'de derslere ayrılan sürenin, OECD ülkelerinde derslere ayrılan sürelerin ortalamasından bir hayli düşük olduğu görülmektedir.** Bu bilgiler dikkate alındığında, ders saatlerinin fazla olduğu iddialarının bilimsel bir zemini olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, derslere ayrılan toplam sürelerde ve özellikle de temel derslere ayrılan sürelerde herhangi bir azaltmaya gidilmemelidir.

Ek 1. Değerlendirilen Programlar

Bu rapor kapsamında incelenen bütün programlar 27.06.2016 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sitesinden edinilmiştir:

- 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı
- Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı
- Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Dil ve Anlatım Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı
- İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı
- İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı
- İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Programı
- İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)
- İmam Hatip Ortaokulu Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı;
- Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul Çevre Eğitimi Dersi Öğretim Programı
- Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaokul-İmam Hatip Ortaokulu Kur'an-ı Kerim Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı
- Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Programı
- Ortaöğretim 12. Sınıf Tarih Dersi Programı
- Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı
- Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı
- Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı
- Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim I, II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Kur'an-ı Kerim Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Müzik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Sağlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı
- Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı
- Ortaöğretim Temel Dinî Bilgiler Dersi (İslam, I-II) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı
- Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı
- Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı
- Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı
- Türkçe Dersi (1.-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Ek 2. İnceleme ve Değerlendirme Kriterleri

Öğretim programlarının inceleme ve değerlendirme sürecinde kullanmak için dört ana grup belirlenmiştir:

1. Amaçlar ve Hedefler
2. İçerik ve Kazanımlar
3. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri
4. Ölçme ve Değerlendirme

Projeye görüş ve katkı sunacaklara yukarıdaki dört ana grup altında bazı sorular yöneltilmiş, bu sorular çerçevesinde öğretim programlarının incelenmesiyle tespitlerin yapıp not edilmesi talep edilmiştir.

1. Amaçlar ve Hedefler

- 1.1. İncelediğiniz programlarda **temel insan hak ve özgürlüklerine uygun olmadığını veya aykırı olduğunu** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.2. İncelediğiniz programlarda **uluslararası insan hakları belgelerinde ifade edilen yaklaşımlarla çeliştiğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.3. İncelediğiniz programlarda cinsiyet, ırk, din, dil, renk, toplumsal köken, siyasi düşünce, felsefi görüş, engellilik vb **herhangi türde bir ayrımcılığı kabul eden bir yaklaşım olduğunu** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.4. İncelediğiniz programlarda **yabancı düşmanlığı yapan veya "öteki"ni yanlış yahut yanlı bir şekilde tanıttığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.5. İncelediğiniz programlarda **anayasaya ve kanunlara aykırı olduğunu** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.6. İncelediğiniz programlarda **"Türk Millî Eğitiminin Amaçlarından biri olamayacağını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.7. İncelediğiniz programlarda **kişileri, kurumları ve kuruluşları yıpratıcı veya küçük düşürücü olduğunu** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.8. İncelediğiniz programlarda **hedeflenen eğitim düzeyinin amaçlarına uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.

- 1.9. İncelediğiniz programlarda **ön yargı veya normatif önermeler içerdiğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.10. İncelediğiniz programlarda **değerlerimizin ve kültürümüzün unsurlarının gelişmesini ve devamlılığını sağlayıcı olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 1.11. İncelediğiniz programlarda **değerlerimize ve kültürümüze aykırı veya bunları aşındırıcı/tahrip edici olduğunu** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.

2. İçerik ve Kazanımlar

- 2.1. İncelediğiniz programlarda **bilimsel hata içerdiğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.2. İncelediğiniz programlarda **eğitim, öğretim ve/veya ders programının amaçlarından yahut hedeflerinden kapsamamış olduğunu** düşündüklerinizi listeleyiniz.
- 2.3. İncelediğiniz programlarda **içeriğin öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.4. İncelediğiniz programlarda **içeriğin herhangi bir kazanımla eşleşmediğini (içeriğin kazanımı destekleyecek nitelikte olmadığını)** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.5. İncelediğiniz programlarda **hedef öğrenci kitlesinin gelişim özelliklerine uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.6. İncelediğiniz programlarda **ünitelerde veya temalarda kazanımlar arasında hacim bakımından uygun bir denge kurulmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.7. İncelediğiniz programlardaki **dil kullanımı veya içeriklerde kullanılacak dile dair yönlendirmelerde Türk Dil Kurumunun güncel "Türkçe Sözlük" üne uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.8. İncelediğiniz programlardaki **dil kullanımına veya içeriklerde kullanılacak dile dair yönlendirmelerde Türk Dil Kurumunun güncel "Yazım Kılavuzu"na uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.9. İncelediğiniz programlarda **belirlenmiş kazanımların aynı sınıfta okutulan diğer derslerle ve disiplinlerle ilişkisinin gözetilmediğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.

- 2.10. İncelediğiniz programlarda **belirlenmiş kazanımların sıralanmasında bir önceki veya bir sonraki sınıfın konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantı kurulmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.11. İncelediğiniz programlarda **öğrencinin öğretmen rehberliğinde aktifliğine uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 2.12. İncelediğiniz programlarda **öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.

3. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

- 3.1. İncelediğiniz programlarda hoşgörü, empati, insan haklarına saygı, hukukun üstünlüğü vb. **evrensel, insani, demokratik ve hukuki değerlerin gelişimini desteklemeyeceğini veya olumsuz etki edeceğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.2. İncelediğiniz programlarda **öğrencilerin farklı ilgilerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitliliğin gözetilmediğini** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.3. İncelediğiniz programlarda **öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmediğini düşündüğünüz** bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.4. İncelediğiniz programlarda **bir üst sınıfla ve/veya düzeyle ilgili hazırlayıcı olunmadığını düşündüğünüz** bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.5. İncelediğiniz programlarda **bilişim ve iletişim teknolojilerinin etkin ve verimli kullanımının dikkate alınmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.6. İncelediğiniz programlarda **öğrenme öğretme yöntemlerinin, tekniklerinin veya stratejilerinin dikkate alınmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.7. İncelediğiniz programlarda **kazanımların günlük hayatla ve pratikle bağlantılı olarak ele alınmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.8. İncelediğiniz programlarda **öğrenme öğretme sürecinde kazandırılabilir olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.9. İncelediğiniz programlarda **önerilen süre içerisinde kavratılabilecek nitelikte olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 3.10. İncelediğiniz programlarda basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb. **aşamalı öğrenme ilkelerine uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.

4. Ölçme ve Değerlendirme

- 4.1. İncelediğiniz programlarda **ölçülebilir olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 4.2. İncelediğiniz programlarda **önerilen ölçme değerlendirme araçlarının kazanımları ölçme ve değerlendirmede yeterli/uygun olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 4.3. İncelediğiniz programlarda **önerilen ölçme değerlendirme araçlarının öğrencinin öğrenmesi hakkında kendisine geri bildirim verir nitelikte olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 4.4. İncelediğiniz programlarda **önerilen ölçme değerlendirme araçlarının süreç veya çıktı hakkında tespite imkân verir nitelikte olmadığını** düşündüğünüz bir husus var mıdır? Bir veya birkaç örnek yazınız.
- 4.5. İncelediğiniz programlarda **ölçme ve değerlendirme için yeterli çeşitlilikte ve nitelikte seçenek sunulmadığını** düşünüyorsanız atlandığını düşündüğünüz bir veya birkaç örnek yazınız.
- 4.6. İncelediğiniz programlarda **ölçülecek özelliklerin içinde yeterince açık tanımlanmadığını** düşündüğünüz bir husus var mı? Bir veya birkaç örnek yazınız.

65. hükümet programı. (2016). 65. hükümet programı. 20 Aralık 2016 tarihinde şu adresten erişildi: http://www.basbakanlik.gov.tr/forms/_global/_government/pg_GovernmentProgram.aspx
- Altınay, A. G. (2009). Can veririm, kan dökerim: ders kitaplarında militarizm. G. Tüzün (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (ss. 143–165). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Benavot, A. (2004). *A Global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000 (Paper commissioned for the EFA global monitoring report 2005, The quality imperative)*. Paris: UNESCO.
- Benavot, A., Cha, Y. K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S. Y. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85–100.
- Benavot, A., & Kamens, D. (1989). *The curricular content of primary education in developing countries* (Policy Research Working Paper Series No. 237). The World Bank.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bora, T. (2009). Ders kitaplarında milliyetçilik: "Siz bu ülke için ne yapmayı düşünüyorsunuz?" G. Tüzün (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (ss. 115–142). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Can, İ. (2013). Türk ulusal kimliğinin inşasında milli eğitim ideolojisinin rolü. *Sosyoloji Diveranı*, (1), 123–147.
- Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çelik, A. (2015). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararlarında eğitim hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 6(20), 279–328.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk milli eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Z. (2014). Eğitim sistemindeki vesayet. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 10(29), 6–10.
- Çelik, Z., Gümüş, S., & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in Turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. Y.-K. Cha, J. Gundara, S.-H. Ham, & M. Lee (Ed.), *Multicultural Education in Global Perspectives* içinde (ss. 103–119). Singapore: Springer Nature.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2013). Turkey's education policy during the AK party era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4), 151–176.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201–211.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ergin, M., & Bayraktar, S. (2016, Aralık 3). Erdoğan: Önümüzdeki dönemi eğitimde reform dönemi ilan ettik. 20 Aralık 2016 tarihinde şu adresten erişildi: <http://www.iha.com.tr/haber-erdogan-onumuzdeki-donemi-egitimde-reform-donemi-ilan-ettik-606482/>
- ERG. (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Gündoğdu, A. (2014). Eğitimde zihniyet reformu ihtiyacı ve müfredat sorunumuz. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 10(29), 1-3.
- Gür, B. S. (2011). Önsöz. B. S. Gür (Ed.), *2000'li yıllar: Türkiye'de eğitim içinde* (ss. 5-16). İstanbul: Meydan.
- Gür, B. S. (2014). *Eğitimle imtihan (2004-2013)*. Ankara: SETA Yayınları.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme* (Güncellenmiş baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Heper, M. (2006). *Türkiye'de devlet geleneği*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Heper, Y. (2015). Anayasa Mahkemesi kararlarında eğitim ideolojisi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 6(20), 373-46.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karpat, K. H. (2010). *Osmanlı'dan günümüze asker ve siyaset*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kırpık, G. (2014). Müfredatın değişim tarihi. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, (29), 18-33.
- Koçak, K. (2009). "Talim ve Terbiye"nin Türk eğitim ve kültür politikalarındaki tarihi yeri. 20 Aralık 2016 tarihinde şu adresten erişildi: <http://www.akademiktarih.com/pdfler/store/kemalkocak3.pdf>
- Köker, L. (2013). Kemalizm ve 21. yüzyıl Türkiye demokrasisi. 20 Aralık 2016 tarihinde şu adresten erişildi: <http://leventkoker.blogspot.com.tr/2013/12/kemalizm-ve-21-yuzyil-turkiye.html>
- Meriç, C. (2008). *Bu ülke*. İstanbul: İletişim Yayınlar.
- OECD. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- TEDMEM. (2016). *Ders saatleri: Ne kadar az ne kadar fazla?* Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yayla, A. (2015). *Kemalizm: Liberal açıdan bir tahlil*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

