2026
Sayı-6

KAMUCU EĞİTİM

BAŞYAZI
KADEM ÖZBAY

TOPLUMSAL DÖNÜŞÜM VE OKUL SALDIRILARI
PROF. DR. İBRAHİM KAYA

İLKOKULDA PROGRAM ÇEŞİTLİLİĞİ
MURAT KAYMAK

EVRİM ÖĞRETİMİ
MIKE U. SMITH

EĞİTİMDE ŞİDDETLE MÜCADELE RAPORU ÜZERİNE
DR. NURCAN KORKMAZ

ÖĞRETMENLERE MEKTUP
JULES FERRY

PISA 2025 TÜRKİYE'YE NE SÖYLÜYOR?
ZEYNEP ELİF KORKMAZ

Eğitimiş

KAMUCU EĞİTİM

Eğitim-İş Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası
Kamucu Eğitim Dergisi
Eğitim-İş Yayınları, Ankara
Sayı: 6
Ekim, 2026

Eğitim-İş Adına Sahibi
Kadem ÖZBAY / Genel Başkan

Yazı İşleri Müdürü
Hüseyin SELÇUK / Genel Basın-Yayın Sekreteri

Genel Yayın Yönetmeni
Nurcan KORKMAZ

Dizgi
Samet DEMİRYÜREK

Yönetim Adresi
Ataç 2 Sokak 43/4 Kızılay-ANKARA
0 312 434 12 06

İletişim
@egitimis
www.egitimis.org.tr

Baskı

Bu dergi Eğitim-İş tarafından T.C Yasalarına uygun olarak, iki ayda bir yayınlanır.
Kamucu Eğitim dergisinin yayın hakkı Eğitim-İş'e aittir. Dergide yayınlanan yazıların yasal sorumluluğu yazarlarına aittir. Kamucu Eğitim ücretsizdir.

İçindekiler

3 **Yeni Sayımızla Merhaba** / Hüseyin Selçuk

4 **Başyazı** / Kadem Özbay

6 **7. Dönem 5. Başkanlar Kurulu Açılış Konuşması** / Kadem Özbay

20 **Toplumsal Dönüşüm ve Okul Saldırıları** / Prof. Dr. İbrahim Kaya

26 **İlkokulda Program Çeşitliliği** / Murat Kaymak

31 **Evrim Öğretimi: Yaygın Gerekçelere Eleştirel Bir Bakış ve Daha Güçlü Bir Gerekçelendirme Önerisi** / Mike U. Smith

46 **Zorunlu Eğitim ve Seçmeli Ders Uygulaması** / Murat Kaymak

51 ***Eğitimde Şiddetle Mücadele: Güvenli Okullar Nasıl Mümkün Olabilir?* Raporu Üzerine** / Dr. Nurcan Korkmaz

55 **Öğretmenlere Mektup** /Jules Ferry

59 **PISA 2025 Türkiye'ye Ne Söylüyor?** /Zeynep Elif Korkmaz

Yeni Sayımızla Merhaba

Hüseyin Selçuk
Yazı İşleri Müdürü - Eğitim-İş Genel Basın-Yayın ve Uls. İlş Sekreteri

Yeni bir eğitim öğretim yılına, ne yazık ki yıllardır çözüm bekleyen sorunların daha da derinleştiği, eğitim emekçilerinin ve öğrencilerin giderek ağırlaşan koşullarla karşı karşıya bırakıldığı bir dönemde başladık. Okulların temel ihtiyaçlarını karşılayacak ödeneklerden yoksun bırakılması, öğretmenlerin yoksulluk sınırının altında yaşamaya mahkûm edilmesi, öğrencilerin beslenme, barınma ve ulaşım sorunlarının görmezden gelinmesi, kamusal eğitimin içinde bulunduğu tablonun yalnızca bir bölümünü oluşturuyor. Ancak karşı karşıya olduğumuz sorunlar yalnızca ekonomik yetersizliklerden ibaret değildir. Zorunlu eğitimin süresinin tartışmaya açılması, MESEM'ler aracılığıyla çocuk emeğinin ucuz iş gücüne dönüştürülmesi, eğitimin dinselleştirilmesine yönelik uygulamalar, bilimsel düşüncenin eğitim programlarından uzaklaştırılması ve öğretmenlik mesleğinin güvencesizleştirilmesi, Cumhuriyetin kamusal, laik ve bilimsel eğitim anlayışını aşındıran politikaların parçalarıdır.

Eğitimi bir yurttaşlık hakkı olmaktan çıkarıp piyasanın ihtiyaçlarına ve siyasal iktidarın ideolojik tercihlerine göre biçimlendiren bu anlayış, yalnızca eğitim sisteminin değil, Cumhuriyetin aydınlanmacı birikiminin ve toplumsal geleceğimizin de tartışma konusu hâline gelmesine yol açmaktadır. Eğitim-İş olarak bu tablo karşısında sessiz kalmadık, kalmayacağız. Çünkü bizler için eğitim mücadelesi, yalnızca ücret ve özlük hakları mücadelesi değil, Cumhuriyetin kurucu değerlerine, laikliğe, bilime, emeğe ve bütün çocukların nitelikli eğitim hakkına sahip çıkma mücadelesidir.

Eğitim-İş, kuruluşundan bu yana savunduğu ilkeler doğrultusunda mücadelesini her geçen gün daha da büyütmekte, okullardan meydanlara, işyerlerinden mahkeme salonlarına, bilimsel toplantılardan yayın faaliyetlerine kadar her alanda örgütlü gücünü ortaya koymaktadır. Eğitim emekçilerinin haklarını savunurken çocukların geleceğini, kamusal eğitimi savunurken Cumhuriyetin kazanımlarını, laikliği savunurken toplumun özgürleşme olanaklarını savunduğumuzun bilincindeyiz. Bu nedenle mücadelemizi yalnızca mevcut uygulamalara itiraz etmekle sınırlı görmüyor, nasıl bir eğitim, nasıl bir okul ve nasıl bir toplum istediğimiz sorularına da yanıt üretmeye çalışıyoruz. Eğitim-İş'in mücadelesi, eğitim alanındaki piyasacı ve gerici dönüşüme karşı çıkmanın ötesinde, eşitlikçi, özgürlükçü, bilimsel ve kamusal bir eğitim düzenini kurma iradesinin ifadesidir.

Kamucu Eğitim dergimiz de bu iradenin düşünsel ve bilimsel zemindeki karşılığıdır. Dergimizin sayfalarında eğitim politikalarını eleştirel bir bakışla değerlendirirken Cumhuriyetin eğitim mirasını, eğitim emekçilerinin mücadele deneyimlerini ve kamusal eğitimin geleceğine ilişkin birikimi buluşturuyoruz. Biliyoruz ki örgütlü mücadele yalnızca haklarımızı korumanın değil, geleceği değiştirmenin de en güçlü aracıdır. Eğitim-İş olarak Cumhuriyetin ikinci yüzyılında laik, bilimsel, kamusal, parasız ve nitelikli eğitim hakkını savunmaya, emeğin onurunu ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumaya, örgütlü mücadelemizi her zeminde kararlılıkla büyütmeye devam edeceğiz. Çünkü bizler, karanlığa teslim olmayanların, Cumhuriyetin aydınlanma mücadelesini geleceğe taşıyanların ve bu ülkenin çocukları için daha eşit, daha özgür bir gelecek isteyenlerin örgütlü sesiyiz.

Mücadelemizden, Cumhuriyetin değerlerinden ve çocuklarımızın geleceğinden vazgeçmeyeceğiz!

Başyazı

-Kadem Özbay
Eğitim-İş Genel Başkanı

2026-2027 Eğitim- Öğretim yılına başlarken sadece eğitim sisteminin yapısal ve rutin hale gelen sorunlarıyla, eğitim sistemimizin cumhuriyetçi laik, bilimsel, kamusal temellerinin aşındırılmasıyla uğraşmayacağımız şimdiden belli oldu. 10.08.2026 tarihinde kabul edilen 7597 sayılı "MİLLÎ DAYANIŞMA VE TOPLUMSAL BÜTÜNLEŞMENİN GÜÇLENDİRİLMESİNE DAİR KANUN" önümüzdeki sürecin nasıl şekillendirilmek istendiğini ortaya koymuştur.

Kanun maddeleri, öncesinde TBMM'de kurulan komisyon çalışmaları, komisyona partilerin verdikleri raporlarla birlikte ele alındığında anayasa ve kamusal düzenimizde önemli değişikliklerin yapılacağı bir döneme girdiğimizi göstermektedir. Bu değişiklikler doğal olarak eğitim sistemimizi de doğrudan etkileyecektir.

Raporlardan ve yetkililerin açıklamalarından anlaşılmaktadır ki en başta Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinin temeli olan ulusal egemenlik anlayışı ve yurttaşlık kavramı değiştirilmek istenmektedir. Yasa ile bize barış, sözde "terörsüz Türkiye" vaat edilirken yok edilmek istenen hedef cumhuriyetimizin var olma nedeni olan ulusal egemenlik anlayışıdır. Çünkü bu anlayış, Türkiye'de sadece terörün değil her türlü sorunun kaynağı olarak anlatılmaktadır. Eğer "**Türk ulusu**" yerine Türk, Kürt, Arap kardeşliği, Türk yurttaşı yerine "**Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı**" dersek sorunlar kendiliğinden çözülebilirmiş.

Açıkçası hedefe konulan Türk devriminin/Atatürk devrimlerinin kendisidir. Atatürk'ün önderliğinde gerçekleşen bu devrim eğitim sistemimizin temel parametrelerini, varlık bilimsel (ontolojik) ve bilgi bilimsel (epistemolojik) dayanaklarını, hedeflerini belirleyen en önemli etkendir. Bu devrim, hanedan/kişi egemenliğinden ulusun egemenliğine geçişi sağlamıştır. Böylece ülkenin sahibi, hanedan değil, ulusu oluşturan Edirne'den Hakkari'ye yurttaşların tümü olmuştur. Hakların kaynağı, hanedan iradesi değil yurttaş iradesi haline gelmiştir. Böylece ırk, sınıf, din, mezhep, cinsiyet, bölge ayrımı gözetilmeksizin, kimseye kökeni, unvanı ne olursa olsun ayrıcalık tanımaksızın herkesin özgürlüğünü, eşitliğini ve kardeşliğini esas alan cumhuriyetçi bir kamu düzenine geçilmiştir.

Ulusal egemenliğe dayalı, yurttaş özgürlüğünü öne çıkaran bir ülke olmak kolay olmamıştır. Çünkü ulusal egemenliğin temeli, yurttaş hakları, yurttaş özgürlüğü ve yurttaşların bir arada yaşama arzularını sürekli güçlendiren, onları bu nedenle bölünmez bir bütün haline getiren **ulusal birlik** anlayışıdır. Bu anlayışın gereği olarak cumhuriyetçi devlet, etnik ve dini kimlikleri saygın bulur ama devlet eliyle desteklenmesini kabul etmez. Çünkü devlet, eşitlik ilkesinin gereği olarak tarafsızlık ve bütün yurttaşların ortak çıkarını ancak böyle sağlayabilir. Tersi eşitliği ortadan kaldırmak, ortak kimlik yerine farklı kimlikleri ayrıcalıklı kılmaktır. Bu nedenle ulusal egemenliğin gereği, ulusal birlik anlayışının gereği olarak cumhuriyetçi devlet eski toplumun, Osmanlı toplum düzeninin dini ve etnik gruplara dayalı yönetim düzenini ortadan kaldırmıştır.

Bu nedenle cumhuriyet, ilk yıllardan itibaren eski düzenin taraftarlarının direnişiyle karşılaşmıştır. Eski düzen yanlıları, hanedan egemenliği ve yurttaş hakları yerine topluluk haklarını, cumhuriyetin ilke ve değerlerine karşı kullandılar. Hanedan egemenliği ve topluluk haklarına dayalı kamu düzeni isteyenler, her zaman cumhuriyete karşı ortak mücadele ettiler. Bunun ilk örneği tarihimizde Şeyh Said İsyanı olmuştur. Şeyh Said isyanında sadece İngilizlerin rüyaları değil Padişah Vahdeddin'in geri dönme rüyası vardır.

Eğer bugün cumhuriyet, ulusal egemenliğin özgürlük, eşitlik, kardeşlik idealinin uzağında kalmış ise bu iki grubun cumhuriyeti, onun demokratik kurumlarını aşındırmadaki organize çabalarının payı büyüktür. Özellikle 1950'den 1989'a kadar devam eden soğuk savaş, ardından PKK terörü, Türkiye'nin cumhuriyetçi temellerini aşındırmanın temel gerekçesi yapılmıştır.

Ulusal egemenliğin olmaz ise olmazı yurttaş özgürlüğü ve ulusal birliktir. Ulus, özgürlük ve birlik bilinciyle, ideal birliğiyle var olur. Bu bilinç ancak ulusal kültürle, eğitimle sağlanabilir. Büyük Atatürk 1922'de TBMM'nin açılışında yaptığı konuşmada "**Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize görecekleri tahsilin hududu ne olursa olsun, en evvel ve her şeyden evvel, Türkiye'nin istikbaline, kendi benliğine, millî geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir**" diyerek eğitim sistemimizin yurttaş özgürlüğü ve ulusal birliği esas alması gerektiğini ilke olarak belirlemiştir. Böylece cumhuriyetle birlikte geçmişin ulusal birliğe dayanmayan eğitimi, yerine ulusal birliği esas alan bilimsel, laik, kamusal, çağdaş bir eğitim düzeni kurulmuştur. Ne var ki bu temeller bugün kırıntı düzeyine indirgenmiştir. Laiklik tümüyle ortadan kaldırılmıştır. Okul binalarının, eğitim öğretim ve araştırma inceleme dışında kullanılamayacağı anayasa hükmü olduğu halde ÇEDES projesi kapsamında tarikatların, okulda olmaması gereken kuruluşların propaganda yerleri haline getirilmiştir. Okulların işleyişi, düzeni, yapılan işe göre olması gerekirken, dini taleplere göre şekillendirilmektedir. Öğretmenini, ders programlarını ve eğitim öğretim mekanlarını her türlü inanç karşısında tarafsızlaştırma Anayasanın gereği olmasına rağmen anayasa ve kanunlara aykırılık olağan davranış haline gelmiştir. Bu durumun yeni öğretim yılında da devam edeceği görülüyor.

Ayrıca ikinci açılım sürecinde TBMM'de kurulan komisyona bazı partilerin gönderdikleri raporlar dikkatlice incelenirse gelecekte önümüze daha nelerin geleceğini kestirmemiz zor olmayacaktır. Özellikle AKP, DEM, HÜDAPAR gibi partilerin raporlarında cumhuriyetin kuruluş ilke ve değerlerinin nasıl hedef aldıkları kolaylıkla görülmektedir. Örneğin AKP'nin "Milli Dayanışma ve Birlik" komisyonuna sunduğu raporda ve AKP'nin parti programında geçen vatandaşlık anlayışı gibi. AKP, "**Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı**" gibi bir anlayıştan bahsetmektedir. Bu anlayışın arka planında açıkça Anayasanın "**Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür**" ibaresinin yeni anayasa yoluyla çıkarılması bulunmaktadır. DEM Parti'nin raporunda yer alan "Kürt sorununun kök nedenleri"ne bakıldığında bu grupların probleminin cumhuriyetin özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkelerini ve tarihsel bir olgu olarak ortaya çıkan yurttaş haklarını merkeze alan Türk ulusu kimliği olduğu görülmektedir.

Uzun zamandır ülkemizde devlet ile siyasal iktidar arasındaki ayrımın ortadan kalktığını düşündüğümüzde bizi bekleyen sürecin "devlet politikası/devlet aklı olduğunu kimse söyleyemez. Güçler ayrılığının tam olduğu kurumların işleyişinde referansın yalnızca anayasa ve yasalar olduğu bir devlet, modern devlettir. Oysa bizde siyasal iktidarın her şey olduğu bir devlet yapılanması bulunmaktadır. Ülkemizdeki rejim siyaset bilimci Maurice Duverger'in 1974 yılında kullandığı "seçilmiş kral" kavramını tümüyle hak etmektedir. Çünkü bütün güç bir kişide toplanmıştır. Yargıyı, yasamayı, devleti o şekillendirmektedir. Seçimle gelen ama monark gibi hareket eden bir siyasal yapılanma bu süreçleri yönetmektedir. Bu tek yönlü inisiyatif, süreç için alınan kararlar yaygın kabul görmüş dahi olsa devlet aklı, devlet politikası olarak görülemez.

Eğitim İş olarak tüzüğümüzde savunmayı vaat ettiğimiz bütün ilkeleri, değerleri savunmaya devam edeceğiz. Çünkü bu ayrı bir sendika olarak var oluş nedenimizdir. Bizi iş kolumuzdaki diğer sendikalardan ayıran da bu düşüncelerimiz, kararlarımız, mücadelemizdir. Yeni eğitim öğretim döneminde cumhuriyetimizi, cumhuriyetçi temelleri üzerinden savunmaya devam edeceğiz. Biz bunun için varız.

7. DÖNEM 5. BAŞKANLAR KURULU[1]

-Kadem Özbay
Eğitim-İş Genel Başkanı

Bazı dönemler vardır, yalnızca gündem değişmez, ülkenin siyasal zemini değişir. Tam da böyle zamanlarda, belirsizlik büyür, korku siyasetin en güçlü aracına dönüşür ve toplumun geleceğine dair söz söyleme hakkı birkaç kişinin elinde toplanmaya başlar.

Türkiye, bugün tam da böyle bir eşikten geçiyor.

Bir tarafta ağır bir ekonomik kriz, derinleşen yoksulluk, güvencesizleşen çalışma yaşamı ve geleceğinden kaygı duyan milyonlar var.

Diğer tarafta siyasal iktidarın kendi ihtiyaçlarına göre yeniden biçimlendirdiği hukuk düzeni, giderek daralan demokratik alan ve yurttaşın en temel haklarını kullanmasının dahi risk haline geldiği bir siyasal atmosfer var. Ve bütün bunların ortasında çocuklarımız, öğretmenlerimiz, velilerimiz, okullarımız var. Eğitim, geleceğe dair mücadeledir. Ülkenin geleceğidir. Bu nedenle bizim mücadelemiz yalnızca öğretmenin maaşı, ataması, özlük hakkı için verilen bir mücadele değildir. Elbette bunların her biri bizim vazgeçilmez mücadele başlıklarımızdır. Ama biz aynı zamanda çocuğun nasıl yetiştirileceği, nasıl bir yurttaşlık anlayışının kurulacağı, okulun nasıl bir kamusal alan olacağı ve Cumhuriyetin gelecek kuşaklara hangi değerlerle aktarılacağı için mücadele ediyoruz. Çünkü eğitimde teslim olan bir toplum, geleceğinde de teslim olur.

Bugün Türkiye'de en temel sorunlardan biri, hukukun yurttaşı koruyan bir güvence olmaktan çıkıp siyasal iktidarın elinde bir baskı aracına dönüşmesidir.

Öğrenci pankart açtığı için soruşturulabiliyor.

Gazeteci yazdığı için gözaltına alınabiliyor.

Sendikacı anayasal hakkını kullanarak eylem yaptığında baskıyla karşılaşabiliyor.

Bir yurttaş sosyal medya paylaşımı nedeniyle hakkında soruşturma açılabileceği endişesiyle yaşamak zorunda kalıyor.

Seçilmişler, haklarında kesinleşmiş bir yargı kararı bulunmadan görevlerinden uzaklaştırılabiliyor.

Böyle bir ülkede artık yalnızca hukukun ne söylediğini değil, hukukun kime nasıl uygulandığını tartışmak zorundayız.

Çünkü hukuk, kişiye göre değişmeye başladığında hukuk olmaktan çıkar.

Bugün önümüze getirilen çerçeve yasa tartışmasını da bu nedenle yalnızca teknik bir hukuk düzenlemesi olarak değerlendirmiyoruz.

Terörün sona ermesini istemek, silahların susmasını, insanların ölmemesini, çocukların cenazelerle büyümemesini istemek başka bir şeydir. Buna kimsenin itirazı olamaz.

Ama bütün bunları savunmakla, hukuku siyasi ihtiyaçlara göre eğip bükmek aynı şey değildir. Demokratik itiraza yargı sopası gösterip, başka aktörler söz konusu olduğunda kişiye ve örgüte özgü hukuki düzenlemeler yapmak adalet duygusunu zedeler.

Toplumsal barışın ilk şartı budur:

Herkes için hukuk. Herkes için demokrasi. Herkes için özgürlük.

Bir elinde yargı sopası, diğer elinde toplumsal barış söylemi taşıyan bir iktidar, toplumsal barışın güvencesi olamaz.

Gerçek toplumsal bütünleşme, yurttaşları susturarak değil, özgürleştirerek sağlanır.

1 Açılış konuşması.

Dini ve etnik sorunlar, cumhuriyetin var ettiği sorunlar olarak görülemez. Tam tersine cumhuriyet, bu sorunların Osmanlı devletini yıkıma getirmiş olmasından dolayı çözümün kendisi olmuştur. Yaşadığımız, yaşamakta olduğumuz toplumsal sorunların kök nedenlerini doğru tespit etmediğimiz sürece bu sorunlar gelecek kuşakların da sorunu olacaktır.

Toplumsal bütünleşme de toplumun belirli kesimlerinin siyasi hesaplar uğruna yeniden konumlandırılması değildir.

Barış, yurttaşın kendisini devlet karşısında güvende hissetmesidir.

Demokrasi, iktidarın kendi geleceğini değil yurttaşın iradesini güvence altına almaktır.

Toplumsal bütünleşme ise milyonlarca insanın ortak hayatını belirleyen gerçek sorunlara birlikte çözüm üretebilmektir.

Bugün işçiye "sabret" denilirken, emekliye "idare et" denilirken, gençlere gelecekleri için başka ülkelere bakmaları söylenirken, öğretmenler güvencesizlikle karşı karşıya bırakılırken, milyonlarca yurttaş yoksullukla mücadele ederken; ülkenin geleceğini yalnızca kimlikler ve siyasal aktörler arasındaki pazarlıklar üzerinden konuşmak doğru değildir.

Çünkü bu ülkenin en büyük ortak paydası;

Emeğimizdir.

Aynı hayat pahalılığıyla karşı karşıya kalan işçidir.

Aynı kirayı ödemekte zorlanan öğretmendir.

Aynı gelecek kaygısını taşıyan gençtir.

Aynı pazarda filesini dolduramayan emeklidir.

Aynı adalet duygusunun zedelendiğini hisseden yurttaştır.

İşte bizim siyasetimizin merkezinde tam olarak bu insan vardır.

Bu nedenle ne milliyetçiliğin dar ve dışlayıcı siyasetine savrulacağız ne de Cumhuriyetin ortak yurttaşlık zeminini zayıflatan herhangi bir siyasal projeye teslim olacağız.

Bu ülkenin geleceğini etnik kimliklerin birbirleriyle mücadelesine de iktidarın kendi bekasını koruma hesaplarına da teslim etmeyen, emeği, yurttaşlığı, laikliği, demokrasiyi, sosyal devleti ve Cumhuriyetin ortak değerlerini aynı siyasal zeminde buluşturan bir söz.

Dolayısıyla Türkiye'nin önündeki gerçek çıkış, yurttaşları birbirine karşı konumlandıran kimlik siyasetinde değil, yurttaşları ortak haklar ve ortak gelecek etrafında buluşturan emek ve demokrasi siyasetindedir.

Biz buradan konuşacağız. Bir taraftan "terör bitsin, silahlar sussun" diyeceğiz. Ama aynı anda "hukuk herkes için eşit olsun" diyeceğiz. "Demokrasi genişlesin" diyeceğiz. "Yurttaşın iradesi güvence altına alınsın" diyeceğiz. "Cumhuriyetin temel nitelikleri pazarlık konusu yapılmasın" diyeceğiz. "Emekçinin hakkı, gencin geleceği, çocuğun eğitimi bu ülkenin gündeminden düşmesin" diyeceğiz.

Biz barışa karşı değiliz**.** Tam tersine, barışın gerçek anlamda kurulmasını istiyoruz.

Ama barışın iktidarın bekasına,

demokrasinin yeni bir anayasa hesabına,

yurttaşlığın kimlik pazarlıklarına,

hukukun siyasi ihtiyaçlara

feda edilmesine karşıyız.

Türkiye'nin geleceğini birkaç siyasi aktörün hesaplarına ipotek verilmesine razı olmayacağız.

Çünkü bu ülkenin geleceği sarayların odalarında değil, milyonlarca yurttaşın ortak iradesinde ve emeğinde kurulacaktır.

Ve bugün belki de en çok buna ihtiyacımız var:

Kimliklerin karşı karşıya getirildiği değil, hakların ortaklaştırıldığı;

insanların birbirinden korktuğu değil, birbirine güvenebildiği;

iktidarların bekasının değil, yurttaşın geleceğinin esas alındığı;

emekten, demokrasiden ve yurttaşlıktan yana bir siyasete.

Eğitim-İş olarak bu siyasetin memlekette hâlâ güçlü bir karşılığı olduğuna inanıyoruz.

Ve o karşılığı büyütmek için mücadele edeceğiz.

Cumhuriyet Pazarlık Konusu Değildir

Bütün bunlar, emperyalizmin Ortadoğu'yu yeniden sınırlar, kimlikler ve rejimler üzerinden biçimlendirmeye çalıştığı bir dönemde yaşanmaktadır.

Etnik ve mezhepsel kimliklere siyasal statüler dağıtan bölge modellerinin yarattığı parçalanma, çatışma ve istikrarsızlık ortadadır.

Türkiye'nin Cumhuriyetin yurttaşlık zemininden uzaklaştırılarak kimlikler üzerinden siyasal statülerin dağıtıldığı bir yapıya sürüklenmesi, ülkemizi Ortadoğu'nun kaderi haline getirilen çatışmalara açık hale getirecektir.

Türkiye'nin geleceği, bölgesel güçlerin ve emperyal hesapların tarif ettiği kimlik siyasetinde değil; Cumhuriyetin yurttaş haklarına dayanan hukukundadır.

Bu nedenle Cumhuriyetin üniter yapısı, laik ve demokratik niteliği, hukuk devleti ilkesi ve halk egemenliği bizim için bir pazarlık konusu değildir.

Cumhuriyet, yeniden kurulacak bir siyasal denklemin değişkeni değildir.

Cumhuriyetin temel nitelikleri siyasi hesaplarla aşındırılamaz; anayasal düzenin dışına taşınamaz.

Yurttaşlık ve Eğitim Birliği

Değerli Başkanlar,

Çerçeve yasa etrafında yürütülen tartışmaların bununla sınırlı kalmayacağını biliyoruz. Önümüzdeki dönemde, yeni anayasa arayışlarıyla da iç içe geçecek biçimde, yurttaşlığın tanımından devletin yapısına, eğitim birliğinden ana dilde eğitime kadar Cumhuriyetin temel meselelerinin yeniden gündeme getirilmesi bekleniyor.

Bu başlıklardan biri olan ana dili meselesini konuşurken, Türkiye'de yıllardır içine düştüğümüz iki kolaycılıktan da uzak durmak zorundayız. Bir tarafta çocuğun evinde konuştuğu dili okulun kapısında bırakmasını isteyen, farklı bir ana dile sahip olmayı millî bütünlüğe yönelik bir tehdit gibi gören anlayış var. Diğer tarafta ise her dil topluluğu için ayrı bir eğitim dili ve buna bağlı ayrı kurumsal yapılar oluşturulmasını demokratikleşmenin kaçınılmaz sonucu olarak anlayan yaklaşım bulunuyor.

Biz meseleyi bu iki uçtan birine sıkıştırmak zorunda değiliz.

Çünkü eğitim politikası korkularla, sloganlarla ya da yetişkinlerin kimlik mücadeleleriyle değil; çocuğun üstün yararı, bilimsel gerçekler, yurttaş hakları, Türkiye'nin tarihsel ve toplumsal yapısı ve kamusal eğitimin birliği birlikte gözetilerek kurulmalıdır. Bir çocuğun anlamadığı bir dil nedeniyle eğitim hayatına dezavantajlı başlamasını görmezden gelmek ne kadar yanlışsa, farklı dilleri konuşan çocukları birbirlerinden ayrışmış eğitim kanallarına yöneltmek de o kadar sorunludur.

Öncelikle kavramları doğru kullanmak gerekiyor. Çünkü ana dili öğretimi, ana dil destekli eğitim ve ana dilde eğitim aynı şeyler değildir.

Bir çocuğun ailesinden öğrendiği dili ders olarak öğrenmesi, o dilde okuma ve yazma becerisi kazanması, o dilin edebiyatını ve kültürel birikimini tanıması ana dili öğretimidir. Bu durum matematik, fen, tarih gibi derslerin ortak eğitim dilinde sürdürülmesine engel değildir.

Ana dil destekli eğitim ise özellikle eğitimin ilk yıllarında ortak eğitim dilini yeterince bilmeyen çocuğun öğrenme kaybına uğramaması için bildiği dilden, iki dilli materyallerden veya uygun pedagojik desteklerden yararlanılmasıdır. Buradaki amaç çocuğu ayrı bir eğitim sistemine almak değil, ortak eğitim ortamına daha güçlü biçimde katılmasını sağlamaktır.

Ana dilde eğitim dediğimizde ise başka bir durumdan söz ediyoruz. Matematikten fen bilimlerine, tarihten sosyal bilimlere kadar eğitimin başka bir dil üzerinden yürütülmesi; okul öncesinden yükseköğretime kadar öğretmen yetiştirmeden ders kitaplarına, ölçme ve değerlendirmeden kurumsal örgütlenmeye kadar yeni ve paralel yapılar oluşturulması söz konusudur. Dolayısıyla burada mesele, pedagojik olmaktan çıkar; yurttaşlık alanı, kamusal eğitim birliği ve devletin yapısıyla doğrudan ilişkili hale gelir.

Bilimin söylediklerini de görmezden gelemeyiz.

Araştırmalar, özellikle okuma yazmanın ve temel kavramların öğrenildiği ilk yıllarda çocuğun anlayabildiği dilden yararlanmanın öğrenmeyi kolaylaştırabildiğini gösteriyor. Öğretmenin konuştuğu dili yeterince anlamayan bir çocuk, aynı anda hem yeni bir dili çözmeye hem de matematiği, hayat bilgisini, okuma yazmayı öğrenmeye çalışıyor. Böyle bir durumda ortaya çıkan başarısızlığı yalnızca çocuğun yeteneğiyle açıklayamayız; eğitim sisteminin yarattığı bir eşitsizlikten söz etmek gerekir.

UNESCO'nun değerlendirmeleri, ana diline dayalı çok dilli desteğin erken yaşlarda okuduğunu anlama, matematik ve fen öğrenimi ile okula devam açısından yarar sağlayabildiğini ortaya koyuyor. Metinde aktarılan sistematik incelemeler de ilk dilde kurulan güçlü okuryazarlık temelinin daha sonra ortak ya da ikinci dilin öğrenilmesine katkı sağlayabileceğine işaret ediyor.

Fakat bilim bize "öyleyse her çocuk eğitim hayatının tamamını yalnızca ana dilinde sürdürmelidir" demiyor.

Sonuçlar öğretmenin o dildeki yeterliliğine, nitelikli materyalin bulunmasına, programın süresine, ortak dile geçişin nasıl yapıldığına, ailelerin tercihine ve sınıftaki gerçek dil dağılımına göre değişiyor. Kenya örneğinde olduğu gibi öğretmenin ilgili dili bilmemesi, aynı bölgede çok sayıda dilin kullanılması, materyal eksikliği ve ailelerin ortak ya da uluslararası dile öncelik vermesi uygulamada ciddi güçlükler yaratabiliyor. Dolayısıyla pedagojik gerçek iki yönlüdür: Çocuğu anlamadığı bir dilde desteksiz bırakmak doğru değildir; fakat ana dil desteğinin yararlı olması, her ana dil için bütün eğitim kademelerinde ayrı bir öğretim sistemi kurulmasını kendiliğinden gerekli kılmaz.

Dünya deneyimleri de bize tek ve evrensel bir model olmadığını gösteriyor.

Dünyada yaklaşık yedi bin dil konuşuluyor. Ancak bunların yalnızca 231'i eğitim sistemlerinde öğretim dili olarak kullanılıyor. UNESCO verilerine göre dünyadaki öğrencilerin yaklaşık yüzde 40'ı en iyi bildiği veya anladığı dilde eğitime erişemiyor. Bir tarafta ciddi bir eğitim eşitsizliği var; diğer tarafta ise yedi bin dilin her biri için okul öncesinden üniversiteye kadar ayrı bir eğitim sistemi kurulmasının fiilen mümkün olmadığı gerçeği var. Çünkü bir dilin aile içinde konuşulmasıyla, o dilde bütün bir eğitim sisteminin kurulması aynı şey değildir. Bunun için standartlaşmış yazı dili, bilimsel terminoloji, farklı branşlarda yetişmiş öğretmenler, ders kitapları, ölçme araçları ve sürdürülebilir bir kurumsal kapasite gerekir.

Bu nedenle ülkeler kendi tarihsel koşullarına, anayasal yapılarına, nüfuslarına ve kamu kapasitelerine göre farklı modeller geliştirmişlerdir.

Örneğin Fransa'da Anayasa, Cumhuriyetin dilinin Fransızca olduğunu açıkça belirtirken bölgesel dilleri de Fransa'nın kültürel mirasının parçası kabul ediyor. Bretonca, Baskça, Korsikaca, Oksitanca gibi bölgesel diller ders olarak ya da Fransızcayla birlikte iki dilli programlar içinde öğretilebiliyor. Burada önemli olan nokta şu: Bölgesel dillerin korunması ve öğretilmesi, Cumhuriyetin ortak kamusal dilinden vazgeçilmesini gerektirmiyor. Fransa deneyimi, ortak dili korumakla kültürel dilleri yaşatmanın birbirini dışlayan iki hedef olmadığını gösteriyor.

Singapur'da ise çok farklı bir model var. Çok dilli ve çok etnikli bir toplum olmasına rağmen okulların ortak öğretim dili İngilizce. Bunun yanında öğrenciler Çince, Malayca ya da Tamilce ana dili derslerinden birini ikinci dil olarak öğreniyorlar. Yani devlet ortak kamusal ve ekonomik alan için bir eğitim dilini korurken, kültürel süreklilik ve çok dillilik için ana dili öğrenimini de eğitim sisteminin parçası haline getiriyor. Singapur'un koşulları elbette Türkiye'den farklıdır; ancak burada da ortak eğitim dili ile ana dili öğreniminin birbirine karşıt olmak zorunda olmadığını görüyoruz.

Finlandiya'da Fince ve İsveççe tarihsel olarak ulusal dil statüsündedir. Sami halkının kendi dilini ve kültürünü geliştirme hakkı da güvence altındadır. Fakat bu model, Finlandiya'nın tarihsel hukuk düzeni, nüfusun coğrafi dağılımı ve yerel yönetimlerin kapasitesiyle birlikte oluşmuştur. Dolayısıyla Finlandiya'nın tarihsel olarak iki ulusal dile dayanan yapısını alıp farklı tarihsel ve anayasal yapılara sahip ülkelere olduğu gibi taşımak mümkün değildir.

Yüzlerce dilin konuşulduğu federal Hindistan'da bile ana dili ya da ev dilinin öğretimde kullanılması "mümkün olduğu ölçüde" ilkesiyle ele alınıyor. Bunun nedeni çok açık: Pedagojik bir ilke, öğretmen sayısından materyal yeterliliğine, sınıftaki dil çeşitliliğinden kamu kapasitesine kadar somut koşullardan bağımsız uygulanamıyor. Üstelik Hindistan'da eğitim dili meselesi federal yapı ve eyaletlerin yetkileriyle doğrudan ilişkili. İspanya, Belçika ve Kanada'daki dil modelleri de benzer biçimde bu ülkelerin federal ya da ileri derecede bölgeselleşmiş siyasal yapılarının tarihsel ürünleri. Bu modelleri kendi devlet yapılarından koparıp yalnızca bir "eğitim tekniği" gibi Türkiye'ye taşımak doğru değildir.

Güney Afrika ve Kenya deneyimlerinin gösterdiği başka bir gerçek de var: Doğru pedagojik ilke, yetersiz uygulamayla kötü sonuç verebilir. Öğretmen ve materyal yoksa, sınıfta çok sayıda farklı dil konuşuluyorsa, geçiş doğru planlanmamışsa kâğıt üzerinde tanınan bir hak çocuğa nitelikli eğitim sağlamayabilir. Dahası, ortak dili yeterince öğrenemeyen yoksul bir çocuğun ilerleyen yıllarda yükseköğretime, kamu hizmetlerine ve ülke çapındaki çalışma yaşamına erişimi de sınırlanabilir. Dil politikası bir eşitsizliği gidermeye çalışırken yeni bir sınıfsal eşitsizlik yaratmamalıdır.

İşte Türkiye açısından meseleye tam da buradan bakmalıyız.

Bizim tarihsel ve anayasal yapımızda Türkçe yalnızca çoğunluğun konuştuğu bir dil değildir. Farklı kökenlerden yurttaşların devletle, hukukla, eğitimle ve birbirleriyle ilişki kurduğu ortak kamusal dildir.

Tevhid-i Tedrisat'ın getirdiği öğretim birliği de yalnızca idari bir düzenleme değildir. Çocukların ailelerinin geliri, inancı, kökeni ya da yaşadığı bölge nedeniyle farklı eğitim ve gelecek kanallarına ayrılmamasının cumhuriyetçi güvencesidir. Ortak müfredat, ortak öğretmenlik sistemi ve ortak eğitim dili, yurttaşların birbirini anlayabilmesinin ve ülkenin her yerinde aynı kamusal haklara erişebilmesinin araçlarıdır.

Bu nedenle bizim savunacağımız temel ilke açıktır:

Türkiye Cumhuriyeti'nde kamusal eğitimin ortak dili Türkçedir ve Türkçe olarak kalmalıdır.

Fakat bunu söylerken cumhuriyetçiliği bir inkâr siyasetine de dönüştüremeyiz.

Cumhuriyetçilik, bir çocuğun evinde konuştuğu dili ayıp, sakıncalı ya da tehdit olarak görmek değildir.

Bir çocuğu sınıfta konuştuğu dil nedeniyle aşağılamak değildir.

O çocuğun ortak eğitim dilini yeterince bilmediği için yaşadığı öğrenme güçlüğünü görmezden gelmek hiç değildir.

Çünkü Türkçeyi güçlü kılmanın yolu diğer dilleri susturmak değil, her çocuğa iyi Türkçe öğretmektir.

Devletin görevi, Türkçeyi evinde yeterince duymadan okula başlayan çocuğu cezalandırmak olmamalı; onu yaşıtlarıyla aynı düzeye taşıyacak, büyük topluma taşıyacak kamusal ve bilimsel desteği sağlamaktır. Türkçede ortaklaşmak ile dil farklılığından kaynaklanan eğitim eşitsizliğini gidermek birbirine karşıt değil, aynı kamusal sorumluluğun iki parçasıdır.

Bunun yolu da çocukları kökenlerine göre ayrı eğitim sistemlerine bölmek değildir.

Özellikle Türkçe yeterliliğinin düşük olduğu bölgelerde parasız ve nitelikli okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır. Çocuk, zorunlu eğitime başlamadan önce oyunla, hikâyeyle, akran ilişkileriyle Türkçeyle güçlü bir bağ kurabilmelidir.

Okula başladığında ise destek çocuğun etnik kimliğine göre değil, gerçek dil yeterliliğine göre verilmelidir. Kimsenin soyadına, ailesinin kökenine bakılarak çocuklar dil kategorilerine ayrılmamalıdır. İhtiyaç duyan çocuk için, özellikle ilk yıllarda, ana dili destekli pedagojik yöntemlerden yararlanılabilir; öğretmenler çok dilli sınıf yönetimi ve ikinci dil edinimi konusunda desteklenebilir. Ama bütün bunların amacı ayrı bir eğitim kanalı yaratmak değil, çocuğu Türkçedeki ortak öğrenme ortamına daha güçlü biçimde katmaktır.

Aynı şekilde ana dili öğreniminin de göstermelik bir hak olarak kalmaması gerekir. Bugün MEB programlarında Kurmancca, Zazaca, Lazca, Gürcüce, Adığece, Abazaca, Boşnakça ve Arnavutça gibi yaşayan dil ve lehçeler seçmeli ders olarak yer alıyor.

Talep varsa bu derslerin açılması keyfî biçimde engellenmemeli; öğretmen yetiştirilmeli, nitelikli ders kitapları hazırlanmalı ve çocukların bu dersleri süreklilik içinde alabilmesi sağlanmalıdır.

Çünkü bir çocuğun kendi ana dilini öğrenebilmesi, o dilde okuyup yazabilmesi ve ailesinin kültürel birikimiyle bağ kurabilmesi, ortak eğitim dilinden vazgeçmek anlamına gelmez.

Biz tam tersine, ortak okulu güçlendirmek istiyoruz.

Aynı mahallede büyüyen çocukların aile kökenlerine göre farklı okullara, farklı sınıflara, giderek birbirinden kopuk dünyalara ayrılmasını değil; aynı okulda, aynı ortak müfredatta buluşmasını istiyoruz.

Kürt bir çocukla Türk bir çocuğun, Laz bir çocukla Çerkes bir çocuğun, ana dili farklı olan bütün çocukların birbirlerinin kültürünü tanıyarak, aynı sıralarda yan yana büyümesi bu ülkenin zayıflığı değil gücüdür.

Farklılıkları yok ederek değil, farklılıkların yurttaşlık alanını parçalamasına izin vermeden birlikte yaşayacağız.

Tam da bu nedenle ana dil tartışmasının yürütülen siyasal sürecin bir pazarlık başlığına dönüştürülmesine de itiraz ediyoruz.

Çocukların eğitim hakkı, iktidarın siyasal ihtiyaçlarına göre ele alınmamalıdır.

Bir çocuğun konuştuğu dil herhangi bir partinin, herhangi bir örgütün, herhangi bir siyasal projenin mülkü değildir.

Hiçbir çocuk ailesinin dili üzerinden bir siyasal projenin simgesine dönüştürülmemelidir.

Eğitim politikası yetişkinlerin kimlik mücadelesinin değil, çocuğun öğrenme hakkının bir yurttaş olarak gelişmesinin hizmetinde olmalıdır.

Dolayısıyla bu tartışmayı "ya ana dil hakkını tanıyacaksınız ya da Türkçeyi ve Cumhuriyeti savunacaksınız" gibi sahte bir karşıtlığa hapsetmeyeceğiz.

Ana dili Türkçeden farklı olan bir yurttaşın, "Çocuğumun dili okulda aşağılanmasın, unutulmasın ve onun öğrenmesine engel oluşturmasın" kaygısı meşrudur.

Türkçenin ortak eğitim dili olmasını ve eğitim sisteminin parçalanmamasını savunan yurttaşın, "Çocuklarımız birbirinden kopmasın, ortak kamusal alanımız ve eğitim birliğimiz zayıflamasın" kaygısı da meşrudur.

Demokratik siyasetin görevi bu iki kaygıdan birini diğerine karşı silah haline getirmek değildir.

İkisini aynı yurttaşlık ve cumhuriyet anlayışı içinde karşılayabilmektir.

Bizim savunacağımız yol bu nedenle ne inkârdır ne ayrışma.

Türkçe, Cumhuriyetin ortak eğitim, bilim, hukuk ve kamusal yaşam dili olarak korunacak ve güçlendirilecektir.

Hiçbir çocuk ailesinden öğrendiği dil nedeniyle eksik, yabancı ya da sakıncalı görülmeyecektir.

Her çocuk kendi ana dilini öğrenme ve geliştirme imkânına sahip olacaktır.

Türkçeyi yeterince bilmeyen çocuk eğitim hayatına geriden başlamayacak; ihtiyaç duyduğu bilimsel ve pedagojik desteği kamudan alacaktır.

Ama aynı zamanda her çocuk Türkçeyi ülkenin ortak dili olarak güçlü biçimde öğrenecek; kamusal eğitim, ortak müfredat ve öğretim birliği korunacak; eğitim sistemi etnik ya da dilsel topluluklara göre paralel yapılara ayrılmayacaktır.

Çünkü üniter devlet, farklılıkların yok edilmesi demek değildir.

Egemenliğin, hukukun ve kamu hizmetlerinin ülke çapında ortak olması demektir.

Cumhuriyet de herkesi birbirinin aynısı yapmak değildir. Böyle bir şey zaten mümkün değildir.

Farklı geçmişlerden, farklı kültürlerden, farklı ana dillerden gelen insanları ortak haklarda, ortak kurumlarda ve ortak bir gelecekte buluşturabilme iradesidir.

Fransa'dan Singapur'a, Finlandiya'dan Hindistan'a kadar farklı deneyimler bize tek bir reçete olmadığını gösteriyor. Ama aynı zamanda önemli bir şeyi daha gösteriyor: Ortak bir kamusal dil ile dil çeşitliliğini korumak birbirini dışlayan hedefler değildir. Her ülke bunu kendi tarihsel, toplumsal ve anayasal yapısı içinde çözmek zorundadır.

Türkiye de kendi çözümünü Cumhuriyetin yurttaşlık anlayışı içinde üretebilir.

Bunun için korkuya ihtiyacımız yok.

İnkâra da ihtiyacımız yok.

Toplumu yeni kimlik sınırlarıyla birbirinden ayırmaya da ihtiyacımız yok.

İhtiyacımız olan; özgüvenli, demokratik, laik, bilimsel bir Cumhuriyet anlayışıdır.

Ortak eğitim dili Türkçe olacak.

Her çocuk nitelikli Türkçe öğrenecek.

İhtiyaç duyan çocuk ana dilinden yararlanan bilimsel pedagojik destek alacak.

İsteyen çocuk kendi ana dilini gerçek ve erişilebilir biçimde öğrenebilecek.

Ve bütün çocuklar aynı kamusal okulda, aynı haklarla, birbirlerinden kopmadan büyüyecek.

Çünkü Cumhuriyet, çocukların evde konuştukları dilleri susturarak değil; hiçbirini geride bırakmadan hepsini ortak haklarda, ortak kurumlarda, Türkçede ve ortak bir gelecekte buluşturarak güçlenir.

Eğitimi Kaybedersek Geleceği Kaybederiz

Değerli Başkanlar,

Türkiye'nin içinde bulunduğu tabloya baktığımızda, eğitim meselesini artık yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararlar, değişen müfredatlar ya da öğretmenlerin özlük hakları üzerinden değerlendiremeyiz.

Çünkü eğitimde yaşanan sorunların her biri, aslında daha büyük bir dönüşümün parçasıdır. Eğitimde yaşanan her dönüşüm, toplumun yeniden inşası anlamına gelir.

Bunu özellikle vurgulamak istiyorum. Çünkü bir ülkede eğitim sistemi yalnızca çocuklara bilgi veren bir mekanizma değildir. Eğitim, toplumun hafızasını taşır. Ortak değerlerini kuşaktan kuşağa aktarır. Üretme kapasitesini geliştirir. Demokrasi kültürünü oluşturur. Ve en önemlisi, geleceğin yurttaşlarını yetiştirir.

Cumhuriyetler yalnızca anayasal metinlerle kurulmaz. Onları yaşatacak yurttaşları yetiştiren kurumlarla ayakta kalırlar.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesinde eğitimin bu nedenle özel bir yeri vardır. Cumhuriyet, eğitimi yalnızca bireysel başarıya ulaşmanın aracı olarak değil, özgür yurttaş yaratmanın temel koşulu olarak görmüştür.

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" sözü, yalnızca bir bilim vurgusu değildir.

Aynı zamanda nasıl bir eğitim anlayışına sahip olmamız gerektiğinin de ifadesidir.

Tevhid-i Tedrisat ile eğitimde birlik sağlanması, laiklik ilkesi, Köy Enstitüleri, Halkevleri ve Cumhuriyetin eğitim kurumları; bütün eksikliklerine ve tarihsel kesintilere rağmen, eğitimin toplumsal kalkınmanın temel araçlarından biri olarak görüldüğünü ortaya koymuştur.

Bugün ise tam ters yönde ilerleyen bir tabloyla karşı karşıyayız.

Eğitim giderek piyasalaşıyor.

Kamusal kaynaklar daralıyor.

Eşitsizlik büyüyor.

Laik ve bilimsel eğitim anlayışı aşındırılıyor.

Okullar farklı ideolojik ve dinsel müdahalelere daha açık hale getiriliyor.

Öğretmenlik mesleği parçalanıyor ve zayıflatılıyor.

Ve bütün bunların sonunda eğitim, toplumun ortak geleceğini kuran kamusal bir alan olmaktan çıkarılıp, giderek daha fazla parçalı ve eşitsiz bir yapıya sürükleniyor.

İşte Eğitim-İş olarak bizim itirazımız tam da buradadır.

Biz tek tek uygulamalara değil, Türkiye'nin eğitim anlayışının değiştirilmesine itiraz ediyoruz.

Çünkü mesele artık yalnızca "hangi müfredat uygulanacak?" meselesi değildir.

Mesele, nasıl bir yurttaş yetiştireceğimiz ve nasıl bir toplum olacağımızdır**.**

Kamusal Eğitim Bir Tercih Değil, Cumhuriyetin Temelidir

Bizim eğitim anlayışımız çok açık:

Eğitim bir haktır, piyasa malı değildir.

Kamusal eğitim, devletin yurttaşına sunduğu sıradan bir hizmet değildir. Kamusal eğitim, Cumhuriyetin varlık nedenlerinden biridir. Çünkü eğitimi piyasaya bıraktığınız anda eşitsizlik kaçınılmaz olarak büyür.

Geliri yüksek aile çocuğuna daha fazla olanak sağlayabilir. Düşük gelirli aile ise çocuğunun en temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için dahi zorlanır. Böylece çocukların geleceği, yeteneklerinden veya emeklerinden önce hangi ailede doğduklarına göre belirlenmeye başlar.

Bu, toplumsal sınıf farklarının kalıcı hale gelmesidir. Eğitim tam tersine, toplumdaki eşitsizlikleri azaltmak için vardır.

Devletin görevi, çocuklara mümkün olduğunca eşit başlangıç koşulları sağlamaktır. Bu nedenle eğitim bütçesini bir maliyet kalemi olarak gören anlayışı kabul etmiyoruz.

Eğitim harcama değildir; geleceğe yapılan kamusal yatırımdır.

Okulların bütçesi yetersizse, öğretim materyalleri eksikse, yardımcı personel yoksa, altyapı sorunları çözülemiyorsa, okullar arasındaki kaynak farkı büyüyorsa,

Bunun adı gelecekten tasarruftur.

Çünkü eğitimde yapılan her kesinti doğrudan çocuğun yaşamına dokunur.

Okulun ihtiyacını karşılayamayan devlet, bu yükü velinin üzerine bırakır.

Kırtasiye masrafı, ulaşım, beslenme, kayıt sırasında alınan çeşitli katkılar, okulun temel ihtiyaçlarının veliler tarafından karşılanması...

Bütün bunlar eğitim hakkını kâğıt üzerinde değilse bile hayatın içinde eşitsiz hale getirir.

Bizim için parasız eğitim talebimiz bu nedenle bir slogan değildir. Eğitim hakkının gerçek anlamda kullanılabilmesinin ön koşuludur.

Tüm eğitim kademeleri ücretsiz olmalıdır. Okulların temel ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır. Ailelerin ekonomik yükü ortadan kaldırılmalıdır. Eğitim hakkı, gelir düzeyine bağlı bir ayrıcalık olmaktan çıkarılmalıdır.

Laik ve Bilimsel Eğitim, Cumhuriyetin Kalbidir

Bir başka temel meselemiz laikliktir. Laik eğitim yalnızca bir yönetim ilkesi değildir.

Toplumsal barışın ve yurttaşlık bilincinin temelidir.

Çünkü okul, farklı toplumsal kesimlerden gelen çocukların aynı kamusal zeminde buluştuğu en önemli kurumdur. Farklı ailelerden gelirler. Farklı inançlara sahip olabilirler. Farklı kültürlerden gelebilirler. Ama okulda yurttaş olarak yan yana durmayı öğrenirler.

İşte kamusal okulun büyük gücü budur.

Eğitim sistemi herhangi bir inancın ya da ideolojinin yeniden üretim alanına dönüştürüldüğünde, bu ortak zemin zayıflar. Çünkü okulun görevi çocukları birbirinden ayırmak değil, farklılıklarıyla birlikte yurttaşlar olarak yaşayabilmelerini sağlamaktır.

Bu nedenle eğitimde dinsel referansların artırılmasına, okulların cemaat ve tarikatların etkisine daha fazla açılmasına karşı çıkıyoruz.

Müfredat laik olmalıdır.

Bilimsel yönteme dayanmalıdır.

Okul, ideolojik bir alan değil, pedagojik bir alan olmalıdır.

Ders içi ve ders dışı eğitim süreçleri öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmelidir.

Çünkü biz çocuklarımızın herhangi bir ideolojik kalıba sokulmasını değil, kendi aklıyla düşünebilmesini istiyoruz.

Bilimsel eğitim çocuğa yalnızca bilgi vermez.

Eleştirel düşünme becerisi kazandırır.

Ve eleştirel düşünme, demokratik toplumun vazgeçilmez koşuludur.

Öğretmen Zayıflarsa Eğitim De Zayıflar

Değerli Başkanlar,

Bütün bunların merkezinde öğretmen vardır. Türkiye'de modern eğitimin kuruluşunda öğretmen yalnızca bir kamu görevlisi değildi. Cumhuriyetin kurucu öznelerinden biriydi. Köy köy, kasaba kasaba dolaşan; çoğu zaman büyük yokluklar içinde görev yapan öğretmenler, yalnızca ders anlatmadılar.

Cumhuriyetin eğitim anlayışını ülkenin en ücra köşelerine taşıdılar. Bugün ise öğretmenlik mesleğinin kurumsal gücü sistematik biçimde zayıflatılıyor.

Aynı işi yapan öğretmenler farklı statülerde çalışıyor.

Kadrolu, sözleşmeli, ücretli...

Aynı sınıfta aynı müfredatı anlatan öğretmenler farklı ücretlere, farklı güvencelere ve farklı haklara sahip.

Bu mesleğin bütünlüğünü parçalayan bir sorundur.

Ücretli öğretmenlik ise bunun en ağır örneklerinden biridir.

Eğitim sisteminin temel ihtiyacını, güvencesiz ve düşük gelirle çalışan öğretmenlerin emeğiyle karşılamaya çalışmak kabul edilemez.

Bizim çözümümüz açıktır:

Tek statülü ve güvenceli istihdam.

Mülakatın kaldırılması.

Liyakatın esas alınması.

İnsanca yaşam koşullarının sağlanması.

Mesleki gelişimin üniversitelerle güçlü bağ içinde yürütülmesi.

Öğretmenin karar süreçlerine aktif katılması ve mesleki özerkliğinin güvence altına alınması.

Çünkü öğretmen güvencesizse eğitim de güvencesizdir.

Öğretmen kendisini değersiz hissediyorsa çocuğun nitelikli eğitim hakkı da tehlikededir.

Ve bunu özellikle söylemek gerekiyor:

Öğretmeni dışlayan hiçbir eğitim reformu başarıya ulaşamaz.

Çünkü reformların gerçek uygulayıcısı öğretmendir.

Öğretmen Açığı ve Norm Fazlası: Bir Planlama Krizidir

Bugün eğitim sistemimizin en çarpıcı çelişkilerinden biri de aynı anda hem öğretmen açığı hem de norm fazlası üretmesidir. Bir tarafta ciddi öğretmen ihtiyacı var. Diğer tarafta planlama hataları nedeniyle öğretmenler norm fazlası durumuna düşürülüyor.

Branşlar arasında dengesizlik var. Bölgeler arasında öğretmen yığılmaları yaşanıyor.

Atama bekleyen öğretmenlerin sayısı artıyor. Okullarda ders yükü ile öğretmen dağılımı arasında ciddi sorunlar bulunuyor. Bu tablo bize şunu gösteriyor:

Sorun öğretmen sayısından ibaret değildir.

Sorun, eğitim politikasının uzun vadeli bir insan gücü planlamasından yoksun olmasıdır.

Öğretmeni bir sayı olarak gören anlayış, eğitim sisteminin gerçek ihtiyaçlarını göremez.

Oysa öğretmen, bir norm kadrodan ibaret değildir.

Bir sınıfın, bir çocuğun, bir okulun ve bir bölgenin geleceğidir.

MESEM ve Çocukların Eğitim Hakkı

Bir başka temel mesele, Mesleki Eğitim Merkezlerinin yaygınlaştırılmasıdır. Eğitim ile çocukların erken yaşta işgücüne katılması arasındaki sınırın ortadan kaldırılmasına izin veremeyiz.

MESEM uygulamasının eğitim sistemi içinde giderek daha geniş bir alan kaplaması, çocukların erken yaşta işgücüne katılması ve çocuk işçiliğinin yaygınlaşması riskini beraberinde getiriyor.

Bizim için ilke çok nettir:

Çocukların eğitim hakkı, işgücü piyasasının ihtiyaçlarından önce gelir.

Zorunlu eğitim çağındaki çocukların okulda olması gerekir.

MESEM gibi çocuk işçiliğini yaygınlaştıran uygulamalar sona erdirilmeli, bütün çocukların eğitim hakkı güvence altına alınmalıdır. Çünkü bir çocuğun geleceğini kurmanın yolu onu erken yaşta ucuz işgücüne dönüştürmek değildir.

Eğitim Bütçesi, Bir Ülkenin Geleceğe Verdiği Değerdir

Eğitim bütçesine de bu çerçeveden bakmak zorundayız.

Bir ülkenin eğitim bütçesi, o ülkenin geleceğe ne kadar önem verdiğinin en somut göstergelerinden biridir.

Kamusal eğitim anlayışı eğitimi bir maliyet kalemi olarak değil, bir yatırım alanı olarak görür.

Bu nedenle eğitim bütçesi artırılmalıdır. Okullar arasındaki kaynak eşitsizlikleri giderilmelidir. Fiziksel altyapı eksiklikleri tamamlanmalıdır. Bütün çocukların nitelikli kamusal eğitime erişebileceği koşullar yaratılmalıdır. Çünkü bugün okuldan eksiltiğiniz her kaynak, yarının toplumundan eksilir. Bugün öğretmenin koşullarını kötüleştirdiğinizde, yarının eğitim niteliğini düşürürsünüz.

Bugün çocuğun eğitim hakkını ailenin gelirine bıraktığınızda, yarının toplumsal eşitsizliğini büyütürsünüz. Bu nedenle eğitimde tasarruf olmaz.

Okul Güvenliği, Çocuğun Bütünüyle Korunmasıdır

Okullar yalnızca ders yapılan yerler değildir.

Çocukların günün önemli bir bölümünü geçirdiği yaşam alanlarıdır.

Bu nedenle okul güvenliğini yalnızca fiziksel güvenlik olarak ele alamayız.

Çocuğun psikolojik ve sosyal güvenliği de korunmalıdır.

Şiddete karşı etkili önlemler alınmalıdır.

Akran zorbalığına karşı koruyucu mekanizmalar kurulmalıdır.

Rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir.

Sosyal destek çalışmaları artırılmalıdır.

Çünkü çocuğun kendisini güvende hissetmediği bir okulda eğitim hakkının da tam olarak gerçekleştiğini söyleyemeyiz.

Güvenli okul, yalnızca duvarları ve kapıları korunan okul değildir.

Çocuğun kendisini değerli, eşit ve korunmuş hissettiği okuldur.

Dijital Çağa Hazırlanmak, Teknolojiyi Kutsamak Değildir

Bugün eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu yeni bir dönüşüm daha var:

Dijitalleşme ve yapay zekâ.

Bunu da görmezden gelemeyiz.

Ama teknolojiye sahip olmayı, teknolojiye hazırlıklı olmak sanamayız.

Yapay zekâ destekli öğrenme araçlarının kontrolsüz kullanımı, dijital eşitsizlik, öğretmenlerin teknolojik adaptasyon sorunları, müfredatın dijital çağla uyumsuzluğu önümüzdeki dönemde daha görünür hale gelecek sorunlardır.

Teknoloji eğitimde fırsatlar yaratabilir. Ama araç olmaktan çıkıp amaç haline geldiğinde, plansız kullanıldığında ve çocukların erişim koşulları eşit olmadığında, bu kez eşitsizliği daha da büyütebilir.

Dolayısıyla bizim için mesele teknolojiye karşı çıkmak değildir. Teknolojiyi kamusal, eşitlikçi ve pedagojik bir anlayış içinde kullanmaktır.

Çocuğun öğretmenle kurduğu ilişkinin yerini hiçbir teknoloji alamaz. Teknoloji öğretmenin yerini almak için değil, öğretmenin ve öğrencinin imkânlarını geliştirmek için kullanılmalıdır.

Eğitim Krizi, Aslında Bir Cumhuriyet Meselesidir

Değerli Başkanlar,

Bütün bu başlıkları yan yana koyduğumuzda artık tablo çok daha açık hale geliyor.

Eğitim sistemimizde yaşanan krizini yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendiremeyiz.

Bu kriz, devletin sosyal niteliğini etkiliyor.

Laikliği etkiliyor.

Demokrasi kültürünü etkiliyor.

Eşitliği etkiliyor.

Cumhuriyetin kurucu değerlerini etkiliyor.

Bu nedenle eğitim politikaları yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nın teknik kararları değildir.

Bunlar aynı zamanda "nasıl bir toplum istiyoruz?" sorusuna verilen cevaplardır.

Ve bugün Türkiye'nin önünde tarihsel bir tercih vardır.

Ya kamusal eğitimi yeniden güçlendirilecek, her çocuğun eşit ve nitelikli eğitim hakkını güvence altına alacağız;

ya da eğitimin giderek daha fazla piyasa koşullarına ve ideolojik tercihlere göre şekillendiği yapıyı olağanlaştıracağız.

Bizim tercihimiz bellidir.

Kamusal eğitimden yanayız.

Laik ve bilimsel eğitimden yanayız.

Eşit eğitim hakkından yanayız.

Eğer bu ülkede en büyük tehlike Cumhuriyetin kendisine, ulus devlet anlayışına, yurttaş özgürlüğüne, haklarına, haklarının kullanımındaki eşitliğe yönelmiş ise Eğitim-İş, Cumhuriyetten yana olanların, ulus devlet anlayışına sahip çıkanların, yurttaş haklarını ve özgürlüğünü savunan eğitim çalışanlarının sendikasıdır.

Eğer bu ülkede en büyük tehlike bölücülük ise Eğitim-İş bir arada yaşamayı savunanlarının, birlikte yaşam ideallerinin savunucusudur.

Eğer bu ülkede hukuk, adalet tehlike altında ise, Eğitim-İş adalet ve hukuk diyenlerin, adalet ve hukukun değerini okullarda öğrencilerle, velilerle paylaşanların sendikasıdır.

Eğer bu ülkede *insan hakları* yok sayılıyorsa, nitelikli eğitim, sağlık, düşünceyi ifade etme özgürlüğünün gereği yapılmıyorsa Eğitim-İş okullarda, eğitim kurumlarında bu hakları savunanların sendikasıdır.

Eğer bu ülkede tek adam yönetimi kurulmuş ve demokrasi sadece meşru çoğunluk iradesi oluşturmak için araç haline getirilmişse Eğitim-İş örgütlenme alanı olan iş kolunda demokrasi mücadelesinin sendikasıdır.

Türkiye niteliksiz bir eğitime terk edilmiş, çağın bilimsel, evrensel değerlerinden uzak eğitim için okullar sivil toplum görünümlü tarikat yapılarının derneklerine, vakıflarına terk edilmiş ise Eğitim-İş buna hayır diyen ve bunun karşısında direnenlerin sendikasıdır.

Eğitim-İş devletin, zorunlu temel eğitim yoluyla, gerçek bir cumhuriyetçi ruhun nitelikleri olan özgürlük, eşitlik ve kardeşlik ilkelerini ve duygularını her türlü yolla genç zihinlere aşılamak ve geliştirmek sorumluluğunu savunur.

Eğitim-İş, devletin belirlediği zorunlu eğitimin doğası gereği bütün yurttaşlar için aynı, parasız, nitelikli, ortaklaştırıcı, dogmalardan uzak bilimsel, kamusal, çocukları özgürleştiren bir eğitim olmasını savunur. Bu ilkelerden uzak eğitimi, Eğitim-İş zorunlu eğitim değil zorla eğitim olarak görür.

Eğitim-İş, eğitimin daima çocukları yerelden ulusala, ulusaldan evrensel olana, çocuğu içine doğduğu küçük toplumdan büyük topluma, dünyaya taşıyan eğitimin savunucudur. Çocukların kimlik hapishanesine çekilmesine hayır diyenlerin sendikasıdır.

İnsan içinde yaşadığı toplumda kendisini emeğiyle var eder. Eğitim-İş emeği en yüce değer bilenlerin sendikasıdır.

Fransız Devriminin büyük tarihçisi Jules Michelet şöyle yazar: Fransa devrimi Fransa'nın ta kendisidir. Bu cümleden hareketle şunu rahatlıkla söylemeliyiz, Cumhuriyet Devrimi, Atatürk Devrimleri Türkiye'nin ta kendisidir. Yine Michelet şunu ilave eder : "Siyasetin ilk kısmı nedir? Eğitim. İkincisi? Eğitim. Ve üçüncüsü? Eğitim."

Eğer okullarımız kadercilik, lütuf, otorite ve bireycilik öğretmeye odaklanmaya devam ederse, dayanışma ve bireysel sorumluluğun birleştiği, eşitliğin saygı gördüğü ve arzulandığı, özgürlüğün yarattığı, çalıştığı, hareket ettiği ve iş birliği yaptığı bu özgür, eşit ve kardeşçe Cumhuriyeti nasıl var edebiliriz? Eğitim-İş böyle bir cumhuriyeti var etmeye çalışanların sendikasıdır.

Dini eğitim, özgür ve bağımsız insanlar yetiştirmeyi amaçlamaz: Dini eğitimin ilkesi otoritedir, araçları itaattir, amacı erdem ve kutsallıktır, özgürlük değildir. Bu nedenle Eğitim-İş, dini etkinliklerin, seçmeli din derslerinin cumhuriyet devriminin amaçlarıyla uyumlu olmadığını savunur. Çünkü demokratik toplum, özgür, eşit bireylerle kurulur. Eğitim yurttaşa bağımsızlığın temel becerilerini kazandırır, ilkelerini verir. Bilmemekten kaynaklı bilene bağlı olma durumundan kurtarır. Eğitim-İş, çocukluğu eğitim yoluyla kontrol altına almak isteyen gericilerin planlarını bilir ve deşifre eder.

Biz biliyoruz ki işsiz kalmış bir gencin, geleceği mülakatlarda çalınmış olanların, acı çeken bir işçinin, eğitimden uzak bırakılmış bir çocuğun, savunmasız bir işçinin, barınaksız insanın var olduğu her yerde cumhuriyet, cumhuriyetçilikten yoksundur. Eğitim İş, her gün eğitimdeki milyonlarca insanların yaşadıklarını gözler önüne sererek, cumhuriyette çözümün ancak cumhuriyetçilikle başarılacağını gösterir.

Eğitim-İş, okulların, öğretmenlerin yarının toplumunu hazırlayan ve zihinleri şekillendiren yer olduğunu bu nedenle toplumsal dönüşümün en önemli aracının eğitim olduğunu savunur.

O nedenle okullarımızdaki eşitsizliklerin yeniden üretilmesine karşı mücadele halindeyiz. Bizim mücadelemiz eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretimini engellemektir.

Özgürlük ve eşitlik temelli eğitim, Atatürk devrimlerinin olmaz ise olmaz başlangıç noktasıdır.

Cumhuriyet devrimini korumak eğitim yoluyla kazanılan eleştirel bilinci korumaktır.

Her devrim, her yönetim yurttaşta kendisini sürdürecek, sahiplenilecek bilinci oluşturmak ister. Cumhuriyetimizin var etmeye çalıştığı bilinç de bilimi rehber kabul eden fikri, vicdanı, irfanı özgür bilinçtir. Eğitim-İş, bu bilinci var etme, sürdürme, geliştirme mücadelesi verenlerin sendikasıdır.

Ekenek dergisinin "*Aydınlarımız*" dosya konulu 14. sayısı çıktı.



Eğitim-İş'in 13-14 Aralık 2025'te düzenlediği *"Nasıl Bir Eğitim? Nasıl Bir Okul?"* başlıklı sempozyumun bildiri kitabı yayımlandı.



Toplumsal Dönüşüm ve Okul Saldırıları

-Prof. Dr. İbrahim Kaya[1]

Toplumsal Dönüşüme Odaklanmak

Kahramanmaraş'ta can kayıplarına yol açan okul saldırısı, şiddetin bireysel davranışların ötesine geçerek toplumun değerler sistemine ve gündelik yaşam pratiklerine yerleşmekte olduğunu gösteren önemli bir işaret olarak okunabilir. Daha önemlisi, bu saldırının yeni bir olgu olarak "şiddet kültürü"nün inşa sürecinin yaşandığına işaret eden bir saldırı olduğu tartışılabilir.[2] Dolayısıyla, şiddetin bir sorun çözme ve ilişki kurma biçimi olarak normalleşmesine işaret eden bir şiddet kültürünün toplumsal yaşama yerleşmekte olduğuna dair bir temellendirme yapılabilir.

Eğer şiddet kültürü toplumsal yaşamın işleyişinin bir parçası haline geliyorsa, sosyolojik olarak üzerinde durmamız gereken olgu ergen şiddetindeki artış veya okul saldırıları değildir. Şiddetin yükselişini ve okul saldırılarını da açıklayabilecek daha kapsayıcı bir sosyolojik çözümlemeye ihtiyaç duyuyoruz. Peki bu nasıl bir sosyolojik çözümleme olmalı? Çağımızın temel özelliklerinden biri, kurumların toplumsal yaşam üzerindeki yönlendirici gücünde gözlemlenen zayıflamadır (Herzog, Hindriks ve Wittek, 2025). Eğitim, hukuk, siyaset ve aile gibi kurumlar biçimsel varlıklarını sürdürmelerine rağmen, bireylerin davranışlarını düzenlemede ve toplumsal ilişkileri yönlendirmede güç kaybetmektedirler.

Kurumların insan eylemlerini yönlendirme kapasitesindeki zayıflamayı ancak büyük bir toplumsal dönüşümün bağlamına yerleştirerek çözümleyebiliriz. Dolayısıyla çözümlememizin konusu, kurumların merkezi bir pozisyon sahibi olduğu bir toplumsal yaşamdan kurumların geri çekildiği, ikincilleştiği bir toplumsal yaşama geçişi kapsayan toplumsal dönüşüm olmalıdır. Demek ki eğitim veya hukuk gibi kurumlar bir zamanlar toplumsal yaşamın işleyişinde ve dolayısıyla bireylerin eylemlerini yönlendirmede toplumda merkezi bir pozisyona sahipti. Ancak, son dönemde kurumlar toplumda sahip oldukları merkezi pozisyonlarını kaybettiler ve şiddetin artışı, okul baskınları gibi olaylar bu bağlamda ancak anlaşılabilirler. Sözünü ettiğim dönüşüm, kurumların merkezi öneme sahip olduğu modern toplumun son dönemlerde yaşadığı devasa dönüşümdür ve işte bu dönüşüm kurumları ikincilleştirmektedir.

Modern Toplum ve Kurumlar

Modern toplumların tarihi, önemli bir açıdan, toplumsal kurumların geçirdiği değişimlerin tarihidir. Anthony Giddens (1991) ve Peter Wagner (1994) gibi bazı önemli sosyologlara göre modernliği anlamak, kurumsal bir çözümlemeyi gerekli kılmaktadır. Bu anlayışta modernliği özgün kılan yani kendinden önceki çağlardan onu ayıran en önemli özellik modern kurumların doğasından kaynaklanmaktadır. Kapitalizm, ulus-devlet, endüstriyalizm, gözetim aygıtları gibi kurumsal yapılar modernliğe özgüdürler ve modernliğin inşasında merkezi işlevler üstlenmişlerdir. Sözü edilen büyük kurumsal mekanizmaların işlevlerini yerine getirmeleri ise eğitimden hukuka kadar uzanan bir dizi toplumsal kurumun bireylerin davranışlarını düzenlemesine ve onları toplumsal yaşama bağlamasına dayanmıştır. Yani kurumlar modern toplum için ortak değerler üreterek modern çağın ilk döneminde merkezi pozisyonlar üstlenmişlerdir. Bu nedenle, modernliğin ilk evresi, hukuk, eğitim, ekonomi ve siyaset gibi toplumsal kurumların yükselişiyle doğrudan ilişkilidir.

Modernliğin ilk evresi, dolayısıyla, kurumların insan eylemlerini yönlendirmede çok güçlü pozisyona sahip olduğu bir evredir.

1 Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi

2 Şiddet Kültürü kavramı için bkz. Kaya, 2026: 131-135.

Ancak, bazı dikkatli sosyologların farkına varıp gündeme getirdiği üzere, yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren modern toplumlar yeni bir dönüşüm sürecine girdiler. Modernliğin aşıldığını ya da tükendiğini iddia edenlerin dışında konumlanan bu sosyologlar grubu, modernliğin yeni bir evresinin oluşum sürecini kuramsallaştırmaya girişti. Bu sosyologlar içinde Ulrich Beck'in işgal ettiği yer son derece önemlidir. Beck'e göre riskin karakterize ettiği yeni bir modernliğe geçiş yaşadığımız çok açıktı (1986). İnşa sürecindeki bu yeni modernlik, ikinci modernlik olarak adlandırıldı.

Bu anlayış Giddens (1991), Lash (1999) ve Bauman (2000) gibi önde gelen diğer bazı sosyologların da ana hatlarıyla hemfikir olduğu bir anlayış haline geldi. Risk, bireyleşme, küreselleşme, baş döndürücü hızla gerçekleşen toplumsal değişme, dijitalleşme, düşünümsellik gibi gelişmelerin karakterize ettiği ikinci modernlik, toplumsal kurumların önemini ikincilleştirmeye başladı. Modernliğin kendi kurumlarını ve varsayımlarını sorgulamaya başladığı ikinci modernlik, pek çok açıdan yeni bir döneme işaret etmektedir. Bu çerçevede ikinci modernlik, bireyselleşmenin güçlendiği, geleneksel otoritelerin aşındığı, küreselleşmenin hızlandığı ve toplumsal yaşamın giderek daha düşünümsel hale geldiği bir evre olarak tanımlandı.

Ancak, son dönemde, ikinci modernlik tartışmalarının öngörüsünün çok ötesine geçen devasa bir toplumsal dönüşüm yaşandığını görmek zorundayız. Öyle ki; bugün karşı karşıya olduğumuz toplumsal gerçeklik, ikinci modernliğin sosyologlarının çözümlemeye çalıştığı gerçeklikten büyük ölçüde farklıdır. Günümüz toplumlarını ikinci modernlik tartışmalarının üzerinde durmasının tarihsel olarak mümkün olmadığı gelişmeler şekillendirmektedir: Dijitalleşmenin ulaştığı ileri düzey, sosyal medya ağlarının toplumsal yaşam üzerindeki devasa etkisi, algoritmik yönlendirme mekanizmalarının yaygınlaşması, yapay zekâ teknolojilerinin gündelik yaşama nüfuz etmesi, küreselleşmenin krizleri, kapitalizmin sınır tanımayan genişlemesi ve kurumların yaşadığı meşruiyet sorunları, modern toplumların bugün yeni bir tarihsel evrenin içinde olduklarını düşündürtmektedir.

İkinci modernliğin temellerini oluşturan bireyselleşme, küreselleşme ve düşünümsellik gibi süreçler önemlerini bugün de korumaktadır. Ancak günümüz toplumlarında dikkat çeken asıl gelişme, toplumsal kurumların bireylerin davranışlarını yönlendirme ve ortak anlam üretme kapasitelerinde gözlemlenen zayıflamadır. Günümüzde mesele yalnızca kurumların sorgulanması ve meşruiyetleriyle ilgili eleştiri değildir; kurumların toplumsal yaşam üzerindeki bağlayıcılıklarının giderek zayıflamasıdır. Bu nedenle ikinci modern evreden sonraki aşamayı "kurumdışılaşma" ile ilişkilendirmemiz ve "kurumdışılaşan modern dönem" olarak adlandırmamız yerinde olacaktır.

Kurumdışılaşma, toplumsal eylemlerin kurumsal kurallardan ve normlardan giderek bağımsızlaşması süreci olarak tanımlanmalıdır. İnsanların kurumsal referanslara bağlılıklarının azaldığı bu süreç, kurumların bireylere öngörülebilir davranışlar sunmasının kural olmaktan çıktığı bir süreçtir. Kurumdışılaşan modernlik ise ikinci modernlikle birlikte yaşanmaya başlanan dönüşümlerin yeni ve köktenci bir aşamaya ulaştığını ifade etmektedir. Günümüzde yaşanan temel mesele, modern kurumların ortadan kalkması değil, toplumsal yaşamı yönlendirme ve anlamlandırma kapasitelerinin giderek zayıflamasıdır. Bu nedenle günümüz toplumlarını anlamak için yalnızca bireyselleşme, küreselleşme ya da düşünümsellik kavramlarına değil, aynı zamanda kurumsal bağlayıcılıktaki aşınmaya da odaklanmak gerekmektedir. Aslında kurumdışılaşan modern dönemi karakterize eden bazı temeller olduğunu tartışmamız mümkündür.

Bu temellerden ilki küreselleşmenin yarattığı sonuçlarla ilgilidir. Bu sonuçlar içinde kapitalizm ile demokrasi arasındaki ilişkinin kapitalizm lehine asimetrikleşmesi önemli bir yer işgal etmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya'da kurulan ve bugün "demokratik kapitalizm" olarak adlandırdığımız refah devleti uygulaması kapitalizmin geniş halk kitleleri lehine sınırlandırılmasını öngörmüştü (Streeck, 2011). Bir süreliğine başarılı olan bu uzlaştırma rejimi 1970'lerin sonlarından itibaren zayıfladı ve 1980'lerden itibaren de neoliberal küreselleşme karşısında yenilgiye uğradı.

Küreselleşme ulusal kurumların zayıflamasına yol açtığı için ulusal düzeyde işleyen demokrasinin gerilemesi kaçınılmaz oldu. Kapitalizmin hiçbir sınır tanımadan genişlemesi, demokrasi karşısında bir zafer kazanmasını sağladı. Ulusal kurumların

insanların eylemlerine yön verme ve toplumsal bütünleşmede rol oynama gücü bu noktada zayıflamaya başladı. Küresel güçler karşısında ulusal devletin ekonomik karar alma gücü zayıfladığından, ulusal ekonomi politikaları küresel politikaların baskısı altında gerçekleşmektedir. Örneğin, Avrupa Birliği Üyesi ülkelerin hükümetlerinin pek çok yetkisi birliğe devredilmiş durumdadır.

İkinci olarak, dijitalleşmenin ulaştığı bugünkü aşama, platform kapitalizminin gelişmesine imkân sağladı ki bu durum toplumsal yapının dönüşümünde ve kurumların güç kaybetmesinde merkezi roller üstlendi.[3] En önemli üretim faktörünün veri olduğu platform kapitalizminde Amazon, Facebook, Google, Apple, Microsoft gibi şirketler platform mantığıyla üreticileri, tüketicileri ve reklamcıları tek bir ekosistemde buluşturmaktadır. Eğitim kurumu bu süreçte en ağır hasarı alan kurumlardan biri olarak ciddi anlamda zayıflamış durumdadır. Örneğin, dünyanın her yerinden insanlar MIT, Stanford gibi seçkin üniversitelerin veya Google gibi özel şirketlerin kurslarına erişebilmektedir. Bu örnek bile tek başına klasik anlamda işleyen eğitim kurumunun gücünün kırıldığını göstermeye yeterlidir.

Dijitalleşmeyle ilişkili bir diğer gelişme, bilginin bir merkezden kontrolünün neredeyse imkânsız hale gelmesine bağlı olarak ortaya çıkan bilgi çeşitliliğinin toplumsal normların çözülmesinde etkili olmasıdır. Modernliğin bilgisi nesnel ve evrensel olan bilimsel bilgidir ama son dönemde yaşanan dönüşüm her türden bilginin meşru olduğuna dair bir algı yaratmış durumdadır. Dolayısıyla, insanların eylemlerini yönlendiren bilgideki çeşitlilik, hangi bilgiye dayalı olarak eylemde bulunulacağı konusunda anlaşmazlık yaratmakta ve böylece eylemde birliği ve toplumsal düzeni sekteye uğratmaktadır.

Bilimsel bilgiye alternatif bilgi iddialarının yükselmesine rağmen, dönüştürücü pratik olarak bilimin gücü neredeyse sınır tanımaz bir şekilde işlemektedir. Bilimsel buluşlar teknolojiyi hızla yenilemekte ve toplumsal yapı istikrardan ziyade kırılganlıklara sahip olmaktadır. Bilim baş döndürücü hızla yaşanan toplumsal değişimlerin arkasındaki en önemli dinamik haline gelmektedir. Bu dinamiğin günümüz koşullarında yeniden düşünülmesi ve bilimcinin sorunluluğunun tartışmaya bir kere daha açılması gerektiği somuttur. Bilimselleşen toplumlarda ortak kurallar etrafında bir yaşam kurmak/geliştirmek gittikçe zorlaşmaktadır. Bunun bir nedeni her ne kadar bilgideki çeşitliliğin yarattığı anlaşmazlıklar olsa da daha önemli nedeni yaşanan değişim hızının tarihte görülmemiş bir boyuta ulaşmış olmadır. Öyle ki yenilenen toplumsal yaşam için yeni kuralların inşasına girişildiği an, yeni hızla eski haline gelebilmektedir. Kısacası, değişim hızının kontrol edilemediği bir süreç yaşanıyor ve bu süreç kurumların otoritesini ve meşruiyetini sarsıyor.

Bütün bu gelişmelerin arkasındaki ana gelişmenin neoliberalleşme süreci olduğu söylenebilir. Piyasa mantığının bütün hayat alanlarına nüfuz etmesi olarak anlaşılması gereken neoliberalleşme eğitim ve sağlık gibi temel kurumları metalaştırmaktadır. Kurumsal otoritenin zayıflamasındaki ana faktör neoliberalleşmedir çünkü eğitim gibi kurumları yurttaşlara hizmet veren kurumlar olmaktan çıkarıp "müşterileri" memnun etme kurumuna dönüştüren neoliberalizmdir. Müşteri memnuniyetinin ana motivasyonu sağladığı eğitim kurumunda örneğin aydınlanma öne çıkarılacak bir ideal olamaz çünkü geçici memnuniyetler sağlayarak öğrenciyi müşteri konumuna yükseltme/düşürme işlevi eğitimin yegâne işlevidir. İşte bu kurumdışılaşma süreci yeni bir modern dönemi yani kurumdışılaşan modernliği inşa etmektedir.

İnsan eylemlerine yön veren eğitim gibi kurumların güç kaybettiği kurumdışılaşan modernliğin inşa sürecinin bütün toplumları aynı ölçüde biçimlendirdiğini söyleyemeyiz. Bu süreç, modernliğin ilk evresini yani klasik aşamasını henüz tamamlamadan kurumdışılaşan modernlikle yüzleşen geç modernliklerde Batı toplumlarına nazaran daha kökten sorunlar yaratmaktadır.[4] Sekülerleşme, demokratikleşme, endüstrileşme gibi klasik modernliğin temel süreçlerinin tam olarak kurumsallaşmadığı bu toplumlarda kurumlar zaten Batı toplumlarındaki kurumlara kıyasla zayıftı ve bu nedenle kurumdışılaşan modernlikle karşılaşmalarının etkileri çok sarsıcı oldu. Bir geç modernlik olan Türkiye'deki okul saldırılarını ve yükselen ergen şiddetini bu çerçevede incelememiz gerektiği açıklık kazanmış olmalıdır. Şimdi Türkiye'nin yaşadığı dönüşüme odaklanabiliriz.

3 Platform Kapitalizmi konusunda bkz. Srnicek, 2017.

4 Geç modernlikler kuramı için bkz. Kaya, 2004.

Yeni Türkiye: Kurumdışılaşan Modernliğe Doğru

Öncelikle üzerinde durulması gereken nokta, modernliğin ilk evresinde gerçekleşen kurumsallaşma süreçlerinin taşıdığı önemdir. İlk dönem modernliğinin merkezinde yer alan sekülerleşme, endüstrileşme ve demokratikleşme süreçleri yalnızca belirli tarihsel dönüşümleri ifade etmezler. Onlar aynı zamanda modern toplumların kurumsal temellerini oluşturan süreçlerdir. Hukuk kurumunun özerkliği, eğitim kurumunun toplumsal meşruiyeti, siyasal kurumların bağlayıcılığı ve bireylerin kurumsal yapılara duyduğu güven büyük ölçüde bu tarihsel süreçler sayesinde sağlandı.

Batı Avrupa toplumlarında bu dönüşümler birkaç yüzyıla yayılan uzun tarihsel süreçler sonucunda gerçekleşti. Modern kurumlar toplumsal yaşamın bütün alanlarına nüfuz ederek güçlü meşruiyet temelleri oluşturdu. Bu nedenle günümüzde söz konusu toplumlarda da kurumsal aşınma gözlemlenmekle birlikte, kurumdışılaşma görece sağlam kurumsal yapılar üzerinde işlemektedir. Şiddetin ve okul baskınlarının Batı toplumlarında önemli sosyal sorunlar olarak gündeme gelmesi kuşkusuz bu toplumlarda da eğitim gibi kurumların insan davranışlarını yönlendirme kapasitelerinin zayıfladığını göstermektedir. Hukuk kurumunun özerkliğinin bu toplumlarda da son dönemlerde zayıfladığına tanıklık edilmektedir. Ancak, Türkiye gibi ilk dönem modernliğinin kurumsallaşma sürecini tam anlamıyla yaşamadan kurumdışılaşan modern aşamaya geçen toplumların çok daha hızlı bir dağılma hatta parçalanma sürecine girdikleri aşikâr.

Bu nedenle Türkiye gibi geç modernleşen toplumlarda tablo daha karmaşıktır. Türkiye'de modernleşme süreci önemli aşamalar kaydetmesine rağmen, klasik modernliğin temel dinamikleri olan sekülerleşme, endüstrileşme ve demokratikleşmenin Batı toplumlarında görüldüğü ölçüde derin ve dengeli biçimde kurumsallaştığını söylemek güçtür. Örneğin ekonomik modernleşme açısından modern ülkeler içinde enflasyonu en yüksek ülke konumunda olan Türkiye endüstrileşme sürecini tamamlamadan kurumdışılaşan modernleşmenin kurallarına tabi olunca kendi içinde hukukun ve diğer temel kurumların tam olarak işlemediği ülkeye evrilmiştir. Kurumların toplumsal yaşamın derinliklerinde yer edinmesi ve kökleşmesi gerçekleşmeden kurumdışılaşma evresine geçmek, ülkenin kuralsızlık olarak tanımlanabilecek bir evreye düşmesine neden olmuştur. Peki bu duruma nasıl gelinmiştir?

1970'lerin sonlarından buyana Türkiye'nin devasa bir toplumsal dönüşüm yaşadığı kesin. Özellikle 1980 darbesinden itibaren yaşanan dönüşüm hem toplumsal hem siyasal açıdan dikkate değer. Hızla kentleşmenin yaşandığı, tarımın toplumun merkezi dinamiği olmaktan çıktığı, askeri faşizmle demokrasinin geriletildiği süreç sonuç olarak kurumları zayıflattı. Bu kurumsal zayıflığın üstüne yeni modernlik geldi. 1970'lerden itibaren televizyonun hanelere hızla girdiği Türkiye'de, 1990'lardan sonra bilgisayarın toplumda yaygınlaşmaya başlamasıyla önemli bir değişimin yaşandığı söylenebilir. 2000'lerden itibaren internetin yaygınlaşması ise toplumun temelini oluşturan sosyalleşmenin mahiyetini değiştirdi. Sosyalleşmenin temel kurumları aile ve eğitim bu süreçte çok ciddi güç kaybetti. Sosyalleşmenin birincil/öncü kurumu artık ne aile ne eğitim kurumudur ama medyadır ve özelde internet medyasıdır.

Baş döndürücü hızla gerçekleşen ve kurala uymayan göç ve kentleşme etkisiyle modern kurumsallaşmanın gerçekleşmediği bölgelerde, kent çeperlerinde ve hatta turizm beldelerinde eski feodal ilişki ağları yeniden güç kazandı. Hızlı toplumsal değişme karşısında direnemeyen yapılar çöktü; davranışları yönlendirecek akrabalık ve komşuluk gibi bağlar çökerken, yerlerine yenileri kurulamadı. Kısacası, Türkiye klasik modernliğin kurumsal temellerini tam olarak yerleştiremeden kurumdışılaşan modernliğin dinamikleriyle yüzleşmeye başladı. Dijitalleşme, bireyselleşme, küresel kültürün etkileri ve yeni iletişim teknolojileri, kurumsal bağlayıcılığı zaten güçlü toplumlarda bile aşındırırken, kurumsal temellerin daha kırılgan olduğu Türkiye'de çok daha sarsıcı sonuçlar üretti.

Bu nedenle, Türkiye'de yaşanan okul saldırıları gibi toplumsal sorunları yalnızca ekonomik krizler, kültürel çatışmalar ya da siyasal kutuplaşma üzerinden açıklamak yeterli görünmemektedir. Eğitim kurumunun yaşadığı meşruiyet kaybı, hukuki normlarla toplumsal pratikler arasındaki mesafenin açılması, siyaset kurumuna yönelik güvensizlik ve toplumsal yaşamın birçok alanında gelişen otorite krizleri, kurumdışılaşma sürecinin çeşitli görünümleri olarak değerlendirilebilir.

Kurumsallaşmaya dayanan birinci modernliği tam anlamıyla yaşamadan kurumdışılaşan modernliğe geçiş yapan Türkiye'de kurumlar meşruiyetlerini ve otoritelerini yitirmektedir. Örneğin, ekonomi kurumunda kural tanımaz aktörler ve yapılar alanı domine etmektedirler. Hukukun zayıf kaldığı bağlamlarda, güç sahibi olanların, istedikleri yönde hareket ettirdikleri bir ekonomik yaşamın ağır sonuçlar ürettiğini deneyimliyoruz. Kapitalizm neoliberal evrede tüm dünyada kurallara daha az uymakta ve demokrasiyi zayıflatarak genişlemektedir. Ancak, Türkiye'de neoliberalizme geçiş, ekonomi kurumunun temellerini neredeyse tümüyle yerle bir etmiş durumdadır ve herhangi başka bir modern ülkedeki kapitalizme benzemeyen kuralsız bir kapitalizm işlemektedir.

Türkiye siyasal ve kültürel modernleşme süreci henüz kurumsallaşmadan sekülerleşme ve demokratikleşme ideallerinden vazgeçti. Bu vazgeçiş dinsel bir cemaatin darbe girişimine yeltenebilecek bir cesareti kendisinde bulmasına kadar bir dizi bozulmaya yol açtı. Fetullah Gülen Terör Örgütünün darbe girişimi toplumun direnişiyle püskürtüldü. Daha sonrasında kuralları netleşmeyen bir başkanlık rejimine geçildi. Türk toplumuna uygun olmadığı şimdi kesinlikle anlaşılan bu yeni rejim, sorumluluk-güç dengesizliğine dayanmaktadır. Ülkenin gücün tek elde toplandığı ve bu nedenle valilerden bakanlara kadar birçok otoritenin sorumluluk üstlenmekten kaçındığı bir tuhaflıklar rejimine sürüklendiği anlaşılıyor. Kısa süre zarfında insanların kurumlara güveninde ciddi bir düşüş yaşandı. Kurumların insan davranışlarına yön verebilecek güce ve itaati sağlayabilecek saygınlığa sahip olduklarını söylemek mümkün değil. Milli Eğitim veya hukuk sistemi gibi kurumsal mekanizmalar açıkça zayıflıyor. Aslında modernlik projesinden sapma olarak adlandırılması gereken bu gelişmeler sonuçta modern-dışılaşmayı devreye sokuyor ve bu nedenle toplumdan bahsetmek gittikçe zorlaşıyor.

Sonuç: Okulun Sarsılan Otoritesi ve Yitirilen Meşruiyeti

Şiddetin yaygınlaşması ve genel bir sosyal sorun halini alması yukarıda bahsettiğimiz kurumsal yapıdaki çözülmelerle ilişkilidir. Aile ve okul gibi toplumsal düzenin temel kurumları, bir zamanlar, gençleri sosyalleştiren, normlara uymalarını sağlayan ve davranışlarını yönlendiren temel işlevler üstlenmişti. Bu kurumlar bugün sözü edilen işlevlerini yerine getirmede sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenin otoritesinin aşınması, okulun yalnızca sınav ve rekabet üreten bir mekâna indirgenmesi ve eğitimin toplumsal statü üretme kapasitesinin zayıflaması, okulun koruyucu ve düzen kurucu işlevini ciddi biçimde geriletmiştir. Böyle bir ortamda okul, yalnızca işlevini yitiren bir kurum değil, aynı zamanda hedef haline gelebilen bir mekân halini almaktadır.

Gençler okula "saldırıyor" çünkü okul, onların gözünde artık anlam ve önemini yitiren bir kuruma dönüşmüş durumda. Bir zamanlar toplumsal yükselmenin ve statü elde etmenin yolu olarak görülen eğitim, bugün giderek değersizleşen, vaatlerini yerine getiremeyen ve gençlere inandırıcı bir gelecek sunamayan bir kuruma dönüşmektedir. Bu durum, okulun yalnızca işlevini değil, temsil ettiği anlamı da aşındırmaktadır. Anlamını yitiren bir kuruma yönelik öfke ise şiddet biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle okul baskınları, yalnızca bireysel saldırganlık olarak değil, eğitim kurumunun gençler nezdinde uğradığı derin anlam kaybının patolojik ifadesi olarak okunmalıdır.

Bu noktada özellikle otorite meselesi üzerinde ayrıca durmak gerekir. Çünkü bugün karşı karşıya olduğumuz durum, basit anlamda bir otorite yokluğu değil, otoritenin meşruiyet kaybıdır. Aile, okul ve devlet gibi kurumlar biçimsel olarak varlıklarını sürdürmektedir; bu kurumlar kurallar koymakta, disiplin mekanizmalarını işletmekte ve yaptırımlar uygulamaktadır. Ancak bu kurumların otoritesinin gençler nezdinde taşıdığı anlam ve bağlayıcılık ciddi ölçüde zayıflamış görünmektedir. Öğretmenin söylediği sözün, ebeveynin çizdiği sınırın ya da devletin koyduğu kuralların neden geçerli olduğu sorusuna verilen cevaplar ikna edici olmaktan uzaklaştıkça, otorite dışsal bir zorlamaya indirgenmektedir. Elbette kurallar vardır, ancak bu kurallara neden uyulması gerektiği konusu çok net değildir. Başka bir ifadeyle, otorite konuşmaktadır hatta bağırmaktadır, fakat ikna etme kabiliyeti artık çok zayıflamıştır.

Burada bahsettiğimiz mesele, klasik anlamda bir disiplin kuramama meselesinden daha derin bir meseleyi işaret etmektedir. Toplumsal kuralların bağlayıcılığını yitirdiği, normların aşındığı ve otoritenin ikna kabiliyetini yitirdiği bir ortamda, şiddet yalnızca bir sapma değil, aynı zamanda bir

ifade biçimi haline gelmektedir. Okul baskınları da bu anlamda bireysel patolojilerden çok, toplumsal düzenin çözülmesinin uç örnekleri olarak okunabilir. Bu noktada şiddet kültürü kavramı önem kazanmaktadır. Şiddet kültürü, şiddetin yalnızca münferit olaylar biçiminde ortaya çıkmasını değil, toplumsal yaşam içerisinde giderek daha olağan, daha görünür ve daha meşru bir ifade biçimi haline gelmesini ifade etmektedir. Şiddet bu noktada yalnızca fiziksel zarar verme eylemi olmaktan çıkmakta; sorun çözmenin, tepki göstermenin ya da görünür olmanın araçlarından biri haline gelmektedir.

Şiddet kültürünün yaygınlaşmasında etkili olan bu sürecin özellikle genç kuşaklar açısından neden olduğu sonuçlar dikkat çekicidir. Kurumsal aidiyetlerin zayıfladığı, ortak normların aşındığı ve toplumsal yönelimlerin giderek daha parçalı hale geldiği bir ortamda gençler, geçmiş kuşakların sahip olduğu kurumsal referans noktalarına aynı ölçüde sahip değillerdir. Aile, okul, siyasal kurumlar ve diğer toplumsal yapılar gençlerin yaşam dünyalarında varlıklarını sürdürmekle birlikte, onların davranışlarını yönlendirme kapasiteleri giderek daha fazla sorgulanmaktadır.

Kahramanmaraş'ta yaşanan trajik olay da bu çerçevede değerlendirilmelidir. Mesele yalnızca belirli bir bireyin neden şiddete yöneldiği meselesi değildir. Asıl önemli olan, böyle bir eylemin hangi toplumsal koşullar altında mümkün hale geldiğidir. Bu nedenle okul saldırılarını anlamak için yalnızca bireysel özelliklere değil, bireyleri toplumsal yaşama bağlayan kurumsal yapıların geçirdiği dönüşüme bakmak gerekmektedir. Bu açıdan okul saldırıları, kurumdışılaşan modernliğin en görünür belirtilerinden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü burada görünür hale gelen şey yalnızca bireysel şiddet değildir. Aynı zamanda toplumsal kurumların bağlayıcılığındaki aşınma, kurumsal otoritenin meşruiyet kaybı ve genç kuşaklar üzerindeki etkisinin zayıflamasıdır.

Kurumdışılaşan modernlik koşullarında okul giderek daha güçlü rakiplerle karşı karşıya kalmaktadır. Dijital ağlar, sosyal medya platformları ve yeni iletişim teknolojileri yalnızca alternatif bilgi kaynakları üretmemekte, aynı zamanda alternatif aidiyet biçimleri de yaratmaktadır. Bu nedenle gençlerin toplumsallaşma süreçleri giderek okul ve aile gibi kurumlar tarafından değil, dijital ağlar tarafından şekillendirilmektedir.

Bu süreç okulun otoritesini yalnızca zayıflatmamakta, aynı zamanda okulun temsil ettiği kurumsal dünyanın meşruiyetini de aşındırmaktadır. Sonuç olarak okul, modern toplumun merkezî kurumlarından biri olmaya devam etmekle birlikte, bireylerin davranışlarını yönlendirme ve ortak anlam üretme kapasitesi bakımından giderek daha kırılgan hale gelmektedir. Bu son derece önemli bir sosyal sorunla baş etmek zorunda olduğumuzu göstermektedir ve bu sorun kurumdışılaşmayı içeren büyük toplumsal dönüşüm bağlamında ancak çözümlenebilecek bir sorundur.

Referanslar

Bauman, Zgymunt (2000) *Liquid Modernity,* Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich (1986) *Risk Society: Towards a New Modernity,* Londra: Sage.

Giddens, Anthony (1991) *The Consequences of Modernity,* Cambridge: Polity Press.

Lash, Scott (1999) *Another Modernity: A Different Rationality,* Oxford: Blackwell.

Lisa, Herzog, Frank Hindriks ve Rafael Wittek (2025) "How Institutions Decay: Towards an endogenous Theory, *Economic and Psilosophy,* Vol. 41, Issue: 2: 322-339.

Kaya, İbrahim (2026) *Sosyoloji 101: Anomiden Şiddet Kültürüne, Modernleşmeden Toplumsal Cinsiyete, Sosyoloji Hakkında Bilmeniz Gereken Her Şey,* İstanbul: Say Yayınları.

Kaya, İbrahim (2004) *Social Theory and Later Modernities: The Turkish Experience,* Liverpool: Liverpool University Press (Türkçesi: Sosyal Teori ve Geç Modernlikler: Türk Deneyimi, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2006, ikinci baskı: 2017).

Srnicek, Nick (2017) *The Platform Capitalism,* Cambridge: polity Press.

Streeck Wolfgang (2011) The Crises of Democratic Capitalism. *New Left Review* 71: 1-25.

Wagner, Peter (1994) *A Sociology of Modernity: Liberty and Discipline,* Londra: Routledge.

İlkokulda Program Çeşitliliği

-Murat Kaymak

Milli Eğitim Bakanlığı 17.1.2025 tarihinde yayınladığı "**Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**"[1] ile ilköğretimin ilkokul kademesinde "**müzik ilkokulu**" adında diğer ilkokul programlarında farklı program uygulayan yeni bir okul türü[2] yaratmıştı. Bu okul türü, Milli Eğitim Temel Kanunun 25. maddesine açıkça aykırıydı. İlgili kanun maddesi seçmeli ders ve farklı program uygulayan okul türünü ilköğretimin ortaokul kademesi için öngörmektedir. Kanunun ilgili maddesinin ilk fıkrası şöyledir:

> "**Madde 25 –** (Değişik: 16/6/1983 - 2842/9 md.) (Mülga birinci fıkra: 16/8/1997 - 4306/9 md.; Yeniden düzenleme: 30/3/2012-6287/9 md.) İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile **dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur**. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir."

Madde açıkça "*farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar*"dan bahsetmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve kanun koyucu irade, 30.3.2012 tarihli 6287 sayılı kanunun TBMM görüşmeleri öncesi ve sonrasında ilkokullarda farklı program uygulanmasının mümkün olmayacağını belirtmiştir.

TBMM Komisyon Raporunda[3], (SIRA SAYISI: 199) farklı program uygulayacak olan okul konusunun alt komisyonda yeniden düzenlendiği belirtilerek şu ifadeye yer verilmektedir:

> "*Alt Komisyon Metninin 9'uncu maddesi "Ortaokullarda oluşturulacak farklı programlar arasında tercihe imkân verilmesi ve Bakanlığa bu amaçla yetki verilmesi" gerekçesiyle verilen önerge doğrultusunda Komisyonumuzca değiştirilerek kabul edilmiştir. Söz konusu düzenleme ile öğrencilere ortaokuldan başlayarak farklı programlar arasında tercih seçeneği sunulmakta ve lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulmaktadır*."

Kanunun ilgili maddesinde TBMM Görüşmelerinde[4] de farklı bir görüş dile getirilmemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının broşür olarak da yayınladığı "12 YIL ZORUNLU EĞİTİM SORULAR – CEVAPLAR"[5] kitapçığının 32 nolu sorusu ve cevabı seçmeli derslerle ilgili olsa da farklılaştırmanın ilkokul kademesi için düşünülmediğinin görülmesi açısından önemlidir:

1 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/01/20250117-18.htm

2 Okul türü, aynı eğitim kademesi içinde farklı program uygulayan okulları ifade eder. Yani okulun sadece "ilkokul, ortaokul veya lise" olması değil, uyguladığı müfredat, amaç ve özellikler bakımından hangi kategoriye girdiğini belirtir. Okul türleri, öğrencileri ortaklaştırmak yerine ilgi ve yeteneklerine göre farklılaştırma düşüncesine dayanır.

3 https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D24/Y2/T2/DosyaKomisyonRaporunuVerdi/622ff9a6-196f-4247-ba24-7d7f207f81fc.pdf

4 https://www.tbmm.gov.tr/Tutanaklar/Tutanak?Id=7c48a36d-23d9-4230-b589-0185ceac6e82

5 http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

> "*SORU 32: Seçmeli ders ilkokullarda uygulanacak mı? CEVAP 32: İlkokullarda seçmeli ders uygulaması olmayacaktır. Seçmeli dersler ortaokul ve liselerde uygulanacaktır. Bu konu ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulunun almış olduğu karar eki olan "İlkokul ve Ortaokullarda Haftalık Ders Çizelgesi" ve çizelgenin açıklamaları bu kitapçığın sonunda ek olarak yer almaktadır*."

Aynı kitapçığın 26 nolu sorusu ve konumuzla ilgili bölümü şöyledir:

> "*SORU 26: Yeni düzenlemede ilk 4 sınıftan sonra mesleklere yönlendirme olacak mı? CEVAP 26: Kanunun hiçbir yerinde yönlendirmeden söz edilmemektedir.* ***Bu vesile ile ilkokullarda yönlendirmenin yapılacağı, 9 yaşındaki çocukların mesleki eğitime başlatılacağı şeklindeki açıklamaların ne kanunla ne pedagoji bilimi ile ne de Bakanlığımız amaçlarıyla ve dünyadaki gelişmelerle bağdaşmadığını açıkça ifade etmek gerekir****. Kaldı ki dünyada mesleki eğitim gittikçe yüksek öğretim düzeyine çekilmektedir. Bizce de doğrusu budur*."

Ortaokullar için mesleki yönlendirmeyi kabul etmeyen Milli Eğitim Bakanlığı'na sormak gerekir ne değişti de ilkokullarda farklı program uygulayan okul türüne geçildi? Ne değişti de imam-hatip ortaokulları dışında mesleki ortaokullar açılmaya başlandı? Meslek eğitiminin giderek yükseköğretime çekildiğini tespitini yaban Bakanlık, hangi bilimsel bilgiye dayanarak bu kararı aldı?

Dünya Örnekleri

Eğitim sistemleri ülkelerin özel koşullarına göre şekillendiğinden ilkokul kademesinde sayıca az da olsa dini, bölgesel dil ve özellikle özel okullarda farklı pedagoji uygulamalarından (Woldorf, Montessori, STEM, Freinet, Reggio Emilia vb) kaynaklanan farklı program uygulayan ülkeler bulunmaktadır.

Örneğin Malezya[6]'da devlet ilkokulları öğretim diline göre üçe ayrılmıştır: Sekolah Kebangsaan (SK): Malayca ağırlıklı eğitim programı uygularken Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SJKC): Çince, Sekolah Jenis Kebangsaan Tamil (SJKT): Tamilce eğitim verir. Bu okullarda ders programları aynı olmakla birlikte ders dili ve bazı kültür dersleri etnik yapı üzerinden farklılaşır.

İlkokulda dini inanca dayalı farklı program uygulama Avrupa'da Hollanda[7] ve İngiltere[8] de görülür. Hollanda'da devlet okullarında program farklılığı bulunmaz. Buna karşılık özel okullar ve bazı topluluk okulları devlet okullarından dini ve etnik gerekçelerle farklı program uygulamaktadır. İrlanda'da ise ilkokullar büyük ölçüde Katolik kilesinin dini yönlendirmelerine göre yapılmaktadır. İngiltere'de ilkokulların %35'i özel dini ilkokul statüsündedir

EURYDİCE'in 2023-24 verilerine göre hazırlanan raporu dikkate aldığımızda Avrupa ülkeleri genellikle "ortak çekirdek müfredat" veya "tek yapı" modeline göre yapılandırılmıştır. Farklı program uygulamaya ilköğretim içinde genel olarak 10-12 yaşlarda başlanmaktadır. Örneğin Almanya gibi erken yönlendirme yapan ülkelerde ilkokul (Grundschule) genellikle ortak program uygular. Farklılaştırma 4. sınıf sonrasında gelir[9].

Zorunlu Eğitimin Ontolojik Gerekliliği

Büyük ölçüde beceri eğitimi küçük yaşlarda başlasa da bunu ilkokul düzeyinde farklı program olarak ele almak bunun için çocuğu özel yönlendirme ve yöneltmeye tabii tutmak zorunlu eğitimin, herkesi asgari ortak beceri, bilgi ve değerlerde birleştirmek olan ruhuyla bağdaşmaz. Çocukların ilgi ve istidatlarını desteklemek ile toplum içindeki farklılıkları yeniden üretme amaçlı özel yönlendirme/yöneltme programı uygulamak aynı anlama gelmemektedir. Ayrıca bu uygulama çocukların gelişimlerini daraltma anlamına gelmektedir. Çocuğun yaşamında etnik köken, inanç farklılığının bu kadar belirleyici olması, çocuğu herkesle ortaklaştırma amacından vazgeçilmesidir. Bu zorunlu eğitimin

6 http://www.themalaysianinsider.com/malaysia/article/malay-groups-want-vernacular-schools-abolished https://www.malaymail.com/news/what-you-think/2024/09/30/compulsory-education-in-malaysia-amend-the-law-or-enact-anew-hafiz-hassan/152069

7 https://www.government.nl/themes/education/primary-education/types-of-primary-school

8 https://www.schoolatlas.co.uk/guides/uk-school-types

9 https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-09/The%20structure%20of%20the%20European%20Education%20systems%202023_2024_1.pdf

tarihsel varoluşunda etkili olan bir bakıma var olma nedeninin anlamsızlaşmasıdır. Bu durumda haklı olarak sorulacaktır, ülke içinde yurttaşların farklılıkları yeniden üretilecekse bunu herkese eşit uzaklıkta, tarafsız olan devlet neden üstlensin.

Güzel Sanatlar Müzik İlkokulu

Ders programlarına bakıldığında "**Güzel Sanatlar Müzik İlkokulu**" öğrencileri zorunlu, yoğun, haftalık ders yükü ile karşı karşıya kalmaktadırlar. İlkokul programına[10] tabii öğrenci birinci sınıfta 26, iki ve üçüncü sınıfta 28, dördüncü sınıfta 30 saat ders alırken, "Güzel Sanatlar Müzik İlkokulu"[11] öğrencileri birinci sınıfta 25+6=31, ikinci sınıfta 27+6=33, üçüncü sınıfta 27+11=38, dördüncü sınıfta 29+11=40 saat ders almaktadırlar. Zorunlu genel dersler ile müzik alanı dersleri çocuklardaki ilgiyi önemli ölçüde matematik, fen gibi genel derslerin aleyhine geliştirmektedir. Bu çocukların gelecekte yaşamlarını müzik yaparak kazanacaklarının bir garantisi olmadığı gibi Mozart olmalarını sağlayacak bir durum da söz konusu değildir. Çocukların müziğe olan ilgilerini desteklemek yerine daha işin başında bu çocukları geleceğin müzisyen dâhileri ilan eden bir yetiştirme programı uygulamanın hiçbir bilimsel dayanağı bulunmamaktadır.

GÜZEL SANATLAR MÜZİK İLKOKULU VE ORTAOKULU HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

		DERSLER	SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	ORTAK DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
		Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
		Hayat Bilgisi	4	4	3					
		Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
		Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
		Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
		Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
		Beden Eğitimi, Oyun ve Müzik	5	5	5	2	1	1	1	2
		Teknoloji ve Tasarım							2	2
		Trafik Güvenliği				1				
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2		
		Rehberlik ve Yönlendirme					1	1	1	1
		İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi				2				
		ORTAK DERS SAATİ TOPLAMI	**25**	**27**	**27**	**29**	**28**	**28**	**28**	**28**
	MÜZİK ALAN DERSLERİ	Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma	1	1	2	2	2	2	2	2
		Türk Müziği Teori ve Uygulaması	1	1	1	1	1	1	1	1
		Koro ve Repertuvar	2	2	2	2	2	2	2	2
		Bireysel Çalgı Eğitimi	1	1	2	2	2	2	2	2
		Bireysel Ses Eğitimi	1	1	1	1	1	1	1	1
		Çalgı Toplulukları			2	2	2	2	2	2
		Müzik Kültürü			1	1				
		Müzik Tarihi					1	1	1	1
		MÜZİK ALAN DERS SAATİ TOPLAMI	**6**	**6**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI			**31**	**33**	**38**	**40**	**39**	**39**	**39**	**39**
		Matematik ve Bilim Uygulamaları (2)						1	1	

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

	DERSLER	SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2		
	Rehberlik ve Yönlendirme					1	1	1	1
	İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi				2				
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		**26**	**28**	**28**	**30**	**30**	**30**	**30**	**29**

Seçici eğitim anlayışına dayanan bu yaklaşım temel tezini verimlilik üzerine odaklamaktadır. Bu görüşe göre daha işin başında eğitim yolunun farklılaştırmasının sporda, müzikte hatta din konusunda çocukları toplumsal yaşamın içinde başarılı kılmaktadır. Ayrıca bu amaçla homojen hale gelen çocuklara eğitim vermenin kolaylığından bahsedilmektedir. Eğitim sistemleri genelde çıkış noktasına göre yapılandırılır. Çıkış noktası lisans eğitimi sonrasında iş yaşamında yer almak olduğundan ve iş yaşamı da heterojen özellikler gösterdiğinden daha başlangıçta çocuk bu düzene uygun biçimde gelişim aşamalarını tamamlamış olur.

Oysa bu yaklaşımın savunulacak bir tarafı yoktur. Çünkü bu yaklaşımı savunanlar çocukların gelişimlerinde farklılaşmayı, farklı beklenti oluşturma ve motivasyon gibi durumlarını dikkate almamaktadırlar. PİSA ve diğer uluslararası ölçme verilerine dayalı olarak **Andres Strello** ve arkadaşlarının birlikte yaptıkları "**Erken Teşhis ve Başarıda Farklı Eşitsizlik Türleri: 20 Yıllık Büyük Ölçekli Değerlendirmelerden Elde Edilen Farklar - Farklar Analizi Bulguları**"[12] seçici yaklaşımın olumsuz sonuçlarını ortaya koymaktadır. Yazarlar "Seçici eğitim sistemini savunan argümanlar, eşitlik ve verimlilik arasında algılanan bir dengeye odaklanmaktadır" tespitini yapmaktadırlar. Makale doğrudan ilkokul dönemini değil de ilkokul

10 https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_05/16094742_4nolukararilkogretimkurumlariilkokulveortaokulhaftalikderscizelgesi.pdf

11 https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_11/12153221_muzikortaokuluhdc29.09.2025.pdf

12 Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I. et al. Early tracking and different types of inequalities in achievement: difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. Educ Asse Eval Acc 33, 139–167 (2021). https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4

sonrasındaki farklılaştırmayı esas alsa da erken farklılaştırmanın örneğin ortaokul aşamasında istenen sonuçları vermediğini ileri sürmektedir.

İlkokullarda program farklılaştırmayı savunan yaklaşım temel hatalarından biri ilköğretimi, zorunlu eğitimi başarı odaklı düşünmektedirler. Öğrencilerin sosyal gelişimini, onların toplumsallaşmasında homojen grupların olumsuz etkisini görmemektedirler. Bu yaklaşıma göre müziğe ilgi duyan çocuk, yalnızca müziğe ilgi duyan çocuklar arasında sosyalleşir.

Müzik ilkokulu uygulaması nihayetinde bir erken ayrım uygulamasıdır. Erken ayrım üzerine yapılan araştırmalara göre, bu uygulamanın sakıncalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Eşitsizliği arttırır, ortalama başarıyı yükseltmez.
2. Çocuk, okul seçiminde tamamen ailenin kontrolündedir. Her ne kadar farklı program nedeniyle okul yönetimi seçme eyleminde bulunsa dahi bu seçimin liyakate dayandığına yeterli kanıt olmaz.
3. Bu tür programların (homojen sınıf, okul uygulamalarının) en çok kaybedeni yüksek performans gösteremeyen çocuklar olmaktadır. Bu çocuklar daha okulun ilk günlerinden damgalanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Akran etkisi çoğunlukla olumlu olmaz. Doğal olarak öğrencinin okul içi beklentilerinde bir düşüş yaşanır.
4. Çocukların biyolojik, ruhsal ve sosyal gelişimleri bakımından erken ayrım risklidir. 6-10 yaş arasında çocukların motor gelişimin ve ilgi alanlarını inşaa ettiği bir dönemdir. Kısacası ilgi ve yeteneklerinde bir istikrar yoktur. Böyle bir dönemde erken ayrım çocuğun dar bir uzmanlaşmaya mahkum edilmesidir. Şunu hepimiz gözlemlemekteyiz, çocuklukta yıldız müzisyenler, sporcular ileri yaşlarında aynı kişiler olmamaktadır.
5. İlkokuldan başlayan bir ayrım, ilkokulun temel amacı olan ortaklaştırmayla uyumlu değildir. Erken ayrım, sosyal ayrımları güçlendirir. Her farklı program çocuk için doğal olarak farklı, homojen bir çevrede olmak demektir. Doğal olarak bu durum farklı sosyoekonomik ve kültürel grupların bir arada bulunma olasılığını azaltır.
6. İlkokulda farklı program kaynak ve müfredat eşitsizliği demektir. Tüm okullarda genel müzik dersi için bulunması gereken ortamın, eğitim materyallerinin sadece müzik ilkokulunda bulunması gibi.

Yeni Değişiklik İlkokulları Tümüyle Farklı Program Uygulayan Okullar Haline Getirmek İstemektedir

Milli Bakanlığının 28 Temmuz 2026 tarihli Resmi Gazetede yayınlayarak yürürlüğe koyduğu "**Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**"[13] ile 2025 yılındaki düzenlemeye devam edileceğini kabul etmekle birlikte "**farklı program uygulayan**" yeni ilkokullar oluşturacağını göstermektedir.

Yayınlanan yeni yönetmelikte 11 maddede değişiklik yapılarak maddeye "**e) Farklı program uygulayan ilkokullara kayıt işlemleri ile varsa alan seçimine ilişkin usul ve esaslar, Bakanlıkça belirlenir**" ifadesi eklenmiştir. Değişiklik yapan yönetmeliğin 21. maddesi yönetmeliğin 43. maddesini düzenlemektedir. Bu maddede iki yerde "**farklı program uygulayan ilkokul**" ibaresi geçmektedir:

"*MADDE 21- Aynı Yönetmeliğin 43'üncü maddesinin birinci fıkrasına "planlamak ve uygulamak," ibaresinden sonra gelmek üzere "öğrencilere rehberlik ederek bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak," ibaresi eklenmiş, üçüncü fıkrasının ikinci cümlesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiş, dördüncü fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiş ve yedinci fıkrasına "önceden yazı ile" ibaresinden sonra gelmek üzere "ve/veya bilgi ve iletişim araçlarıyla" ibaresi eklenmiştir.*

"Ancak Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve ***farklı program uygulayan ilkokullarda alan dersleri okulun alan öğretmenlerince okutulur****."*

"(4) İlkokullarda Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve ***farklı program uygulayan ilkokullarda*** *alan dersleri, alan öğretmenlerince okutulduğunda sınıf öğretmenleri bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim ve öğretim görevlerini yapar*."

13 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2026/07/20260728-2.htm

Oysa "**Güzel Sanatlar Müzik İlkokulu**" "farklı program uygulayan ilköğretim" kavramı içinde özel olarak vurgulanmıştır. 17 Ocak 2025 tarihli değişikliğin iki maddesi yönetmeliğin dört maddesinde değişiklik yapmaktadır. Konumuzla ilgili fıkra şöyledir:

"*j) İlköğretim düzeyinde farklı program uygulayan okullar: **Güzel sanatlar müzik ilkokulu**, güzel sanatlar müzik ortaokulu, spor ortaokulu ve eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünce yürütülen meslek ortaokulunu*,"

Yeni değişikliğin ilkokullar için farklı program uygulayan "**Güzel sanatlar müzik ilkokulu**" ifadesi yerine doğrudan "**farklı program uygulayan ilkokullar**" ibaresini kullandığını görmekteyiz. Bu ifadeler 6287 sayılı kanunla Milli Eğitim Temel Kanununun 25. maddesine açıkça aykırıdır.

Kanuni dayanağı bulunmayan bu uygulama yarın dini, etnik temelli vb ortaklaştırıcı değil ayrıştıran ilkokul programları uygulayan okulların açılmasını sağlayacaktır.

Sonuç

Kabul etmek gerekir ki zorunlu eğitim giderek bizi birleştiren, bölünmez bütün haline getiren, çağdaş değerler ve bilime dayalı her yurttaşa eşit ve tarafsız biçimde götürülen bir kamu faaliyeti olmaktan nerede ise tamamen uzaklaşmış durumdadır. Özellikle zorunlu eğitimin dinsel temele dayandırılması için çoğulculuk, kültürel zenginlik, kültürel farklılıkların yanına farklı program uygulayan okullar modeliyle dar uzmanlaşmayı esas alan erken ayrıma dayalı seçici eğitim modelini de uygulamaya konmuştur.

Bu uygulamaların arakasındaki bilgi çoğu zaman hiçbir bilimsel dayanağı bulunmayan, hatta eleştiri konusu yapılmış uygulamalardır. Yukarıda örneklerini de gösterdiğimiz gibi Bakanlık bu konuda tutarlı olmak gibi bir kaygı da taşımamaktadır. Bir araştırmaya göre 6-13 yaş arasında bir spor programına devam eden öğrencilerin %70'i 13 yaşına geldiğinde bu programı terk etmektedir[14].

Türkiye'de yönlendirmeye dayalı Fen, sosyal bilimler, imam-hatip ve meslek lisesi gibi pedagojik olarak ayrışmaya, dar uzmanlaşmaya başlamaya uygun okul türlerinde dahi öğrencilerin önemli bir bölümü öğrenim gördükleri alanın uzantılarını tercih etmemektedirler. İş olarak da okulda edindikleri mesleki becerileri kullandıkları alanlarda çalışmamaktalar.

Zaten kültürel ve değer ayrımlarından kutuplaşmış bir ülke iken çocukları ilkokul düzeyinde farklılaştırmak, onları erken ayrıma tabi tutmak doğru ve Türkiye'nin ihtiyacı olan bir uygulama değildir. Çünkü uzmanlaşma kaçınılmaz olarak diğer alanlara yönelik bir dışlama ile birlikte yürür. Bu dışlamanın doğuracağı sonuçları dikkate almayan bir uygulamanın çocukların özgür iradesinin tam olarak oluşmadığı bir dönemde gerçekleştiği unutulmamalıdır.

14 https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/3/e20162148/52612/Sports-Specialization-and-Intensive-Training-in?autologincheck=redirected

Evrim Öğretimi: Yaygın Gerekçelere Eleştirel Bir Bakış ve Daha Güçlü Bir Gerekçelendirme Önerisi[1]

-Mike U. Smith
Çeviri: Dr. Nurcan Korkmaz

Hücre kuramı ve kalıtımın DNA kuramıyla birlikte evrim, modern biyolojinin üç temel direğinden biri olarak kabul edilmektedir. Evrim; genetik, anatomi, ekoloji ve fizyoloji gibi birbirinden oldukça farklı alanlardaki olguları anlamamıza yardımcı olur. Evrimi anlamak yalnızca bilimsel açıdan değil, uygulama açısından da önemlidir. Evrim kuramı, antibiyotikleri nasıl daha etkili kullanabileceğimizi anlamamıza ya da zararlılara dayanıklı yeni ürün çeşitleri geliştirmemize yardımcı olarak biyolojik temelli gerçek yaşam sorunlarını çözmemize katkı sağlayabilir.

Bu argümanlar, evrim öğretiminin gerekliliğini temellendirmek amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ancak yukarıdaki ifadelerde sözü edilen "biz" kimdir? Öğrenciler de bu "biz"in içinde midir? Bu gerekçeler öğrencilerin gündelik yaşamlarına nasıl uygulanabilir?

Daha önce yayımlanan bir çalışmamda (Smith, 2010) şu soruyu sormuştum: "Öğrencilerin ve genel olarak toplumun evrimi anlamaya neden ihtiyacı var?" Bu soru, farklı biçimlerde de olsa başka bazı araştırmacılar tarafından da sorulmuştur (ör. Rosengren vd., 2012). Ancak eğitimcilerin bu sorulara verdikleri yanıtları ayrıntılı biçimde inceleyen çalışmaların sayısı oldukça azdır.

Biyologların bu soruya verdikleri ortak yanıt, devlet okullarındaki öğrencilerin evrimi anlamaya "ihtiyaç duydukları" yönündedir. Evrimin öğretim programlarında yer almasını gerekçelendirmek üzere çok çeşitli nedenler ileri sürülmüştür. Ne var ki bu gerekçeler çoğu zaman öğretmenler ve eğitim politikalarını belirleyenler açısından anlamlı olsa da giriş düzeyinde biyoloji/eğitim alan öğrenciler için aynı ölçüde ikna edici görünmemektedir.

Bu bölümde, genel olarak bilim okuryazarlığını, özel olarak ise evrimin anlaşılmasını desteklemek amacıyla öne sürülen gerekçe türleri ele alınacaktır. Ayrıca bu gerekçelerin, evrimin öğretilmesini ve öğrenilmesini temellendirmede ne ölçüde etkili olabileceği sorgulanacaktır. Evrim okuryazarlığına ilişkin öğrenci merkezli gerekçelerimizin ikna gücünün sınırlı olduğunun görülmesi, bu gerekçeleri öğrenciler açısından nasıl daha anlamlı ve ikna edici hâle getirebileceğimizi de tartışmamız gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuyucu, evrim okuryazarlığına ilişkin öğrenci merkezli gerekçelerimizin ne denli sınırlı olduğunu gördüğünde muhtemelen şaşıracaktır. Peki, bu gerekçeleri nasıl güçlendirebiliriz? Daha güçlü gerekçeler ortaya koymak mümkün müdür? Bu bölümde gençler açısından daha anlamlı, ilgi çekici ve ikna edici olabilecek sınırlı sayıda gerekçe önerilecek; ardından savunduğum yaklaşımın eğitime ilişkin bazı sonuçları ele alınacaktır.

Bu çalışma, burada sunulan gerekçeler listesinin genişletilmesi ve eleştirilmesi de dâhil olmak üzere, evrim eğitimi alanında çalışan eğitimciler arasında evrim eğitiminin öğrenci merkezli gerekçelerinin neler olabileceğine ilişkin daha kapsamlı bir tartışma başlatmayı amaçlamaktadır.

Bilim Okuryazarlığı ve Yararlılık/Yaşamla İlişkililik Argümanı

Bilim okuryazarlığı, uzun zamandır fen eğitiminin temel amaçlarından biri olmuştur. Kavramın

1 M.R. Matthews (ed.), 2018, History, Philosophy and Science Teaching, Science: Philosophy, History and Education, DOI 10.1007/978-3-319-62616-1_10 kitabı içinde yer alan Mike U. Smith, *"Teaching Evolution: Criticism of Common Justifications and the Proposal of a More Warranted Set"* (261-279) yazısından özetlenerek çevrilmiştir.

böylesine öne çıkması, ona birbirinden oldukça farklı anlamlar yüklenmesine yol açmış;[1] sonuçta kavram neredeyse tanımlanamayacak ölçüde belirsizleşmiş ve belki de bir "eğitim sloganı"ndan (Roberts, 1988, s. 28), bir "mit"ten ya da "romantik bir düşünceden, gerçeklikle pek az ilişkisi olan bir düşten" (Shamos, 1995, s. 215) öteye geçememiştir. Son yıllarda konuya ilişkin dikkate değer birkaç derleme yayımlanmıştır.[2]

Fen eğitimcileri, bilim okuryazarlığını desteklemek üzere ileri sürülen gerekçeleri farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmalar arasında en yaygın biçimde atıf yapılanlardan biri, Roberts'ın bilim okuryazarlığına ilişkin farklı "vizyonlar" ayrımına dayanmaktadır: Vizyon I, bilimin ürünlerine ve süreçlerine odaklanırken (bkz. *Project 2061 Atlas of Science Literacy* — AAAS, 1993, 2001; NRC, 1995); Vizyon II, "bilimsel bir bileşen içeren durumlara, öğrencilerin yurttaşlar olarak karşılaşmaları muhtemel olan durumlara" odaklanmaktadır (Roberts, 2007, s. 730).

Bir başka yararlı sınıflandırma ise Roberts'ın (1988) daha önce fen eğitimi programları için önerdiği "vurgu alanları" gruplandırmasına dayanmaktadır: gündelik yaşamla başa çıkma; bilimin yapısı; bilim, teknoloji ve [pratik konulara ilişkin] kararlar; bilimsel becerilerin geliştirilmesi; doğru açıklamalar; açıklayan özne olarak birey ve sağlam bir temel olarak bilim.

Bilim okuryazarlığının gerekçelerine açıkça odaklanan bir başka sınıflandırmayı daha önceki bir çalışmamda ortaya koymuştum: (a) yararlılık, (b) demokratik/yurttaşlıkla ilgili/toplumsal, (c) ekonomik, (d) kültürel, (e) ahlaki/etik, (f) bilim alanındaki kariyerlerle ilgili ve (g) estetik[3] gerekçeler (Smith, 2010). Roberts'ın (2007) kavramlarıyla ifade edecek olursak, bu gerekçelerin bazıları diğerlerine göre daha "öğrenci merkezlidir" ve benim varsayımım, öğrenciler açısından en etkili olacak gerekçelerin de bunlar olduğudur.

Buradaki temel sorular, bu gerekçe türlerinin her birinin öğrenci merkezli olma ölçütünü ne ölçüde karşıladığı ve öğrencileri bu alanı öğrenmeye yöneltmek için ileri sürdüğümüz argümanları nasıl daha güçlü ve etkili hâle getirebileceğimizdir.

Farklı sınıflandırma şemalarının çoğunda yer alan fen öğretimine ilişkin en yaygın gerekçeler, Roberts'ın Vizyon II (ya da "gündelik yaşamla başa çıkma") yaklaşımı veya Smith'in (2010) ilk iki gruplandırması kapsamında değerlendirilebilir. Bu gerekçeler; yararlılık/kullanışlılık —özellikle de "gündelik yaşamdaki" yararlılık— ile "bilgili yurttaşlar" yetiştirme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra kişisel olarak anlamlı sorunları çözme, davranışları biçimlendirme, önemli pratik ve politik kararlar alma, bilim insanlarına yöneltilecek soruları oluşturma, bilimsel iddiaları değerlendirme ve medyada yer alan bilimsel bilgilerle eleştirel biçimde ilişki kurma da bu gerekçeler arasında yer almaktadır. [4] Bu yaklaşım; "yurttaşlık yeterliği ya da iyi yurttaşlık" (*civic efficacy or good citizenship*) (Dewey, 1916), "işlevsel bilim okuryazarlığı" (*functional scientific literacy*) (Aikenhead, 2006; Jenkins, 1990; Rennie, 2007; Ryder, 2001; Shamos, 1995), "eylem için fen eğitimi" (*science education for action*) (Jenkins, 1994), "belirli toplumsal amaçlara yönelik bilim" (*science for specific social purposes*) (Layton vd., 1993) ve "yurttaş bilimi" (*citizen science*) (Irwin, 1995) olarak da adlandırılmıştır.

Dewey (1916), bu tür amaçları "araçsal değere" sahip amaçlar olarak nitelendirmiştir; başka bir deyişle konular, kendi başlarına taşıdıkları içsel değer nedeniyle değil, "kendilerinin ötesinde bir amaca ulaşmanın aracı olarak" incelenmektedir (s. 284). Bu amaçlara öncelik veren bir fen öğretiminin; kimyasal gübre ve pestisit kullanımının olumsuz etkileri, nükleer enerji santrallerinin kurulması, ozon tabakasına zarar veren CFC'lerin kullanımı, iklim değişikliği ve genetiği değiştirilmiş organizmaların kullanımı gibi konuların pratik yaşamdaki karşılıklarına odaklanması beklenebilir (Vilches ve Gil-Pérez, 2011; Osborne ve Collins, 2001). Bu yaklaşıma göre, öğrenciler gelecekte antibiyotik kullanacaklarsa, antibiyotikleri doğru biçimde kullanabilmeleri için evrimi bugünden öğrenmeleri gerekir. Benzer biçimde, öğrencilerin genetiği değiştirilmiş organizmalar

1 Bkz. DeBoer, (2000); Gormally et al. (2012); Millar (2005); Norris & Phillips (2003).

2 DeBoer (2000), Hodson (2009), Laugksch (2000), and Roberts (2007).

3 Bu kategoriler birbirini dışlayan kategoriler olarak düşünülmemelidir.

4 Dempster and Hugo (2006), Feinstein (2010), Fensham (2002a, b), Gil-Pérez and Vilches (2005), Gordin (2015), Johnson et al. (2015), Kolstø (2001), and Lederman et al. (2012).

(GDO'lar) hakkında sağduyulu kararlar vermeleri bekleniyorsa, moleküler genetiğin belirli yönlerini anlamaları gerekecektir.

Bu "pratik değer" gerekçesine yönelik iki önemli eleştiri ortaya konmuş olmakla birlikte, bunlar fen eğitimi literatüründe büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. İlk olarak Ryder (2001), gerçek yaşamdaki yararlılıkları nedeniyle öğretmeyi tercih ettiğimiz bilim konularının, genellikle toplumun görüşlerine başvurularak ya da bilimin gerçek yaşamda kullanıldığı durumlar incelenerek (aşağıdan yukarı yaklaşımlar) değil, uzman görüşlerine ilişkin araştırmalara dayanılarak (yukarıdan aşağı yaklaşım) belirlendiğini ileri sürmüştür. Bu tür bir aşağıdan yukarı yaklaşımın en önemli ve sıklıkla atıf yapılan örneklerinden biri, insanların sınıf dışındaki bilimle ilişkili çeşitli durumlarla başa çıkarken kullandıkları bilimsel bilgi ve süreçleri belirlemek amacıyla 51 vaka çalışmasının analiz edilmesidir. Bu durumlar arasında, örneğin yerel atıkların yakılarak bertaraf edilmesine ilişkin seçeneklerin değerlendirilmesi ya da Down sendromlu bir çocuğun dünyaya gelmesiyle karşı karşıya kalınması yer almaktadır (Ryder, 2001). Bu yaklaşımın yukarıdan aşağı yaklaşımlardan açıkça daha üstün olmasına karşın, Ryder'ın ve benzer çalışmaların temelinde hâlâ "bilimin gündelik yaşamda yararlı olduğu varsayımı" bulunmaktadır. Ancak bu şekilde belirlenen sorunların her biriyle öğrencilerin ne kadarlık bir bölümünün gerçekten karşılaşması beklenebilir ki, söz konusu konuyu "bütün öğrenciler için bir öğrenme amacı hâline getirmeye değer olsun?"

İkinci eleştiri ise bireylerin bilimsel içerik bilgisini ve bilimsel becerileri sınıf dışında, gündelik yaşamlarında nasıl kullandıklarını inceleyen daha etnografik nitelikteki çalışmalardan gelmektedir.[5] Bu çalışmalar, insanların bilimle ilişkili kararlar alırken ya da bilimle ilişkili sorunları çözerken okulda edindikleri bilimsel bilgileri veya okulda öğrendikleri bilimsel yaklaşımları nadiren, hatta belki de hiçbir zaman kullanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu nedenle Ryder, yararlılık gerekçesini karikatürleştirerek, bu gerekçenin adeta "bir giysi ile diğeri arasında seçim yapmak için termodinamiğin devreye sokulduğunu […] ekmeğin üzerine ne sürüleceğine karar vermek için polimer kimyasının kullanıldığını" ileri sürdüğünü söylemiştir (Ryder, 1993, s. 148).

Elbette bu etnografik bulguların bir başka açıklaması, toplumun çok büyük bir bölümünün bilimsel açıdan okuryazar olmaması; dolayısıyla gündelik yaşamda bilimle ilişkili konularda verecekleri kararlara temel oluşturabilecek bilimsel bilgilerinin son derece sınırlı olmasıdır. En az bunun kadar kaygı verici bir başka açıklama ise çok sayıda insanın okulda öğrendiği bilimin gündelik yaşamında bir karşılığı olmadığı görüşünü taşımasıdır (Aikenhead, 2006; Feinstein, 2009).

Glen Aikenhead'in ilgili literatüre ilişkin kapsamlı incelemesi şu sonucu güçlü biçimde ortaya koymaktadır:

> Ampirik kanıtlar […] bilim insanlarının ve fen öğretmenlerinin, bilimin bir yurttaşın gündelik yaşamına doğrudan uygulanabilir olduğuna ilişkin varsayımsal iddialarıyla çelişmektedir. […] Gerçek şu ki bu tür bir düşünsel soyutlama, yalnızca gündelik deneyimlerini bu şekilde açıklamaktan hoşlanan kişiler için anlamlıdır. (Aikenhead, 2006, s. 29)

Osborne, günümüz fen eğitiminin bir dizi "yanılgıya" dayanması nedeniyle "günümüz gençlerinin gereksinimlerine uygun olmadığını" ileri sürmektedir. Bu yanılgılardan biri şudur:

Bilimsel bilginin kişisel bir yararı olduğu; teknolojiye hâkim olmak, teknolojinin yol açtığı sorunları gidermek ve bizi çevreleyen teknoloji kültürü içinde rahatça yaşayabilmek için bilimsel bilginin vazgeçilmez olduğu yanılgısı. Oysa makineler daha akıllı hâle geldikçe, onları etkili biçimde kullanabilmek için daha az özen göstermemiz ve üzerlerinde daha az düşünmemiz gerekmektedir. (Osborne, 2007, ss. 174–175)

Yararlılık argümanı, biraz da otomobil kullanabilmek için karbüratörün nasıl çalıştığını anlamam gerektiğini ileri sürmeye benzer; oysa bunun gerekli olmadığı açıktır (ayrıca bkz. Millar ve Osborne, 1998).

Benzer biçimde Jenkins (2003), "okulda öğretilen bilimin yararına ilişkin iddiaların naif ve yanıltıcı" olduğunu ileri sürmektedir (s. 10). Feinstein (2010) ise, tıpkı okuryazarlık kavramının

5 Örn. Baram-Tsabari and Segev (2011), Basu and Calabrese-Barton (2007), and Feinstein (2010).

kendisinde olduğu gibi, yararlılığın da "büyük ölçüde retorik bir iddiaya indirgendiğini" savunmaktadır (s. 168). Feinstein (2010) ayrıca şöyle demektedir:

Eğitim psikolojisinin onlarca yıllık birikimi, bunun karmaşık ve gerçekleşmesi pek olası olmayan bir önerme olduğunu göstermektedir. […] Bireylerin gündelik kararlarını, en temelden başlayarak oluşturulmuş biçimsel ilkelere ve güvenilir bilgiye dayanarak verdiklerini düşünmek ciddi bir yanılgıdır. [Çünkü] […] gündelik eylemler ve karar verme süreçleri, kestirme düşünme yollarına ve içinde bulunulan duruma özgü, o duruma göre geliştirilmiş çözümlere dayanır. (Feinstein, 2010, s. 181)[6]

Dewey (1916) ayrıca eğitimcilerin, öğretim programı içeriğinin seçiminde bir gerekçe olarak yararlılığa gereğinden fazla ağırlık verdiklerini ileri sürmüştür. Ona göre, "öğretmenler ya da öğrenciler, öğrenilen bir şeyin gelecekte hangi belirli ve somut amaçla kullanılacağını gösteremiyorlarsa, onun öğretilmesini haklı çıkaracak bir değeri olmadığını ileri sürmek saçmadır" (s. 284).

Dolayısıyla, en genel anlamıyla değerlendirildiğinde, bilim okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik yararcı gerekçelerin en iyi ihtimalle zayıf olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar, bu sorunun, yerleşik bilimsel ilkelere odaklanan fen öğretim programlarının tasarımındaki başarısızlıklardan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Aikenhead, 2006; Feinstein, 2009).

Osborne ve Collins (2001) de Aikenhead ve Feinstein'a katılarak, bunun yerine doğrudan gündelik yaşamla ilişkili konulara ve öğrencilerin bilimsel bilgiyi —özellikle de bu bilginin güvenilirliğini— değerlendirmeyi öğrenmelerine odaklanılması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrencilerin bilimsel bilginin bilinçli ve yetkin tüketicileri hâline gelmeleri amaçlanmalıdır.

Evrim Eğitiminde Pratik Yararlılık Gerekçesi

Peki, doğrudan evrim okuryazarlığını gerekçelendirmek için hangi argümanlar ileri sürülmüştür ve az önce ele alınan eleştiriler ışığında bu gerekçeler ne ölçüde sağlamdır? Şaşırtıcı biçimde, özellikle evrim öğretimini gerekçelendirmek üzere ileri sürülen argümanların sayısı oldukça sınırlıdır.

Bilim okuryazarlığına ilişkin gerekçelerde olduğu gibi, evrim eğitimi için yaygın olarak öne sürülen gerekçelerin büyük bölümü de yararcı niteliktedir. Bilim insanları ve eğitimciler, evrim bilgisinin "gündelik yaşamla ilişkili", "gerçek dünyada" sağlıklı kararlar verebilmek açısından "yararlı" ya da "değerli" olduğunu ileri sürmektedirler (ör. Aikenhead, 2006; Feinstein, 2010). Yararlılık, genetik öğretiminin yeniden tasarlanmasına yönelik görece yakın tarihli argümanların da temelini oluşturmaktadır (Condit, 2010).

Evrim eğitiminin yararcı değerine örnek olarak açıkça ileri sürülen az sayıdaki durumdan biri, antibiyotiklerin doğru kullanımıdır. Muhtemelen antibiyotik direncinin gelişiminin fen öğretiminde bu kadar yaygın kullanılan bir etkinlik olmasının nedenlerinden biri de bu gerekçedir (Lead States, 2013). Bu yaklaşıma göre, evrimin anlaşılması (ve kabul edilmesi), sıradan yurttaşın antibiyotikleri bilinçli ve doğru biçimde kullanmasını sağlar; başka bir deyişle, insanlar antibiyotik direncinin nasıl geliştiğini anlarlarsa, hekimlerinin reçete ettiği antibiyotik tedavisini eksiksiz tamamlama olasılıkları daha yüksek olacaktır.

İlk bakışta bu iddia mantıklı görünmektedir; ancak burada iki sorun göze çarpmaktadır. Birincisi, bu iddia ampirik olarak sınanmamıştır.

Daha da önemlisi, sağlık eğitimi alanında oldukça geniş bir araştırma literatürü, bilginin davranışın ortaya çıkması için gerekli olabilse de davranışı belirlemek açısından kesinlikle yeterli olmadığını göstermektedir.[7] Bu araştırmalar, evrimsel mekanizmalara ilişkin bilginin, antibiyotik kullanma (ya da reçete etme) davranışındaki farklılıkların önemli bir bölümünü açıklamasının pek olası olmadığını güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Basitçe unutkanlık, otoriteye yönelik tutumlar ve kültürel normlar gibi çok sayıda başka etmenin daha önemli olması muhtemeldir. Dolayısıyla, evrim eğitimini gerekçelendirmek amacıyla en yaygın biçimde kullanılan argümanın ne ölçüde geçerli olduğu tartışmalıdır.

Evrim eğitimine ilişkin pratiklik/yararlılık gerekçesini desteklemek amacıyla yaygın biçimde kullanılan bir diğer örnek, evrimi anlamanın insanların genetiği değiştirilmiş organizmalar/

6 Örneğin Lave (1988), Layton vd. (1993) ve Tversky ve Kahneman'ın (1974) çalışmalarına dayanmaktadır.

7 Örn. Atreja et al. (2005), Ferris et al. (2001), and Rogers (1983).

gıdalar (GDO'lar) hakkında sağlıklı kararlar vermelerine yardımcı olacağı iddiasıdır (ör. Lederman vd., 2012).

GDO'lar hâlihazırda dünya gıda arzının önemli bir bileşeni hâline gelmiştir —örneğin ABD'de üretilen soya fasulyesinin %91'i GDO'ludur (Anonymous, 2014a). GDO'lar, pestisit ve herbisit kullanımını ve bunların yol açtığı çevre kirliliğini azaltma potansiyeline sahiptir ve süregelen dünya açlığı sorununun çözümüne önemli katkılarda bulunabilir. Bununla birlikte, GDO'lara ilişkin pek çok kaygı da dile getirilmektedir. Tüketicilerin kaygıları genellikle gıda güvenliği, çevresel riskler, biyolojik çeşitlilik ve tarımın yanı sıra ekonomi ve kamu politikalarına ilişkin çeşitli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Anonymous, 2014b; Vilches ve Gil-Pérez, 2011).

Yakın zamanda, kesildiğinde elma dokusunun kahverengileşmesine neden olan enzimi içermeyen bir elma çeşidinin geliştirilmesi büyük tartışmalara yol açmıştır. Bu tür kaygılara yanıt olarak, Cheerios® üreticisi General Mills gibi birçok şirket, ürünlerinin GDO içermeyeceğini açıklamıştır. Modern toplumun GDO'ların sağlayabileceği potansiyel yararlardan faydalanabilmesi ve olası zararları önleyebilmesi için GDO'larla ilgili konularda eğitim gereklidir. Ancak bizim tartışmamız açısından asıl kritik soru şudur: Evrimi anlamak, tüketicilerin GDO'lara ilişkin karar verme süreçlerine nasıl katkı sağlayacaktır?

Öncelikle, evrimle ilgili meselelerin GDO'ların geliştirilmesi ve kullanımında merkezi bir öneme sahip olduğu açıkça ortaya konabilir. Örneğin, daha önce hiç var olmamış kombinasyonlar oluşturmak üzere bir türe başka bir türden genlerin aktarılması, bu tür melezlerin evrimsel uyum başarısına ilişkin soruları kuşkusuz gündeme getirmektedir: Yeni geliştirilen kültür çeşitleri çevreye salındığında mevcut çeşitlerle nasıl rekabet edecektir? Yine, bu sorular bilim insanları, ziraat mühendisleri, aktivistler ve benzeri gruplar açısından önem taşıyacaktır; ancak çok az sayıda tüketici açısından doğrudan anlamlı olacaktır.

İkinci olarak, pek çok kişi GDO'lu gıdaları tüketmenin göreli güvenliği konusunda kaygı duymaktadır. Peki, evrim bilgisi tüketicilerin bu gıdaları tüketip tüketmeme konusunda karar vermelerine yardımcı olmakta mıdır? Güvenliğe ilişkin kararların GDO'lar hakkındaki bilimsel bilgiye dayanması kuşkusuz mümkündür. Örneğin, bugüne kadar hiçbir bilimsel çalışmada GDO'lu ve GDO'suz gıdaların tüketim güvenliği açısından önemli bir farklılık saptanmamış olması, yurttaşların GDO'lu gıdaları tüketip tüketmeme konusunda karar verirken bilmeleri gereken önemli bir bulgudur. Dolayısıyla, evrim eğitiminin yararlılığına ilişkin argüman geçerliyse, konu hakkında en fazla bilgi sahibi olan kişilerin GDO'lu gıdalar konusunda kaygı duyma olasılıklarının da en düşük olması beklenebilir. Bildiğim kadarıyla, bu ilişkiyi sınayan yayımlanmış bir çalışma bulunmamaktadır; ancak anekdota dayalı bilgiler bunun tam tersine işaret etmektedir. GDO'lu gıdaların tüketimi konusunda en fazla kaygı duyan kişilerin çoğu zaman yüksek eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Dahası, güvenliğe ilişkin bu tür kararları verebilmek için gerekli bilgiler esas olarak genetik, sindirim ve beslenme alanlarına aittir; evrim kuramına değil. Doğal seçilimi, genetik sürüklenmeyi, türleşmeyi ya da diğer evrimsel kavramları anlamak, GDO'lu gıdaların güvenliğine ilişkin kararları nasıl daha sağlam bir bilgi temeline oturtabilir? Böyle bir bağlantının hangi yolla kurulabileceği açıkça görülememektedir.

Üçüncü olarak, toplumun GDO'lara ilişkin kaygıları dikkatle incelendiğinde, temel kaygıların ekonomi ("Büyük İlaç Şirketleri") ve etikle ilgili olduğu görülmektedir (Anonymous, 2014b). Yukarıda ele alınan konularda olduğu gibi, evrimi anlamak bu kaygıların değerlendirilmesinde de çok az yol gösterici olmakta ya da hiçbir katkı sağlamamaktadır. Yine, mezunlarımızın çok azı, temsilcileri aracılığıyla katılımları dışında, GDO'larla ilgili bu tartışmalara doğrudan dâhil olacaktır.

Daha genel bir sorun ise öğrencilerin, evrimin gündelik yaşamları açısından pratik bir öneme sahip olduğuna ilişkin iddialarımızın pek de ikna edici olmadığını çoğu zaman fark edebilmeleridir. Bugüne kadar evrim bilgisine ihtiyaç duymamışlardır; çoğu gelecekte bilim insanı ya da aktivist olmayı da planlamadığından, ileride bu bilgiye neden ihtiyaç duyacağını görememektedir. Öğrenciler ileri sürdüğümüz gerekçelerin ikna edici olmadığını fark ettiklerinde öğretmenin inandırıcılığı zedelenmekte ve evrimi anlamak için gereken çabayı göstermeleri açısından çok az neden kalmakta ya da hiçbir neden kalmamaktadır.

Birleşik Krallık'ta yayımlanan ancak büyük ölçüde göz ardı edilen bir rapora göre (Millar ve Osborne, 1998), fen eğitimini —ve muhtemelen evrim eğitimini de— gerekçelendirmek için öteden beri kullanılan argümanlar "aşırı kullanılmış" ve artık "etkisini yitirmiştir." Eğer bunlar, evrimi anlamanın gerçek yaşamda karar verme süreçlerindeki değerini göstermek için elimizdeki en güçlü örneklerse, ya daha iyi örnekler bulmamız ya da evrim eğitimini gerekçelendirmek için pratiklik/yararlılık argümanlarının ötesine geçmemiz gerekmektedir. Öyleyse, yukarıda bilim okuryazarlığını desteklemek amacıyla kullanıldığı belirtilen diğer gerekçeler öğrenciler açısından ne ölçüde geçerlidir?

Demokrasi Gerekçesi

Modern toplumlar, antibiyotik kullanımı ve GDO tüketiminin ötesinde, evrim bilgisinden yararlanılması gereken pek çok konuda karar almaya kuşkusuz devam edecektir. Bu konuları anlayabilmeleri ve uygun kararlar verebilmeleri için temsilcilerimizin evrimsel ilkeleri kavramaları gerçekten de büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda birçok Amerikalı yasa koyucunun —hatta başkanların ve ABD Temsilciler Meclisi Bilim, Uzay ve Teknoloji Komitesi üyelerinin dahi— evrimle ilişkili konulardaki bilimsel bilgisizliği açıkça görülmüştür (Nelson, 2012).

Bilimsel bilgisizlikten daha da önemlisi, yasama süreçlerinde alınan kararların çoğu zaman bilimsel bilgiden —bu bilgi ister okulda ister daha sonra edinilmiş olsun— çok kişisel değerler tarafından belirlenmesidir. Nitekim iğne değişim programlarının HIV bulaşmasını azaltmada etkili olduğunu gösteren açık bilimsel veriler bulunmasına rağmen, ABD Kongresi'nin 2009 yılına kadar bu programlara kaynak sağlamayı reddetmesi bunun bir örneğidir (Office of National Drug Control Policy, 2012).

Peki, eğitimli ve bilgili yasa koyuculara duyulan ihtiyaç sıradan bir öğrenciyi nasıl ilgilendirmektedir? Günümüz dünyasında çok az insan, evrimin anlaşılmasını özellikle gerektirebilecek kararlar da dâhil olmak üzere, karar alma süreçlerinde doğrudan söz sahibi olduğu gerçek anlamda bir cumhuriyette yaşamaktadır. Demokrasilerde insanlar, zaman zaman yapılan halk oylamaları ya da referandumlar veya bir milletvekiline yazılan mektuplar dışında, böylesine özgül kararlara nadiren doğrudan katılabilmektedir.

Sıradan öğrenciler demokratik bir toplumda yaşıyorlarsa, olsa olsa bu tür girişimlere kaynak ayrılması konusunda karar verecek yöneticilerin seçimine katılacaklardır. Ancak bu yöneticileri bilinçli bir biçimde seçebilmeleri için öğrencilerin kendilerinin evrimin ilkelerini ne ölçüde anlamaları gerekmektedir? Bir adayın evrimi ne ölçüde anladığı bazı insanların oy verme tercihini etkileyebilse de bunun çok sayıda seçmen açısından belirleyici bir etken olması pek olası görünmemektedir.

Burada ileri sürülen görüş, bugüne kadar evrim eğitimini gerekçelendirmek için kullanılan argümanların çoğunun yanlış ya da geçersiz olduğu veya politika yapıcılar gibi başka gruplar ve başka düzeyler açısından yaşamsal önem taşımadığı değildir. Evrimi anlamanın toplum açısından büyük bir değeri olduğu açıktır. Bununla birlikte, bu gerekçelerin çoğu ya mantıksal açıdan yeterince sağlam değildir ya da sınıflarımızdaki gençler açısından doğrudan bir anlam taşımamakta ve/veya onları ikna etme olasılığı düşük görünmektedir. Bunlar daha çok, evrim eğitiminin gerekliliğine zaten inanmış olan biz eğitimcileri ikna eden gerekçelerdir.

Benzer biçimde, bu argüman evrim öğretiminin bilimin doğasını öğretmek, farklı kaynaklardan gelen iddiaların geçerliliğini değerlendirebilmek ve benzeri becerileri kazandırmak için son derece etkili bir araç olabileceğini varsaymaktadır. Peki, evrimin kendisini anlamanın değeri nedir? Rosengren, Brem, Evans ve Sinatra'nın ifade ettiği gibi:

> İnsanlardan biyolojik evrim gibi bir düşünceyi kavrayabilmek için gereken zamanı ve çabayı harcamalarını isteyeceksek, bütün bu emeğin gerçekten kayda değer bir karşılığı olması gerektiği düşünülebilir (Rosengren vd., 2012, s. 1).

Yukarıdaki çözümleme, bu karşılığın bireysel düzeyde bulunmayabileceğini düşündürmektedir. Öyleyse evrim öğretimini, mesleki eğitime hazırlık programları ve belki de yasa koyuculara yönelik eğitim dışında bütün eğitim programlarından çıkarmalı mıyız? Aşağıda ortaya konan argüman, yanıtın neden hâlâ "Hayır" olduğunu açıklamaktadır; ancak bu "Hayır", şimdiye kadar çok daha seyrek dile getirilmiş gerekçelere dayanmaktadır.

Evrim Okuryazarlığı Modern Toplumda Bilim Okuryazarlığının Temel Bir Bileşenidir

Yukarıda sıralanan bilim okuryazarlığı gerekçelerinin çoğu, büyük ölçüde toplumun yararını gözetmeleri nedeniyle "makro" gerekçeler olarak adlandırılabilir. Buna karşılık **"**mikro**"** gerekçeler, öncelikle bireyi etkileyen gerekçelerdir (Thomas ve Durant, 1987; Shortland, 1988). Makro gerekçeler öğrenci merkezli değildir ve bu nedenle gençler üzerinde çok az etkili olmakta ya da hiç etkili olmamaktadır. Örneğin bilimsel araştırmaların yürütülmesinin etik sonuçlarına ya da bilimsel ilerlemenin ahlaki sonuçlarına ilişkin sorular, bu yaştaki öğrenciler açısından büyük ölçüde ilgisiz görünmektedir. Aynı şekilde, toplumun nitelikli bilim insanlarına ya da sağlıklı kararlar verebilen yurttaşlara duyduğu ihtiyaç da öğrenciler açısından pek anlamlı değildir. Benzer biçimde, çok az sayıda genç bir toplumun ekonomik açıdan sağlıklı olmasının bilimsel açıdan okuryazar bir topluma ne ölçüde bağlı olduğuyla ilgilenmektedir.

Bu eleştiriler, evrim okuryazarlığını gerekçelendirme söz konusu olduğunda daha da güçlü hâle gelmektedir. Öyleyse öğrencilerden evrim okuryazarlığı geliştirmelerini beklememizi haklı çıkaracak "etkili gerekçeler neler olabilir?"[8] Öğrencilerimiz açısından motive edici ve ikna edici olacak gerekçeler nelerdir?

Bilim okuryazarlığı, evrimin öğretilmesini gerektirir; çünkü:

1. Evrim, gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında biyoloji alanında gelecekte gerçekleştirilecek öğrenmeler açısından kritik öneme sahiptir.

2. Evrimi anlamak, bilimsel açıdan okuryazar bir birey olmanın temel bileşenlerinden biri olarak yaygın biçimde kabul edilmektedir.

3. Evrim, öğrenenlerin yaşamlarını zenginleştirebilecek; kendileri de dâhil olmak üzere canlıları ve insan ile doğa arasındaki karşılıklı bağımlılığı anlamalarına yardımcı olabilecek, esin verici ve estetik değere sahip bir düşüncedir (Dewey, 1916).

İlk olarak, bugüne kadar yaygın biçimde öne çıkarılmamış iki mikro yararlılık gerekçesi bulunmaktadır:

Öğrencilerin, biyolojinin diğer alanlarını anlayabilmelerine temel oluşturması açısından evrimi anlamaları gerekir. Dobzhansky'nin söylediği gibi, **"**Evrimin ışığı olmaksızın biyolojide hiçbir şey anlamlı değildir**"** (1973). Yakın tarihli bir araştırmaya katılan öğretmen adayları da bu görüşü paylaşmıştır. Onlara göre evrim, "biyolojinin geri kalanını anlamanın çok büyük bir parçasıdır […] diğer üniteler için bir temel sağlar **[**… ve bu üniteler] bir bakıma bu temelin üzerine inşa edilir" (Dotger vd., 2009, s. 563). Öğrencilerin bu ifadeleri, *Next Generation Science Standards*'ta (NGSS Lead States, 2013) yer alan **"**Ortak Atalara ve Çeşitliliğe İlişkin Kanıtlar (LS4)" başlığıyla da örtüşmektedir.

Dobzhansky'nin bu savı sıkça alıntılanmış ve evrimsel kavramlar uzun zamandır biyoloji öğretim programının bir parçası olmuş olsa da evrimin neden önemli olduğuna ilişkin gerekçeler ileri sürülmüş, ancak bunlar nadiren —belki de hiçbir zaman— ayrıntılı biçimde çözümlenmiştir. Peki, bu savı destekleyen hangi somut örnekleri ortaya koyabiliriz?

Evrimi anlamadan tüm canlıların ortaklığını ve birliğini anlamamız kuşkusuz mümkün değildir. Evrim olmaksızın, neden (neredeyse) bütün canlıların genetik materyalinin DNA olduğunu; aynı histonların neden birbirinden son derece farklı çok sayıda canlının kromozomlarının yapısal iskeletini oluşturduğunu; mayozun neden eşeyli üreyen bütün organizmalarda gerçekleştiğini ve benzeri olguları açıklayamayız. Aynı şekilde, eşeyli üremenin sağladığı avantajları ya da insanların şempanzeler ve diğer insansı maymunlarla ne denli yakın akraba olduğunu da anlayamayız.

Benzer biçimde, evrim olmaksızın canlıların çeşitliliğini de anlayamayız. Neden bu kadar çok farklı tür vardır? Türlerin kendi içinde neden bu denli büyük bir çeşitlilik görülür? Bu çeşitlilik nasıl ortaya çıkar? Her tür, kendine özgü ekolojik nişinin çevresel koşullarına nasıl böylesine uygun hâle gelir (uyum sağlar)? Yeni türler nasıl ortaya çıkar?

8 Evrim okuryazarlığının gerekli ve yeterli bileşenlerinin tam olarak neler olduğu sorusu henüz yanıtlanmış değildir. İlk yaklaşım olarak, çeşitli standart belgelerinde yer alan evrimle ilgili içerik bilgileri listesi esas alınabilir. Ancak bu makalede tanımlandığı biçimiyle evrim okuryazarlığı bundan çok daha fazlasını; içerik açısından ise belki de bundan epey daha azını gerektirmektedir.

Benzer şekilde, organizma düzeyinde evrimi anlamadan, kamçı gibi karmaşık yapıların ya da insan gözünün zaman içinde nasıl geliştiğini nasıl açıklayabiliriz? Hücresel düzeyde evrim, hücrenin yapısını ve özelleşmesini açıklamamıza yardımcı olur. Hücre altı düzeyde ise organellerin, proteinlerin ve zarların yapı ve işlevlerinin yanı sıra bunların birbirleriyle olan etkileşimlerini açıklamaya katkı sağlar. Dahası, öğrencilerimizin önemli bir bölümünün bir daha biyoloji dersi almayacağı düşünüldüğünde, gelecekte karşılaşacakları bilimsel bilgilerin bilinçli ve yetkin tüketicileri olabilmeleri açısından evrimi anlamaları daha da önem kazanmaktadır.

Dolayısıyla evrim eğitiminin gerekçesinin, bilim okuryazarlığı ve biyoloji eğitiminin gerekçeleriyle örtüştüğü görülmektedir. Biyolojinin bütün öğrenciler tarafından anlaşılmasına değer veriyorsak, biyoloji eğitimi zorunlu olarak evrim eğitimini de kapsamalıdır.

İkinci olarak ve yukarıdaki gerekçeyle yakından ilişkili biçimde, evrim modern toplumda yaygın olarak tartışılan ya da göndermede bulunulan "açıklayıcı anlatılardan" biri olduğundan, evrim hakkında belirli bir bilgiye sahip olmayan bir kişinin "okuryazar" ya da "eğitimli" olarak kabul edilmesi mümkün değildir. Eğitimli bireylerden bu konuda bir görüş sahibi olmaları beklenmektedir ve bu görüşlerin bilgiye dayalı olarak oluşturulabilmesi için eğitime büyük ihtiyaç vardır.

Yirmi birinci yüzyıl gerçekten de bilgi açısından son derece zengin bir dünya olacaktır. Herkes giderek artan miktarda bilgi bombardımanına maruz kalacak ve bu bilgileri anlamak için azımsanmayacak sıklıkta evrim bilgisine ihtiyaç duyacaktır. Öğrencilerimiz yaşamları boyunca sohbetlerden filmlere ve internete kadar pek çok ortamda evrime ilişkin göndermelerle karşılaşacaklardır. Evrim hakkında hiçbir şey bilmiyorlarsa, bu ortamlarda karşılarına çıkan içerikleri anlayamaz ve evrimle ilişkili konularda "akla ve gerekçelere dayalı tartışmalara" katılamazlar (Lewis ve Leach, 2006). Dolayısıyla modern topluma tam anlamıyla katılmaları mümkün olmaz.

Bu gerekçe, toplumumuzun uzun zamandır liberal eğitim —bireye belirli bir mesleğin becerilerini kazandırmanın ötesinde geniş bir düşünsel ve kültürel birikim sağlamayı amaçlayan eğitim— lehine ileri sürdüğü argümanların ayrılmaz bir parçasıdır. Dotger'ın araştırmasına katılan öğretmen adayları da bu görüşü paylaşmaktadır. Onlara göre evrim, "çağdaş genel kültürün bir parçası olmak ya da bilgili bir yurttaş olabilmek için gereklidir" (Dotger vd., 2009, s. 562). Laugksch'un (2000) sözlerini uyarlayacak olursak, evrim "gerçek anlamda kültürlü bir zihnin oluşumunda edebiyat, müzik ve sahne sanatları kadar merkezi bir yere sahiptir" (s. 86) (ayrıca bkz. Ryder, 2002).

Son olarak, genel olarak bilim okuryazarlığının, özel olarak ise evrim okuryazarlığının estetik gerekçelerine sınıfta gereğinden çok daha az yer vermekteyiz (DeBoer, 2000; Dewey, 1916; Feinstein, 2010). Dobzhansky (1973), "evrimin ışığında bakıldığında biyolojinin, düşünsel açıdan belki de bilimlerin en doyurucu ve esin verici olanı" olduğunu ileri sürmüştür (s. 129). Bu sav, hak ettiğinden çok daha az ilgi görmüştür.

Bilimdeki pek çok anlatı gibi, Darwin'in öyküsü ve nereden geldiğimize ilişkin kadim soruya bir çözüm geliştirmeye uzanan yolculuğu da büyüleyicidir. Pek çok öğrencinin kendisiyle ilişkilendirebileceği "Nereden geldik?" sorusuna verilen bir yanıt olarak modern evrimsel sentez, güzelliği ve zarafeti olan bir düşünsel yapıdır. Hangimiz bilim insanı ya da fen eğitimcisi olma yoluna, bilim hakkında öğrendiğimiz bir şeyin büyüsüne kapılarak girmedik ki?

Örneğin öğrencilere yalnızca yanıtları bir "sonuçlar retoriği" olarak sunmak yerine, soruyu ve çözülmesi gereken bilmecenin kendisini görmelerine yardımcı olduğumuzda, hem çözüm sürecindeki hem de ulaşılan çözümdeki güzelliği fark edebilirler. Evrim, "kim olduğumuzun, güçlü ve sınırlı yönlerimizin neler olduğunun ve bunların nasıl ortaya çıktığının tam kalbine dokunur" (Tatersall, 2013). Evrimi anlamak, "kendimizi anlamanın" bir yoludur (Pigliucci, 2005, s. 2).

Benim için bu deneyim, Mendel'le ilk karşılaştığım ve temel genetik problemlerini çözmeye başladığım anda yaşandı. Ne kadar güzeldiler! Mantıkları ne kadar yalındı! Arkadaşlarımın çoğu bu problemleri çözülemez buluyordu; oysa çözümler bana son derece açık görünüyordu.

Her şey yerine oturuyordu! Büyülenmiştim.

Evet, genel olarak bilimi, özel olarak da evrimi anlamak bize haz ve keyif verebilir (Jenkins, 2003;

Carter, 2008), yaşamlarımızı "zenginleştirebilir" (Anonymous, 2014c) ve "kişisel olarak kendini gerçekleştirmeye" katkıda bulunabilir (American Academy for the Advancement of Science, 1990; Laugksch, 2000). Şu sözleri düşünelim:

> Bilim insanı doğayı yararlı olduğu için incelemez; ondan haz aldığı için inceler ve doğadan haz almasının nedeni onun güzel olmasıdır. Doğa güzel olmasaydı bilinmeye değer olmazdı; doğa bilinmeye değer olmasaydı yaşam da yaşanmaya değer olmazdı. (Poincaré, 1907, s. 8)

Ve:

> Bazı şeyleri bilmek, bilim alanında "iyi okumuş" olmanın bir parçasıdır —ki bu gerçekten son derece değerli, bize sevinç ve doyum verebilecek bir şeydir— ancak bütün öğrencilerimizin yararlı bulacağı bir şey değildir. (Feinstein, 2010, s. 183)

Temel Oluşturma, Okuryazarlık ve Estetik Gerekçelerin Değerlendirilmesi

Peki, bu gerekçeler yukarıda ele alınan gerekçelere yöneltilen eleştiriler karşısında ne ölçüde güçlüdür? Çocukların yaşamlarıyla ne ölçüde ilişkilidir ve bu argümanların genç öğrenciler açısından ikna edici olma olasılığı nedir?

Tartışmanın bu bölümünün başında şunu kabul etmeliyim: Savunduğum anlamıyla bile, öğrencilerin çoğunun evrimi anlamaya ihtiyacı olmayacaktır. Gündelik yaşamlarında karar verirken böyle bir anlayışa nadiren ihtiyaç duyacaklar, belki de hiçbir zaman duymayacaklardır. Tıpkı cebir, tarih ve benzeri alanların öğretiminde olduğu gibi, bu alanlar için de yararlılığa dayalı gerekçeler zayıftır ve bunları öğrencilere "kabul ettirmek" çoğu zaman kolay değildir. Genç öğrencileri evrim okuryazarlığının gerekliliğine ikna etmek gerçekten zor bir iştir.

İlk olarak, öğrenciler evde, kilisede, sinagogda ya da camide yapılan tartışmalarda veya internette, bloglarda ya da tweetlerde, televizyon programlarında ve filmlerde —örneğin *Jurassic Park* gibi bilimkurgu yapımlarında— karşılarına çıkan evrime ilişkin göndermeleri anlamayı ne ölçüde önemsemektedir? Bu gerekçe, öğrencileri evrimi öğrenmeye yöneltme açısından belki de en büyük potansiyele sahiptir. Öğrencilerimizin çoğu evrim hakkında daha önce bir şeyler duymuştur; bazıları ise oldukça fazla şey duymuştur. Evrimin tartışmalı bir konu olabileceğini ve pek çok insanın bu konuda son derece güçlü görüşlere sahip olduğunu bilirler. Tartışmalı konular, ortaöğretim öğrencileri için güçlü bir öğrenme motivasyonu yaratabilir.

Bazı öğrenciler bu konuda kendi görüşlerini çoktan oluşturmuş olabilir ve biyolojinin bu görüşler hakkında ne söylediğini anlamaya büyük önem verebilirler. Gençlerin sahip olduğu görüşlerin çoğu yalnızca ebeveynlerinden devralınmıştır; ancak ergenlik döneminin temel gelişimsel görevlerinden biri, bu tür görüşleri sorgulamak ve kendi kararını verebilmektir. Bu nedenlerle bazı öğrenciler, bilginin bilinçli ve yetkin tüketicileri olabilmek açısından evrimi öğrenmenin kendileri için neden önemli olduğunu kolaylıkla görebilirler.

İkinci olarak, gençler gelecekten çok bugüne odaklanma eğiliminde oldukları için, öğrencilerin çoğunu evrimin biyolojiyi anlamanın temelini oluşturduğuna ve dolayısıyla öğrenilmeye değer olduğuna ikna etmek güç olabilir. Öğrencilerin bu gerekçeyi benimsemeleri isteniyorsa, evrimin biyoloji açısından temel oluşturucu niteliğini görünür kılan öğretim tekniklerine ihtiyaç vardır (aşağıdaki "Eğitsel Çıkarımlar" bölümüne bakınız).

Üçüncü olarak, öğrenciler okuryazar/eğitimli bireyler olmaya ne ölçüde ilgi duymaktadır? Peki, evrim okuryazarı olmaya? Bazıları —belki yeterince fazla olmasa da— bununla açıkça ilgilenmektedir. Okuryazar olmamanın doğurabileceği güçlükleri ve yaşamı nasıl daraltabileceğini görebilmektedirler. Eğer evrimi öğrenmek okuryazarlığın bir parçasıysa, bu öğrenmenin —gelecekte iyi bir iş sahibi olmanın aracı olarak görülse bile— gösterilecek çabaya değeceğini anlayabilirler.

Pek çok ülkede kamusal eğitim, öğrencileri bu tür bir okuryazarlığın değeri konusunda ikna etmekte çoğu zaman yeterince başarılı olamamıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası sınavlarda görece düşük performans gösterilmesi bunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015). Ancak evrim okuryazarlığına bu denli yüksek bir değer atfediyorsak, eğitimciler olarak öğrencilerimizi bunun önemine nasıl ikna edebileceğimizi ciddi biçimde düşünmek zorundayız.

Dördüncü olarak, öğrenciler bilimin ve evrimin estetik boyutuna ne ölçüde değer vermektedir? Çok az öğrenci güzelliğe ve hayranlık duygusuna değer verdiğini açıkça kabul edecektir; ancak davranışları çoğu zaman bu tür itirazlarının aksini göstermektedir. İlköğretim, uzun zamandır öğrencilerdeki bu ilgiyi ortaya çıkarmada en başarılı eğitim kademesi olmuştur; örneğin koza ören ve sonunda kelebeğe dönüşen tırtılların gözlemlenmesi bunun tipik bir örneğidir. Benzer biçimde ortaöğretim biyoloji eğitimi de ders kitaplarındaki güzel görseller, videolar ve ders kitabıyla bağlantılı diğer materyaller aracılığıyla estetik boyuta en azından görünürde yer vermiştir. Ancak bundan çok daha fazlası yapılabilir.

Buna karşılık, giriş düzeyindeki biyoloji ve evrim eğitiminin büyük ölçüde başaramadığı şey, öğrencileri kafa karıştırıcı bir sorunun çözümünü keşfetmenin güzelliğini, o "Aha!" anının sevincini deneyimlemeye davet etmektir. Evrim kuramının; türlerin nereden geldiği, taklitçilik (mimikri), köpek ırklarının olağanüstü çeşitliliği, fosiller ve dinozorlar ile mamutlar gibi soyu tükenmiş türler hakkındaki bilmecelere ne denli güçlü ve zarif çözümler sunduğunu görmenin güzelliğini yaşamalarına olanak tanımaktır. Üstelik bunlar öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilişkili konulardır.

Ne var ki pek çok kişinin de belirttiği gibi, evrimi —ve genel olarak biyoloji ile bilimi— çoğu zaman bir "sonuçlar retoriği" olarak sunduk; onu canlılar dünyasına ilişkin bir dizi soru ve insanların bu sorulara farklı yanıtlar önerip bu yanıtları nasıl sınadıklarının öyküsü olarak sunmadık. Oysa evrim, insanların hangi soruları sorduklarını ve bu sorulara verilen yanıtların zaman içinde nasıl evrildiğini öğrenmek için olağanüstü bir fırsat sunmaktadır.

Öyleyse, evrim okuryazarlığına ilişkin bu gerekçeler öğrencilerimiz açısından daha anlamlı ve ilgi çekici, dolayısıyla daha ikna edici midir? Ben öyle olduklarını —ya da en azından fen eğitimcilerinin ve politika yapıcıların açık ya da örtük biçimde öne sürdükleri argümanlara kıyasla öğrencilerin yaşamlarıyla ilişki kurma potansiyellerinin daha yüksek olduğunu— ileri sürüyorum. Elbette bu değerlendirmeye karar verecek olan okuyucu ve öğretmenler, nihayetinde ise öğrencilerin kendileridir.

Mevcut Uygulamalar, Eğitsel Çıkarımlar ve İleri Araştırmalar

Öğretmenler sınıfta gerçekte hangi gerekçeleri kullanmaktadır? Bugüne kadar yayımlanmış hiçbir çalışma doğrudan bu soruyu ele almamıştır. Amerikalı öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen canlandırılmış veli-öğretmen görüşmelerinde, öğretmen adayları evrim öğretimini; eyalet ya da ulusal standartların bir gereği olması, ABD'deki mahkeme kararları nedeniyle öğretilmesinin zorunlu olması veya evrimin ders kitabında yer alması gibi gerekçelerle savunmuşlardır (Dotger vd., 2009). Araştırmanın tasarımı, bu tür gerekçelerde görülen savunmacı tutumu artırmış olabilir. Bununla birlikte çalışma, en azından evrim öğretiminin ciddi tartışmalara yol açtığı topluluklarda, bu gerekçelerin bazı —belki de çok sayıda— öğretmen tarafından kullanıldığını düşündürmektedir.

Bu gerekçeler gerçekten de geçerlidir ve öfkeli velilerin tepkilerini yatıştırmaya yardımcı olabilir. Öte yandan, öğrenci merkezli değildirler ve genç öğrencilerin evrim öğrenmenin gerekliliğini benimsemelerini sağlamaları pek olası değildir. Dewey'in (1916) belirttiği gibi, bu gerekçeler muhtemelen "çocukların ve gençlerin değerlerinden çok yetişkinlerin değerlerini temsil etmektedir" (s. 283).

Öyleyse yukarıda ortaya konan olumlu gerekçeleri benimsemenin ve öne çıkarmanın, hem evrim öğretiminde ne öğrettiğimiz hem de evrimi nasıl öğrettiğimiz açısından sonuçları nelerdir? Öğretim programı geliştiricilerine ve sınıf öğretmenlerine ne gibi önerilerde bulunabiliriz?

Öncelikle bir uyarı: Evrim öğretiminde kullanılan etkinliklerin birçoğu, gösterişli, "vay be" etkisi yaratmayı amaçlayan ve "eğlenceli" etkinliklerdir. Örneğin doğal seçilimi öğretmek amacıyla kullanılan pek çok etkinlikte öğrencilerden renkli ya da desenli bir zemin üzerindeki düğmeleri veya kâğıt noktaları "seçmeleri" istenir. Öğrenciler çoğu zaman bu tür etkinliklerden büyük keyif alırlar. Ancak bu etkinlikler en az iki sorun barındırmaktadır.

Birincisi, eğlenceli olmak, öğrenci açısından anlamlı olmakla aynı şey değildir. Biz öğretmenler etkinliğin evrimsel bir ilkeyle nasıl ilişkilendiğini görebiliriz; ancak uygulamada öğrenciler çoğu zaman etkinliğin kendisine kapılır ve etkinliğin

gerçekte ne anlama geldiğini kavramaya çok az zaman ayırırlar.

İkincisi, öğrencilerin çoğu, metaforlar aracılığıyla anlamanın oldukça güç olduğu somut düşünme ağırlıklı bir gelişim dönemindedir. Öğrencilerin renkli kâğıt noktalarından hareketle, uyum başarısındaki farklılıkların alel frekanslarında yol açtığı değişimler gibi soyut kavramlara ulaşmalarına yardımcı olabilmek oldukça yetkin bir öğretmen gerektirir.

Basitçe ifade etmek gerekirse, öğretmenler öğrencilerin yaptıkları şeyi neden yaptıkları konusunda açık olmalıdır. Etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve sonrasında öğrencilerin dikkatini modellenen süreci anlamaya yöneltmeli; mümkün olduğunca model ve metaforların yanı sıra gerçek yaşamdan, öğrencilerin aşina olduğu örneklerden de yararlanmalıdırlar. Örneğin öğretmenler, Peter ve Rosemary Grant'in Galápagos Adaları'ndaki Darwin ispinozlarının evrimi üzerine gerçekleştirdikleri gerçek yaşam araştırmalarını kullanabilirler (Weiner, 1994).

İkinci olarak, genel anlamda etkili fen öğretimi hakkında bildiğimiz pek çok şey, evrim öğretiminde daha da büyük önem taşımaktadır. Örneğin öğrenciler, öğrenmenin bir amacı olduğunu gördüklerinde öğrenme sürecine daha fazla emek ve katılım gösterirler; başka bir deyişle, ilgilerini çeken bir soruyu yanıtlamak ya da bir problemi çözmek için söz konusu bilgiyi anlamaya ihtiyaç duyduklarında öğrenmeye daha fazla yönelirler.

Bu yaklaşım; sorgulamaya dayalı, probleme dayalı ya da örnek olaya dayalı öğretim olarak adlandırılmıştır. Ancak bazen bundan daha yalın biçimde, yanıtını öğretmenin değil öğrencilerin aradığı sorular ve çözülmesi gereken güçlükler ortaya koymak da yeterli olabilir. Benzer biçimde öğretim, amaçlar doğrultusunda yürütülmelidir: Öğrencilerin neyi başarmasını istediğinizi açıkça belirleyin ve öğrenme etkinliklerini bu amaca yöneltin.

Temel amaçlardan biri Bilimin Doğasını (BD) anlamaksa, evrim, bilimin hangi sorulara uygulanabileceğini ve hangi soruların bilimin alanı dışında kaldığını öğrencilerin kavramalarına yardımcı olmak açısından son derece verimli bir alandır. Öğretmenler bu amacı öğrencilerine açıkça belirtmeli, her etkinliğin amacını onlarla paylaşmalı, bu tür kararların nasıl verildiğini modellemeli, öğrencilere uygulama yapma fırsatı vermeli ve süreç boyunca onlara rehberlik etmelidir (örneğin bkz. Smith ve Scharmann, 2006; Scharmann ve Butler, 2015).

Üçüncü olarak, bu tartışma evrim eğitiminin amaçlarının ne olması gerektiği sorusunu gündeme getirmektedir. Gerekçeler kolaylıkla eğitim amaçlarına dönüştürülebilir. Bu nedenle evrim eğitiminin amaçlarının; temel evrimsel kavramları ve bu kavramların canlıların incelenmesine nasıl temel oluşturduğunu anlamak, evrim okuryazarlığı geliştirmek ve evrimin estetik değerini kavramak olması gerektiğini savundum.

Daha genel olarak Feinstein (2010), fen eğitiminin —ve bana göre evrim eğitiminin de— amacının öğrencilerin "yetkin dışarıdakiler" (*competent outsiders*) hâline gelmelerine yardımcı olmak olduğunu ikna edici biçimde ileri sürmektedir (s. 180). Feinstein'a göre insanların çoğu her zaman bilimin dışında kalacak ve "Bilim/evrim burada nasıl uygulanabilir?" sorusunu nadiren soracaktır. Mevcut sistem ise gündelik yaşamda çok az yetkinliğe sahip olan ya da hiç sahip olmayan "çeperdeki içeridekiler" (*marginal insiders*) yetiştirmeyi örtük biçimde amaçlayarak öğrenciyi hak ettiğinden daha azıyla yetinmek zorunda bırakmaktadır.

> "Buradan, bilim okuryazarlığı arayışının rastlantısal olarak değil, *temelde* yaşamla ilişkiyi belirlemekle ilgili olduğu sonucu çıkar; yani bilimin sizin [öğrencilerin] en çok önem verdiğiniz şeyler açısından nasıl anlam taşıdığını ya da taşıyabileceğini görmeyi öğrenmekle." (Feinstein, 2010, s. 180; vurgu özgün metinde)

Benzer biçimde, Bilimin Doğasının (BD) öğretimine ilişkin araştırmalarda olduğu gibi, evrim eğitiminin gerekçelerini öğrencilere açıkça ifade etmek yerinde görünmektedir. Karşınızda oturan öğrencilerin en azından bir bölümü muhtemelen kendi kendine, "Bu saçmalığı niye öğrenmek zorundayız?" diye soruyordur. Öğretmenler olarak bu öğretimin değerine ilişkin kişisel inançlarımızı öğrencilerimizle paylaşmak bizim sorumluluğumuzdur. Öğretimi, öğrencilerin evrim okuryazarlığını kendileri açısından değerli görebilmelerine yardımcı olacak biçimde tasarlamamız gerekir. Kendi gerekçelerimizi onlarla paylaşmak bunun ilk adımıdır. Bir başka yaklaşım ise öğrencilerden evrimi öğrenmenin gerekçelerini kendilerinin

üretmelerini isteyen bir ders tasarlamaktır (Scharmann, 2005).

Dördüncü olarak, amaç evrimsel ilkelere ilişkin temel oluşturucu bir anlayış geliştirmekse, yalnızca bu ilkelere değil, evrimin biyoloji açısından temel oluşturucu niteliğine de odaklanmak gerekir (Jenkins, 2003). Bunun için, uzun zamandır önerildiği gibi, evrimin biyoloji öğretiminin bütünü boyunca birleştirici tema olarak kullanılması gerekecektir. Böylece evrim, biyolojinin bütünü için temel "açıklayıcı anlatı", problemlerin çözümünde kullanılan güçlü bir "açıklama aracı" hâline gelir (Scharmann, 2005, s. 13).

Burada da öğretmenlerin bu bütünleştirici yaklaşımı kullandıklarını öğrencilere açıkça belirtmeleri özellikle önemli görünmektedir. Öğretmenler zaman zaman dersin o anki içeriğinin dışına çıkarak, öğrencilerin daha önce öğrendikleri evrim bilgisinin, o sırada ele alınan biyolojik soruyu anlamalarına nasıl katkı sağladığına dikkat çekmelidirler.

Beşinci olarak, öğrenme amacı evrim okuryazarlığı ise öğretim, bunun değerine ve öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkisine odaklanabilir. Öğrettiklerini öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirmeye önem veren öğretmenler uzun zamandır gazete ve dergilerden öyküler ve haberler getirerek bunları sınıf panolarında sergilemektedir. Ayrıca ders zamanının değerli bir bölümünü bu haberlerden bazılarını tartışmaya ya da evrimin gündelik yaşamdaki uygulamalarıyla ilişkili filmler göstermeye ayırabilmektedirler. Bunlar, öğrencilerin bilginin bilinçli ve yetkin tüketicileri hâline gelmelerine yardımcı olmak açısından evrim okuryazarlığının yararını ortaya koyabilecek etkili yaklaşımlar gibi görünmektedir.

Elbette günümüzde basılı gazete ve dergiler öğrencilerimizin evlerinden büyük ölçüde kaybolmuş, filmlerin yerini de videolar almıştır. Bugünün öğrencileri için temel bilgi kaynağı büyük olasılıkla internettir. Ancak yetkin bir öğretmen internet sitelerinden, bloglardan ve oyunlardan da benzer biçimde yararlanabilir; hatta bunlar basılı medyadan çok daha fazla olanak sağlayabilir.

Örneğin öğrenciler, ilgilerini çeken bir haberde, filmde ya da blog yazısında karşılarına çıkan evrimle ilişkili bir probleme yanıt arayabilirler (*Evolution Today*). Böylece öğrenciler; kendi yanlış anlamalarını/kavram yanılgılarını belirlemenin, belirli evrimsel ilkeleri anlamanın, evrimle ilgili terimleri doğru ve yetkin biçimde kullanabilmenin ve benzeri becerilerin ne denli gerekli olduğunu kendi deneyimleri yoluyla öğrenirler. Böyle bir etkinlik, örneğin "Antibakteriyel sabun kullanmalı mıyız?" ya da "El dezenfektanlarını sık kullanmalı mıyız?" soruları üzerine kurulabilir (Scharmann, 2005).

Feinstein'ın (2010) belirttiği gibi, "bilimi [evrimi] son derece kişisel bir bağlam içinde öğrenmek, öğrencileri gelecekte bilimle ilişkili ancak kendilerine yabancı alanlara adım atmaya daha istekli hâle getirebilir" (s. 182).

Altıncı olarak, öğretmenler evrimin öyküsünde ve evrim kuramının bu kadar çok biyolojik soruya yanıt verme gücünde bulunan güzellik ve hayranlık duygusuna daha fazla odaklanabilirler. Örneğin Watson/Crick/Franklin DNA modelinin güzelliği ve canlıların hem ortaklığını hem de çeşitliliğini açıklayabilecek bir model geliştirmenin yarattığı heyecan, Watson'ın (2001) bu öyküyü anlattığı metinde kolaylıkla görülebilir. Bu metin, öğrencilerin üzerinde düşünmeleri için bazı sorularla birlikte ders dışı okuma olarak verilebilir ve ardından sınıfta tartışılabilir. Yine öğretmen, her bir öğrenme deneyiminin, evrimi anlamak için ortaya konan gerekçelerden birini nasıl desteklediğini öğrencilere açıkça göstermelidir.

Son olarak, böyle bir yaklaşımın öğretimde ek zaman gerektireceğini kabul ederek, geleceğin yurttaşlarının neleri bilmesinin gerçekten gerekli olduğunu, hangi becerilere sahip olmaları ve hangi tutumları geliştirmeleri gerektiğini yeniden düşünmenin zamanı gelmiştir. Örneğin mRNA translasyonuna bu kadar fazla zaman ayırmak, öğrencilerin bir laboratuvar dersinin tamamını modeller kullanarak bir mRNA modelini translasyona uğratmakla geçirmelerini sağlamak belki de gerekli değildir.

Bunun yerine öğrencilere birkaç köpek iskeleti sunup şu soruları sorabiliriz: Bütün bu farklı köpek ırkları nasıl ortaya çıktı? Bunlara farklı türler demeli miyiz? Neden ya da neden değil? Yetiştiricilerin yaptığı şey, doğada gerçekleşen süreçlere hangi açılardan benzemektedir? Ardından bir insan iskeleti göstererek şu soruları yöneltebiliriz: Hangi benzerlikleri ve farklılıkları görüyorsunuz? Evrim kuramı bunları nasıl açıklamaktadır?

Böyle bir yaklaşımın benimsenmesi, daha ileri araştırmaları gerekli kılan bir dizi soruyu da beraberinde getirmektedir. Burada önerilen üç gerekçe öğrenciler açısından nasıl bir karşılık bulmaktadır; öğrencileri evrimi öğrenmeye motive etmekte midir? Bu gerekçeleri öğrencilere en etkili biçimde nasıl aktarabiliriz?

Temel oluşturma: Öğrencileri, biyolojinin bütününü anlayabilmenin evrimi anlamayı gerektirdiğine ikna edecek bir öğretimi nasıl tasarlayabiliriz?

Okuryazarlık: Evrim okuryazarlığını kendine özgü biçimde oluşturan unsurlar nelerdir? Üzerinde uzlaşabileceğimiz temel büyük fikirler nelerdir? Evrim okuryazarlığını geliştiren etkili bir öğretim nasıl olmalıdır? Öğrencileri, evrim okuryazarlığının önemini kişisel bir amaç olarak benimsemeye ikna edebilir miyiz?

Estetik: Öğretmenler evrimin —ve genel olarak bilimin— estetik boyutunu ele almak için öğretim süresi içinde nasıl zaman yaratabilirler?

Yararlılık: Bireylerin fen derslerinde öğrendiklerini okuldan mezun olup sınıf dışındaki yaşama geçtiklerinde ne ölçüde uygulayabildiklerini ve gerçekten uygulayıp uygulamadıklarını inceleyen araştırmalara açıkça ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, Basu ve Calabrese-Barton (2007) gibi araştırmacıların kentsel ortamlarda gerçekleştirdiği çalışmalar üzerine inşa edilebilir.

Bu gerekçelerin her birine dayalı olarak geliştirilen öğretim yaklaşımlarının etkililiğini ampirik olarak sınayan çalışmalara açıkça ihtiyaç vardır.

Bunun yanı sıra, daha etkili olabilecek başka hangi gerekçeler ileri sürülebilir? Yararlılık yalnızca evrimin öğrenilmesi için değil, bilim öğreniminin büyük bölümü açısından da zayıf bir gerekçeyse, bunun genel olarak fen öğretimi açısından sonuçları ne olacaktır? Örneğin "çeperdeki içeridekiler" yerine "yetkin dışarıdakiler" yetiştirme amacını mı benimsemeliyiz (Feinstein, 2010)? Böyle bir değişiklik, günümüzde aşırı içerikle yüklü ve önceden belirlenmiş öğretim programını ve sonuçları önemli kararlar için kullanılan yüksek riskli sınavları nasıl etkiler?

Sonuç

Öyleyse, öğrencilerin evrimi anlamaya ihtiyaçları var mıdır? Evrim öğretimini destekleyen sağlam gerekçeler var mıdır? Evet. Ancak yukarıda tartışıldığı gibi, yaygın biçimde kullanılan bazı argümanların mantıksal geçerliliği tartışmalıdır; bazıları ise öğrencilerden çok toplumsal düzeyde anlamlı görünmektedir.

Öğrencileri, evrimin gündelik yaşamlarında pratik bir yararı olduğuna ikna etmeye yönelik çabaların çoğu zaman yanlış yönlendirilmiş olduğunu savunuyorum. (Bununla birlikte, burada savunduğum şey, öğrenme motivasyonu yaratmanın bir aracı olarak öğrencilerin evrimin modern dünyadaki önemini ve kendi yaşamları ile kültürleriyle nasıl ilişkilendiğini görmelerine yardımcı olmaktan vazgeçilmesi gerektiği değildir.)

Amaçlarımıza ulaşmak açısından, evrimin önemini şu üç gerekçeye dayandırmanın daha etkili olduğunu savunuyorum: (1) bilginin bilinçli ve yetkin tüketicileri olabilmek, (2) okuryazar bireyler hâline gelmek ve (3) evrimin öyküsündeki güzelliği ve hayranlık uyandıran yönleri deneyimlemek ve evrimin canlıları açıklamadaki gücünü kavramak.

Evrim okuryazarlığına ilişkin öğrenci merkezli gerekçelerimizin ikna gücünün sınırlı olduğunun görülmesi, bu gerekçeleri öğrenciler açısından nasıl daha anlamlı ve ikna edici hâle getirebileceğimizi tartışmamız gerektiğini de ortaya koymaktadır. Okuyucu, evrim okuryazarlığına ilişkin öğrenci merkezli gerekçelerimizin ne denli sınırlı olduğunu gördüğünde muhtemelen şaşıracaktır. Peki, bu gerekçeleri nasıl güçlendirebiliriz? Daha güçlü gerekçeler ortaya koymak mümkün müdür?

Son olarak, bu tür bir öğretim, usta bir öğretmenin sahip olduğu bütün becerileri kullanmasını ve bir ölçüde farklı bir rol üstlenmesini gerektirmektedir. Evrim gibi gündelik yaşamla ilişkisi sınırlı olan konuları öğrenmenin değerini öğrencilerin görmelerini sağlamak gerçekten güçtür; özellikle de bunun öğrenciler açısından önemli ölçüde çaba gerektirebileceği ve konunun bazı bağlamlarda başlı başına tartışmalı niteliği düşünüldüğünde.

Ayrıca evrim öğretiminin gerekçelerini açıkça ele almaya zaman ayırmak da birçok öğretmen için yeni bir rol olacaktır. Etkili öğretmenlerin yalnızca açıklayan kişiler olmaktan çıkıp aynı zamanda evrimi öğrenmenin değerini savunan eğitimciler hâline gelmeleri gerekebilir.

Kaynakça

AAAS, American Association for the Advancement of Science. (1990). *Science for all Americans*.New York: Oxford University Press. Available at http://www.project2061.org/tools/sfaaol/sfaatoc.htm.

AAAS, American Association for the Advancement of Science (1993). Benchmarks for scienceliteracy. New York: Oxford University Press.http://www.project2061.org/tools/benchol/bolframe.htm

AAAS, American Association for the Advancement of Science. (2001). *Atlas of scienceliteracy*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Aikenhead, A. (2006). *Science education for everyday life: Evidence-based practice*. New York: Teachers College Press.

Anonymous. (2014a). *About genetically engineered foods*. Center for food safety. http://www. centerforfoodsafety.org/issues/311/ge-foods/about-ge-foods#

Anonymous. (2014b). *Genetically modified food controversies*. Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Genetically_modified_food_controversies. Accessed 20 Sept 2014.

Anonymous. (2014c). *Scientific literacy*. Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_literacy.Accessed 22 Sept 2014.

Atreja, A., Bellam, N., & Levy, S. (2005). Strategies to enhance patient adherence: Making it simple. *Medscape General Medicine, 7*(1), 4.

Baram-Tsabari, A., & Segev, E. (2011). Exploring new web-based tools to identify public interest in science. *Public Understanding of Science Journal, 20*(1), 130–143.

Basu, S. J., & Calabrese-Barton, A. C. (2007). Developing a sustained interest in science among urban minority youth. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(3), 466–489.

Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(5), 617–633.

Condit, C. M. (2010). Public understandings of genetics and health. *Clinical Genetics, 77*(1), 1–9.

DeBoer, G. B. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582–601.

Dempster, E. R., & Hugo, W. (2006). Introducing the concept of evolution into South African schools. *South African Journal of Science, 102*(3/4), 106–113.

Dewey, J. (1916). *An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *American Biology Teacher, 35*(3), 125–129.

Dotger, S., Dotger, B. H., & Tillotson, J. (2009). Examining how preservice science teachers navigate simulated parent-teacher conversations on evolution and intelligent design. *Science Education, 94*(3), 552–570.

Evolution Today. http://www.amnh.org/exhibitions/darwin/evolution-today/.

Feinstein, N. (2009). Prepared for what? Why teaching "Everyday Science" makes sense. *Phi Delta Kappan, 90*(10), 762.

Feinstein, N. (2010). Salvaging science literacy. *Science Education, 95*(1), 168–185.

Fensham, P. J. (2002a). Time to change drivers for scientific literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2*(1), 9–24.

Fensham, P. J. (2002b). De nouveaux guides pour l'alphabétisation scientifique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 2*(2), 133–149.

Ferris, F. D., von Gunten, C. F., & Emanuel, L. L. (2001). Knowledge: Insufficient for change. *Journal of Palliative Medicine, 4*(2), 145–147.

Gil-Pérez, D., & Vilches, A. (2005). Contribution of science and technological education to citizens' culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 5*(2), 253–263.

Gordin, M. D. (2015). That a clear line of demarcation has separated science from pseudoscience. In R. L. Numbers & K. Kampourakis (Eds.), *Newton's apple and other myths about science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gormally, C., Brickman, P., & Lutz, M. (2012). Developing a test of scientific literacy skills (TOSLS): Measuring undergraduates' evaluation of scientific information and arguments. *CBE Life Sciences Education, 11*, 364–377.

Hodson, D. (2009). *Toward scientific literacy: A teachers' guide to the history, philosophy, and sociology of science*. Rotterdam: Sense Publishers.

Irwin, A. (1995). *Citizen science: A study of people, expertise, and sustainable development*. New York: Routledge.

Jenkins, E. W. (1990). Scientific literacy and school science education. *School Science Review, 71*, 43–51.

Jenkins, E. J. (1994). Scientific literacy. In T. Husen & T. N. Postlethwait (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 9, pp. 5345–5350). Oxford: Pergamon Press.

Jenkins, E. J. (2003). Postscript. In E. J. Jenkins (Ed.), *Innovations in science and technology education* (Vol. III). Madrid: UNESCO Publishing.

Johnson, K., Dempster, E., & Hugo, W. (2015). Exploring the recontextualisation of biology in the CAPS for life sciences. *Journal of Education, 60*, 101–121.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education, 85*(3), 291–310.

Laugksch, E. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education, 84*(1), 71–94.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Layton, D., Jenkins, E., MacGill, S., & Davey, A. (1993). *Inarticulate science?* Nafferton: Studies in Science Education.

Lederman, N. G., Antink, A., & Bartos, S. (2012). Nature of science, scientific inquiry, and socio-scientific issues arising from genetics: A pathway to developing a scientifically literate citizenry. *Science & Education, 23*(2), 285–302.

Lewis, J., & Leach, J. (2006). Discussion of socio-scientific issues: The role of science knowledge. *International Journal of Science Education, 28*(11), 1267–1287.

Millar, R. (2005). Contextualized science courses: Where next? In D. Waddington & P. Nentwig

(Eds.), *Making it relevant: Context based learning of science*. New York: Waxman Munster.

Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College London.

Nelson, S. (2012). Anti-Evolution Rep. Broun wants to stay on science committee. *US News & World Report*. Available at http://www.usnews.com/news/articles/2012/12/03/anti-evolution rep- broun-wants-to-stay-on-science-committee. Accessed 20 Sept 2014.

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By State*s. Washington, DC: The National Academies Press. http://www.nextgenscience.org/. Accessed 13 May 2013.

Norris, S., & Phillips, L. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education, 87*, 224–240.

NRC, National Research Council. (1995). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Office of National Drug Control Policy. (2012). *Federal funding ban on needle Exchange programs*. Available at http://www.whitehouse.gov/blog/2012/01/05/federal-funding-ban-needleexchange-

programs. Accessed 24 Sept 2015.

Osborne, J., & Collins, S. (2001). Pupils' view of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education, 23*(5), 441–467.

Osborne, J. (2007). *Science Education for the Twenty First Century, 3*(3), 173–184.

Pigliucci, M. (2005). *Evolution's importance to society*. Available at: http://www.actionbioscience.org/evolution/pigliucci.html. Accessed 24 Sept 2015.

Poincare, H. (1907). *The value of science*. New York: The Science Press.

Rennie, L. J. (2007). What counts as science education? *Studies in Science Education, 43*, 135–143.

Roberts, D. A. (1988). What counts as science education? In P. J. Fensham (Ed.), *Development and dilemmas in science education* (pp. 27–54). New York: Falmer Press.

Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science teaching* (pp. 729–780). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.

Rosengren, K. S., Brem, S. K., Evans, E. M., & Sinatra, G. M. (2012). *Understanding evolution on Darwin Day*. http://blog.oup.com/2012/02/understanding-evolution. Accessed 18 Sept 2014.

Ryder, N. (1993). Vernacular science: Something to rely on in your actions? In P. J. Black & A. M. Lucas (Eds.), *Children's informal ideas about science* (pp. 148–171). New York: Routledge.

Ryder, J. (2001). Identifying science understanding for functional scientific literacy. *Studies in Science Education, 36*, 1–44.

Ryder, J. (2002). School science education for citizenship: Strategies for teaching about the epistemology of science. *Journal of Curriculum Studies, 34*, 637–658.

Scharmann, L. S. (2005). A proactive strategy for teaching evolution. *American Biology Teacher, 67*(1), 12–16.

Scharmann, L. S., & Butler, W. (2015). Two-year community: The use of journaling to assess student learning and acceptance of evolutionary science. *Journal of College Science Teaching, 45*(1), 11–16.

Shamos, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Shortland, M. (1988). Advocating science: Literacy and public understanding. *Impact of Science on Society, 38*(4), 305–316.

Smith, M. U. (2010). Current status of research in teaching and learning evolution: II. Pedagogical issues. *Science & Education, 19*(6–8), 539–571.

Smith, M. U., & Scharmann, L. C. (2006). A multi-year program developing an explicit reflective pedagogy for teaching pre-service teachers the nature of science by Ostention. *Science & Education, 17*(1–2), 219–248.

Tatersall, I. (2013). *Why do we care about human evolution today?* Available at: https://www.bigquestionsonline.com/print/198. Accessed 24 Sept 2015.

Thomas, G., & Durant, J. (1987). Why should we promote the public understanding of science? In M. Shortland (Ed.), *Scientific literacy papers* (pp. 1–14). Oxford: Rewley House.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, 185*(4157), 1124–1131.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2015). *The condition of education 2015* (NCES 2015–144), International Assessments. Available at https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=1. Accessed 15 Mar 2016.

Vilches, A., & Gil-Pérez, D. (2011). Actual experiences and actions as essential component s of education for sustainability. *School Research, 74*, 59–71.

Watson, J. D. (2001). *The double helix: A personal account of the discovery of the structure of DNA*. New York: Touchstone.

Weiner, J. (1994). *The beak of the finch: A story of evolution in our time*. New York: Alfred A. Knopf.

Zorunlu Eğitim ve Seçmeli Ders Uygulaması

-Murat Kaymak

İlköğretim (ilkokul+ortaokul) Anayasanın 42. Maddesi, ortaöğretim 11 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6287 sayılı "**İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**" gereği ortaöğretim, her yurttaş için zorunlu ve devlet okullarında ücretsizdir.

Anayasa ve kanunla belirlenen zorunlu eğitim, devletin, aile ile birlikte üstlendiği, kapsamındaki çocuklar için yaş aralığının kanunla belirlendiği, tüm çocuklara yönelik kamusal bir yükümlülüktür. Bu yükümlülük, devlet tarafından **emanet niteliğindeki kamu hizmeti** ile yerine getirilir. Zorunlu eğitim emanet usulü yerine getirilen kamu hizmetlerinin doğasında yer alan *süreklilik, eşitlik, ücretsiz olma* özelliklerini taşır.

Zorunlu eğitim, eğitim sistemimiz içinde ardışık biçimde üç farklı kademede gerçekleşmektedir: İlkokul+ortaokul+ortaöğretim. Bu kademeler içinde ilkokul ve ortaokul birlikte *ilköğretim* olarak ele alınmaktadır. Bu tanımlama, gerçekleştirilmesi gereken amaç bakımından *ilkokul* ve *ortaokulun* birlikte ele alınmasından kaynaklanır. 222 Sayılı "**İlköğretim ve Eğitim Kanunu**"nun 1. maddesinde belirtildiği üzere ilköğretim, "*kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir*." Aynı kanunun 7. Maddesinde *ilkokul* ve *ortaokulların* bu amacı gerçekleştirmek için kurulduğu 4 yıl süreli ve zorunlu olduğu ayrıca belirtilmektedir. İlköğretimin bu özelliği *Temel Eğitim Kanunun* 25. Maddesinde de vurgulanmaktadır. Temel Eğitim Kanunun 25. Maddesi ilköğretimin ikinci kademesi olan ortaokulların "*zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından*" oluştuğunu belirtir. Devamında kanun, ortaokullardaki *seçmeli dersleri* düzenlemektedir: "***Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir***". Kanunun bu maddesine göre ortaokullarda seçmeli dersler,

a) Lise eğitimini destekleyecek nitelikte olmalıdır.

b) Öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre oluşturulmalıdır.

c) 6287 sayılı kanun ile belirlenen "Kur'an'ı Kerim" ve "Hz. Peygamberimizin Hayatı" isteğe bağlı olarak okutulur.

d) Seçmeli derslerin hangi dersler olacağı bakanlıkça belirlenir.

Bu ilkeler, ortaokullardaki seçmeli derslerin öncelikle lise eğitimini destekleyecek biçimde olmasını gerektirir. Bunun anlamı, ortaokuldaki seçmeli derslerin örneğin lise programında var olan Matematik, Fizik, Türk Dili Edebiyat, Yabancı Dil, Felsefe, Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi temel derslerle ilişkilendirilmesinin gerektiğidir.

Kanun koyucu, bu derslerin *öğrencilerin* "**yetenek ve gelişimlerine**" ve "**tercihlerine**" göre belirlenmesi gerektiğini hüküm altına almıştır. Kanunda hiçbir şekilde öğrencinin tercih etmemesi durumundan söz edilmemekte ve bu noktadan hareketle zorunlu eğitimde **emanet kamu hizmetinin** muhatabı olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bir yetki devri yapmamaktadır. Kanunların **açıklık** ve **belirlilik** ilkelerine göre hazırlandığını düşündüğümüzde seçmeli derslerin öğrenciler tarafından seçilmesinin kanunda belirtildiği biçimde tercih edilmesinin norm haline getirildiği görülür.

Zorunlu Eğitimde Seçmeli Ders Uygulaması Olur Mu?

Zorunlu eğitim, esas olarak devlet yükümlülüğü olduğu için bu hizmetin kapsamındakilere kamu hizmetinin özelliği olarak ***eşit***, ***yansız*** ve ***genellik ilkesi*** çerçevesinde yerine getirilmesi gerekir. Çünkü zorunlu kılma, devletin yurttaşı ile tek yönlü ilişkisidir. Yurttaş iradesi hem ülke hem de yurttaşın kendi özel çıkarı bakımından temel olarak dikkate alınmaz veya sınırlanır.

Zorunlu eğitim, zorunlu olmaktan dolayı ulusal, toplumsal ortak amaç ile bireyin çıkarı arasında denge kurmayı esas alan bir yükümlülüktür. Zorunlu eğitimin hem öznesi hem de nesnesi olan çocuk, özgür irade sahibi olmadığından yükümlüğün tarafı değildir. Buna karşılık devletin yükümlülüğü doğrudan çocuğa karşı, onun çıkarı, onun çıkarı üzerinden toplumun çıkarına yönelik yükümlülüktür.

Zorunlu eğitim, çocuğun henüz gelişmemiş olan iradesinin vicdan özgürlüğü temelinde ortak beceriler etrafında gelişmesini amaçlar. Okuryazarlık ve temel beceriler, ortak bilgi ve çağdaş değerlerin asgari tüm çocuklara kazandırılması, gelecek nesillerin toplum olma özelliğini kazanmalarını sağlar ve her birinin toplum içinde sosyal hareketliliği için yeterli koşulları yerine getirir.

Asgari düzeyde her yurttaşa aynı eğitimin verilmesi, toplumun ortak eğitim düzeyini belirlediğinden toplumdaki bireylerin bireysel potansiyellerini geliştirme ve ortaya koymada uygun bir zemin yaratır. Ayrıca son yıllarda zorunlu eğitim, içeriğiyle değil var olmasıyla çocukları korumakta, çocuklarda suç işleme, erken gebelik, çocuk işçiliğini önlemektedir.

Zorunlu eğitimin bütün çocuklar için zorunlu olma nedeni yurttaş ve ulus olmakla ilgilidir. Çünkü bireyin yurttaş olması bireyin doğal ve yurttaş haklarını kullanabilmesine bağlıdır ve bu ancak eğitimle sağlanabilir. Ulus olma, geleneksel topluluk anlayışı karşısında yeni bir bilinci zorunlu kılar. Bu bilincin kazanılması da ancak eğitim yoluyla sağlanır. Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nin zorunlu ilköğretimi eğitim hakkının içinde sayması da aynı nedenlere dayanmaktadır. Birey tek başına veya ailesinin imkanlarıyla, bulunduğu coğrafi ve toplumsal koşulların kendisine karşı çıkardığı engelleri aşamaz. Çocuğun kaderinin içinde bulunduğu koşullar değil de devletin belirlemesi çağdaş ulus devletlerin benimsediği bir politikadır.

Zorunlu eğitimin esas olarak tek yönlü ilişki olması çocukların kendine özgü gelişimlerini ilgi ve istidatları üzerinden desteklenmesini ortadan kaldırmamıştır. Ortak amacı *değersizleştirmemek, etkisizleştirmemek* kaydıyla ülkeler, eğitim kademelerini çatallı hale getirme (ortaokul ve liselerde farklı program uygulayan okullar açma) "sosyal etkinlikler" ve "seçmeli dersler" uygulamasına yönelmiştir. Bu uygulamalar, ülkelerin kendi ekonomik, sosyal ve siyasi açıdan gelişimleriyle yakından ilgili olmuştur. Örneğin bazı ülkeler azınlık yerel dillerin olduğu bölgelerde eğitim dilinin yanında bu dilin öğrenimini ilkokuldan seçmeli ders haline getirmiştir. Dolasıyla, zorunlu eğitim uygulamalarının tarihinde ülkeler, mutlak, bütün vatandaşları eşitleyen tek yönlü bir eğitim modeli uygulamamışlardır.

Zorunlu eğitimde *yöneltme* ve *yönlendirme* ülkelerin kendi öznel koşullarının bir sonucudur, sanıldığı gibi zorunlu eğitimin temel bir ilkesi değildir. Çünkü zorunlu eğitim-öğretim programı her çocukta asgari bilgi, beceri, yetenek ve değer kazandırmayı içerir. Zorunlu eğitim bir bakıma ulusal bütünlüğü esas alan bir çekirdek, kök eğitimdir. Bu nedenle z*orunlu eğitim, çoğu zaman yurttaşlık eğitimi* olarak da adlandırılır. Zorunlu eğitim çocuğun istendik ilgilerine, yönelimlerine kayıtsız kalmaz ve bu yönelimleri destekler. Ancak bazı ülkeler, kendi koşullarının gereği olarak çocuğu merkeze alan yönlendirme ve yöneltmeye dayalı zorunlu eğitim biçimini benimsemişlerdir. Ayrıca yine koşullardan ve çocuklar arasındaki öğrenme farklılıklarından hareketle farklı program uygulayan okullar yaratma yolunu seçmiştir. *Birincisi*, çocuklarda ortak özellikler oluşturmayı, *ikincisi* farklılaştırmayı esas almıştır.

Seçmeli ders uygulaması ise yönlendirme ve yöneltmeye dayalı zorunlu eğitim anlayışının sözde demokratikleştirilmesi amacını taşır. Çünkü herkese aynı sürede aynı içeriği vermek, istendik bireysel potansiyelin bastırılmasına yol açabilir. Seçmeli ders uygulamasının bu olumsuzluğu önleyeceği, zorunlu sürece demokratik çoğulcu bir seçenek olacağı savunulmuştur. Kısaca belirtmek gerekirse pedagojik açıdan zorunlu eğitimde (özellikle ortaöğretim kademesinde, yani ilköğretimin ikinci

basamağı ve lise öncesi yıllarda) seçmeli dersler konmasının amacı şunlardır:

1. Öğrenci motivasyonu, bağlılığı ve özerkliği artırmak

Seçim hakkı, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılmasını sağlar, ilgiyi yükseltir, çabayı artırır ve okulu bırakma riskini azaltır. OECD raporlarında, *öğrencilerin ne öğreneceklerine karar vermesinin kişisel özerklik duygusunu geliştirdiği ve motivasyonu güçlendirdiği* vurgulanır. Özellikle üst ortaöğretimde bu, gençlerin bağımsızlık kazanmasına yardımcı olur.

2. Bireysel ilgi, yetenek ve yatkınlıkları keşfetme ve geliştirme.

Seçmeli dersler, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini ve eğilimlerini ortaya çıkarmasına olanak tanır. Böylece zorunlu eğitimde her öğrenciye uygun yollar açılır.

3. Öğretim programı esnekliği ve çeşitliliği talebine yanıt verme.

Standart zorunlu çekirdek dersler yanında seçmeli dersler, farklı öğrenci ihtiyaçlarına, bölgesel/yerel koşullara, kültürel çeşitliliğe ve okul projelerine uyum sağlar. OECD'nin müfredat esnekliği çalışmalarında, katı ve kısıtlayıcı programların 21. yüzyıl becerilerini (yaratıcılık, işbirliği, yaşam boyu öğrenme) geliştirmede yetersiz kaldığı; esnekliğin öğrencilerin anlam bulmasını ve motivasyonunu desteklediği belirtilmektedir.

4. Gelecek için yönlendirme ve kariyer yapma ve yükseköğretim programlarına hazırlık

Öğrenciler, seçmeli dersler yoluyla yeni alanları denerler ve bu yolla ileride uzmanlaşacakları konuları keşfeder ve meslek veya üniversite tercihlerini bilinçli biçimde yaparlar. Böylece seçmeli dersler, zorunlu eğitimden sonraki aşamalara geçişi yumuşatılır

5. Seçmeli dersler öğrencilerin bütünsel gelişimini destekler.

Sanat, spor, dil, meslekî beceriler, çevre, medya okuryazarlığı gibi alanlar çekirdek müfredatı tamamlar. Öğrencilerin kişisel, sosyal, kültürel ve duygusal gelişimini destekler; sadece akademik başarıya odaklanmayı önler.

6. Öğrencinin kendi eğitimine demokratik katılımı sağlanır ve sorumluluk bilinci gelişir.

Seçmeli derslerle öğrencilerin kendi eğitimleri hakkında karar alma sürecine dâhil edilmesi, demokratik değerleri ve sorumluluk bilincini güçlendirir. Birçok Avrupa ülkesinde (İtalya, Çekya, Danimarka, Estonya, Slovenya, İsveç, İngiltere vb.) okulların seçmeli dersleri belirlemede özerkliği vardır.

7. Seçmeli dersler çekirdek öğrenmeyi destekler.

Seçmeli dersler, temel becerileri (okuma-yazma, problem çözme vb.) daha ilgi çekici bağlamlarda pekiştirebilirler. Ayrıca yeni toplumsal ihtiyaçlara (bilgisayar bilimi, iklim değişikliği, dijital beceriler vb.) hızlı yanıt vermeyi kolaylaştırır; çekirdek programa aşırı yüklenmeden öğretim programları güncellenmiş olur.

8. Seçmeli dersler eşitlik, kapsayıcılık ve yerel ihtiyaçlarla ilgili talepleri karşılar

Azınlık dilleri, bölgesel kültürler, özel yetenek grupları veya dezavantajlı öğrenciler için fırsatlar yaratır. Özellikle farklı ülkelerden, etnik, dini, sosyal ve siyasi gruplardan göç alan ülkelerde çekirdek öğretim programının yanında seçmeli dersler okul-çevre ilişkisini güçlendirir ve eşitsizlikleri azaltmaya katkıda bulunur.

Görüldüğü üzere seçmeli derslerde amaç zorunlu derslerle *öğrencilerin ilgisi, yetenekleri, gelişimleri ve tercihleri* üzerinden öğretim programlarında, öğretim ortamlarında esnek alan yaratmaktır. Böylece zorunlu eğitimin temel amacı olan herkese ortak temel beceriler kazandırma ile bireysel ilgi yolları bir arada zorunlu eğitimde yer alır.

Devlet yükümlülüğünde gerçekleştiğinden zorunlu eğitimde, devlet yani uygulayıcı eşitlik ve eğitimin niteliğinden taviz veremez. Bir taraftan öğrenci için öğretim ortamında esnek alan yaratmak, onun ilgilerini desteklemek, dikkat edilmez ise kök eğitimi parçalar. Zorunlu eğitimin bütünleştirici özelliğini ortadan kaldırır. Çocukların doğal farklılıklarını okul içinde koruyarak birlikte yaşam yerine aynı toplumda aynı fiziki mekânlarda yan yana yaşamayı teşvik edebilir. Bu nedenle seçmeli dersler genellikle çocuğun özgür iradesinin görece geliştiği ortaöğretimde uygulanır.

İlköğretimde seçmeli dersler, pedagojik olmaktan çok siyasi, ekonomik nedenlere dayanır.

Yukarıdaki ilkeler ve uyarılar doğrultusunda konuyla ilgili sonu değişiklikleri değerlendirebiliriz.

Yönetmelik Yasaya Aykırı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, 28.7.2026 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan "**Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik**" ile **"Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"**nin seçmeli dersleri düzenleyen 5. Maddesi yeniden düzenlemiştir:

> **"(1) Ortaokullarda ve imam-hatip ortaokullarında, Bakanlıkça belirlenen haftalık ders çizelgelerinde yer alan seçmeli dersler okutulur.**
>
> **(2) Bir sonraki eğitim ve öğretim yılında okutulacak seçmeli derslerin seçimi ve buna yönelik açıklamalar, ocak-şubat aylarında okul müdürlüğünce öğrencilere duyurulur.**
>
> **(3) Seçmeli derslerin seçimi, okulun imkânlarına bağlı olarak veli, sınıf rehber öğretmeni ve okul rehberlik öğretmeninin bilgisi dâhilinde öğrenci tarafından ocak-şubat aylarında yapılır, okul müdürlüğünce e-Okul sistemine işlenir ve kitap ihtiyaç sayısı, Kitap Seçim Modülüne girilir. Grup oluşturulamadığı için açılamayan dersler, okul yönetimince ilan edilir. Bu dersleri seçen öğrenciler, tercihleri doğrultusunda açılan seçmeli derslere yönlendirilir. Süresi içerisinde seçmeli ders seçimi yapmayan öğrencilerin dersleri okul yönetimince belirlenir.**
>
> **(4) 5 inci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin seçmeli ders seçimleri ile seçilen derslerde değişiklik yapılmasına ilişkin işlemler, ders yılının ilk haftasında yapılır**."

Yönetmeliğin seçmeli derslerle ilgili 5. maddesinin 3. Fıkrası, seçmeli derslerin belirlenmesinde ve seçiminde Milli Eğitim Temel Kanununun açıkça belirlemediği, dolayısıyla kamu idaresini yetkili kılmadığı hükümler taşımaktadır.

Birinci fıkrada "(*1) Ortaokullarda ve imam-hatip ortaokullarında, Bakanlıkça belirlenen haftalık ders çizelgelerinde yer alan seçmeli dersler okutulur*" hükmü getirilirken, 3. fıkranın ilk cümlesinde belirlenen bu dersleri özgürce seçemeyeceği "***okulun imkanlarına***" göre seçeceği ibaresi getirilmektedir. Bu ibare seçmeli derslerin seçilmesine ilişkin Milli Eğitim Temel Kanunun 25. maddesinde yer almayan "**okul imkanları**" biçiminde bir koşul getirmektedir. Bu hüküm, ayrıca zorunlu eğitimde *emanet kamu hizmetinin* olmazsa olmaz niteliğinde olan *eşitlik* ilkesinin gereklerinin yerine getirilmediği anlamına gelmektedir.

Anayasanın 10. maddesi "**kanun önünde eşitlik**" ilkesini düzenlemektedir. "Kanun önünde eşitlik" kamu hizmetlerinin eşitliği anlamına gelmektedir. Çünkü anayasanın belirlediği eşitlik, devletle kurulan ilişkideki eşitliktir. Devlet, üstlendiği kamu hizmetinde yurttaşların yararlanma hakkına koşul koyarken "***genellik***"ten, "***yansızlık***"tan uzaklaşamaz. Seçmeli derslerin "**okul imkânlarına**" göre farklı okullarda farklı biçimlerde tercihe sunulması zorunlu kamu hizmetinde herkese eşit imkan sağlamadan "**genellik**" ilkesinden uzaklaşıldığı anlamına gelmektedir.

Yönetmeliğe yansıyan temel anlayış seçmeli ders uygulamasında seçmeli derslerden belli bir miktarda seçilmesi zorunluluğu gibi bir anlayışa dayanmaktadır. *Bu durum seçmeli ders uygulamasıyla temelden çelişmektedir.* Seçmeli ders uygulamasının kanun gereği "**tercih ve isteğe bağlı**" olması nedeniyle öğrenci, kendisine sunulan zorunlu ortak derslerin dışında seçmeli derslerden hiçbirini seçmek zorunda değildir. Oysa seçmeli ders uygulaması devam eden uygulamada "***dil ve anlatım, matematik ve fen bilimleri, sosyal bilimler, din ahlak ve değerler ve yabancı dil***" alanları altında toplanmış ders gruplarından seçilmesini zorunlu kılmaktadır. **Oysa tercih etmek, tercih etmemeyi de seçenek olarak içerir**.

Bu anlayış 3 fıkranın son cümlesinde kanuna aykırı, öğrencinin tercih etmemesi durumunda zorunlu emanet kamu hizmetini sağlayan okulda, okul müdürüne kanuni dayanağı olmayan bir yetki vermektedir. Eğer öğrenci belirlenen süre içinde seçmeli ders seçimi yapmaz ise "**dersleri okul yönetimince belirlenir**" denilmektedir. Bu hüküm, Milli Eğitim Temel Kanun'da belirlenen "**tercih ve isteğe bağlılık**" koşulunu doğrudan ortadan

kaldırmaktadır. Bu anlayış seçmeli dersleri halk arasında da ifade edildiği gibi "zorunlu seçmeli" durumuna getirmektedir. Hiçbir öğrenci istemediği bir seçmeli dersi seçmek zorunda değildir. Çünkü bu uygulamanın amacı öğrencinin gelişiminde *öğrencinin isteğini, ilgisini, kendi kararıyla birlikte* geliştirmektir.

Sonuç

Seçmeli ders uygulaması zorunlu eğitim içinde öğrenciyi merkeze almayı öne çıkarır. Oysa yönetmelikte yapılan değişiklikler, eğitim sistemlerinde seçmeli derslerin konulmasıyla ilgili amaçlarla uyumlu değildir. Yönetmeliğin öğrencinin ders seçmediğinde okul yönetimini yetkili kılması "öğrenciyi merkeze almak" anlayışından uzaklaşmaktır. **Zorunlu eğitim sistemlerinde seçmeli ders uygulamasında öğrenci seçmiyorsa ben seçerim denilemez**.

Bu nedenle yukarıda belirtilen nedenler ile 3 fıkranın birinci cümlesinde yer alan "**okulun imkânlarına bağlı olarak**" ifadesi ile son cümlesi olan "**Süresi içerisinde seçmeli ders seçimi yapmayan öğrencilerin dersleri okul yönetimince belirlenir**" düşüncesinden vazgeçilmelidir. Çünkü kamu hizmetinde eşitlik ilkesinin ihlali, seçmeli derste seçme zorunluluğu her zaman telafisi mümkün olmayan olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Örneğin seçmediği dersten başarısız olan öğrencinin başarısızlığından kim sorumlu olacaktır? Öğrenciyi "***genellik***" ilkesinin geçerli olmadığı bir durumda seçmediği dersten başarısız ilan etmek mümkün olmayacaktır. Uygulayıcı şunu da düşünmelidir: Öğrenci seçmediği dersten neden başarılı olmak için çaba göstersin.

Eğitim sistemimiz içinde seçmeli dersler uygulamasının giderek zorunlu eğitimin ortaklaştırıcı özelliğini işlevsizleştiren, çoğulculuk adına zorbalığa dönüşen bir uygulama haline geldiğini tekrar vurgulamak gerekir. Bu uygulamalar hem zorunlu eğitimin, hem de seçmeli ders uygulamasını meşru kılan gerekçelerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dikkate alınmadığını göstermektedir.

Güvenli Okul, Kamusal Eğitimle Mümkün
Eğitimde Şiddetle Mücadele: Güvenli Okullar Nasıl Mümkün Olabilir? Raporu Üzerine

-Dr. Nurcan Korkmaz

Okulda şiddet üzerine konuşmaya başladığımızda ilk sorumuz çoğu zaman "Okulları nasıl daha güvenli hâle getirebiliriz?" oluyor. Bu sorunun ardından da güvenlik kameraları, metal dedektörler, okul girişlerinin denetlenmesi, güvenlik görevlileri ve kolluk kuvvetlerinin okul çevresindeki varlığı tartışılıyor. Oysa belki de soruyu başka türlü kurmak gerekiyor: Çocukların ve eğitim emekçilerinin kendilerini güvende hissettikleri bir okul nasıl mümkün olabilir?

Sendikamız Eğitim-İş tarafından Haziran 2026'da yayımlanan ve Aydın Kaan Şenel tarafından hazırlanan *Eğitimde Şiddetle Mücadele: Güvenli Okullar Nasıl Mümkün Olabilir?* başlıklı raporumuz tam da bu sorunun peşine düşüyor. Şiddeti anlamaktan çocukların suça sürüklenme süreçlerine, risk ve koruyucu faktörlerden Türkiye eğitim sisteminin durumuna, fiziksel güvenlik önlemlerinden destekleyici okul ortamlarına, farklı ülke örneklerinden Türkiye için geliştirilen politika önerilerine uzanan geniş bir çerçeve kuruyor.

Raporumuzun ayırt edici yanı ise şiddeti yalnızca "şiddet uygulayan birey" üzerinden açıklamayı reddetmesi. Çünkü okul toplumdan yalıtılmış bir ada değildir. Çocuğun yaşadığı yoksulluk, eşitsizlik, dışlanma, geleceğe ilişkin umutsuzluğu, okuluyla ve öğretmeniyle kurduğu ilişkinin niteliği, kendisini ait, değerli ve güvende hissedip hissetmemesi, şiddeti anlamaya çalışırken göz ardı edilemez. Raporumuzun temel yaklaşımı da tam olarak burada şekilleniyor: Birey eyleminden sorumludur; ancak toplum da şiddeti besleyen ya da önleyen koşulları yaratmaktan sorumludur.

Şiddeti Failden Önce Koşullarıyla Birlikte Düşünmek

Rapor, şiddeti anlamaya Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımından başlayıp Johan Galtung'un doğrudan, yapısal ve kültürel şiddet ayrımına uzanan geniş bir kavramsal çerçeveyle giriş yapıyor. Bu tercih önemli. Çünkü böylece okulda meydana gelen fiziksel saldırı, görünür olayın kendisi olmakla birlikte, şiddetin bütünü olarak görülmüyor. Yoksulluk, eşitsizlik, dışlanma ve temel ihtiyaçlara erişememe gibi yapısal koşullar ile bunları normalleştiren kültürel ve ideolojik mekanizmalar da çözümlemenin parçası hâline geliyor.

Bu yaklaşım, eğitimde şiddet tartışmasının yönünü değiştiriyor. "Bu çocuk neden şiddet uyguladı?" sorusu önemini korurken yanına başka sorular ekleniyor: Bu çocuk nasıl bir okulda eğitim görüyor? Okuluyla nasıl bir ilişki kuruyor? Kendini oraya ait hissediyor mu? Güvenebileceği bir yetişkin var mı? Psikolojik desteğe erişebiliyor mu? Kendini ifade edebileceği sanat, spor ve kültür alanları var mı? Geleceğe ilişkin bir umudu var mı?

Rapor bu nedenle fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddetten zorbalığa, siber zorbalıktan ihmale ve kurumsal şiddete kadar farklı şiddet biçimlerini birlikte inceliyor. Türkiye'ye ilişkin sınırlı veriler dahi sorunun boyutunu göstermeye yetiyor. TÜİK

verilerine göre 6-17 yaş grubundaki çocukların yüzde 13,8'i ayda en az birkaç kez zorbalığın çeşitli biçimlerinden birine maruz kalıyor. PISA 2022'ye göre Türkiye'deki öğrencilerin yüzde 12,5'i ayda en az birkaç kez, yüzde 14,1'i ise haftada en az bir kez zorbalığa uğruyor. 2023 yılında güvenlik birimlerine mağdur olarak getirilen çocuk sayısı 242 bin 875'e ulaşmış durumda.

Üstelik şiddetin sonucu yalnızca olayın gerçekleştiği anla sınırlı değil. Şiddete uğramak ve hatta şiddete tanıklık etmek çocukların güvenlik algısını, psikolojik iyi oluşunu, okula aidiyetini ve eğitimle kurduğu ilişkiyi etkiliyor. Sık zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula yabancılaşma olasılığının yaklaşık üç, devamsızlık yapma olasılığının ise yaklaşık iki kat yüksek olması, okul şiddetinin neden yalnızca biri "disiplin sorunu" sayılamayacağını açıkça gösteriyor.

Öğretmene Yönelik Şiddet

Raporumuzun önemli yanlarından biri, güvenli okul tartışmasını yalnızca öğrencinin güvenliğiyle sınırlandırmaması ve öğretmene yönelik şiddeti de eğitimde şiddetin temel boyutlarından biri olarak ele almasıdır.

Araştırmalar öğretmene yönelik şiddetin stres, tükenmişlik, kaygı, mesleki tatminsizlik ve yabancılaşmayla ilişkisini ortaya koyarken, Türkiye'deki çalışmalar da öğretmenlerin öğrenci, veli, meslektaş ve yöneticilerden kaynaklanan farklı şiddet biçimleriyle karşılaşabildiğini gösteriyor. Raporda aktarılan 2018 tarihli bir araştırmada 604 öğretmenin her beşinden birinin öğrenci ya da veliler tarafından fiziksel, sözel, cinsel veya siber şiddetin en az bir biçimine maruz kaldığı belirtiliyor.

Ancak rapor burada da meseleyi kişiler arası şiddete indirgemiyor. Güvencesiz istihdam, yüksek öğretmen sirkülasyonu, yetersiz destek mekanizmaları, mobbing, mesleki otoritenin aşındırılması ve öğretmenin yalnızlaştırılması da güvenli okul sorununun parçalarıdır. Çünkü öğretmenin kendisini güvende hissetmediği, mesleki özerkliğinin ve saygınlığının zedelendiği bir okulda öğrenciler için güvenli ve destekleyici bir pedagojik ortam kurulmasını beklemek mümkün değildir.

Okulu Kale Yapmak Güvenli Okul Yaratır mı?

Raporumuzun belki de güncel güvenlik tartışmalarına en doğrudan müdahalesi burada ortaya çıkıyor. Şiddet olaylarının ardından metal dedektör, X-ray cihazı, güvenlik kamerası, okul polisi ve benzeri önlemler hızla gündeme geliyor. Oysa raporda incelenen araştırmalar, özellikle metal dedektörlerin okul şiddetini azalttığına veya fiziksel güvenliği artırdığına ilişkin bilimsel kanıt bulunmadığını; yoğun güvenlikleştirme uygulamalarının ise öğrencilerde stres, damgalanma ve güvensizlik duygusunu artırabildiğini gösteriyor.

Dolayısıyla mesele, okulun kapısına ne kadar yüksek bir duvar ördüğümüz değil, o duvarların içinde nasıl bir yaşam kurduğumuzdur. Güvenli okul ile "güvenlikleştirilmiş okul" aynı şey değildir. Çocuğun her hareketinin kamerayla izlendiği, metal dedektöründen geçirilerek sınıfa alındığı, okulun kolluk mantığıyla yönetildiği bir ortam fiziksel olarak kontrol edilebilir, fakat bu durum çocuğun kendisini oraya ait, değerli ve güvende hissettiği anlamına gelmez. Nitekim raporun ulaştığı sonuç açıktır: Fiziksel önlemler bazı koşullarda gerekli olabilir, ancak tek başlarına güvenli okul yaratamazlar.

Okula Aidiyet

Raporun güvenlikçi yaklaşıma karşı önerdiği temel model "Bütüncül Okul Yaklaşımıdır". Bu yaklaşım şiddeti belirli öğrencilerin "sorunlu davranışı" olarak değil, okul kültürü, okul içindeki ilişkiler, eğitim politikaları ve okulun toplumsal çevresiyle ilişkili bir mesele olarak değerlendiriyor.

Dolayısıyla yalnızca öğrenci değil, öğretmenler, yöneticiler, okul çalışanları, aileler, yerel topluluklar ve diğer kurumlar sürecin parçası hâline geliyor. Müfredattan öğretmen eğitimine, bütçeden rehberlik hizmetlerine, okul yönetiminden bildirim mekanizmalarına kadar birbirinden bağımsızmış gibi görünen alanlar aynı çerçevede düşünülüyor.

Bu yaklaşım bize aslında okulun yalnızca ders yapılan bir bina olmadığı, bir yaşam alanı olduğu gerçeğini yeniden hatırlatıyor. Çocuk orada görülmek, duyulmak, kabul edilmek, arkadaşlık kurmak, bir gruba ait olmak, başarmak, oyun oynamak, sanatla ve sporla uğraşmak, düşüncesini söylemek, itiraz etmek, hata yapmak ve yeniden denemek ister. Raporumuzun ortaya koyduğu güvenli okul anlayışı,

öğrencilerin yalnızca saldırıdan korunduğu değil, kendilerini güvende, değerli, desteklenmiş ve ait hissettikleri bir eğitim ortamını gerektirir.

Tam da bu nedenle sanat, spor ve kültür faaliyetleri güvenlik tartışmasının dışında görülemez. Rehberlik hizmetleri "sorun çıktıktan sonra öğrencinin gönderildiği oda" değildir. Okul yemeği sosyal politikadan, kalabalık sınıflar okul güvenliğinden, öğretmenin çalışma koşulları öğrencinin iyi oluşundan bağımsız değildir.

Kamucu eğitim anlayışımızın raporla en güçlü biçimde buluştuğu yer de burasıdır. Çünkü kamusal eğitim yalnızca okulun mülkiyetinin devlete ait olması ya da eğitimin ücretsiz sunulması değildir. Kamusal eğitim çocuğun öğrenebilmesi, gelişebilmesi ve kendisini güvende hissedebilmesi için gerekli ekonomik, sosyal ve pedagojik koşulların kamusal sorumlulukla güvence altına alınmasıdır.

Türkiye'nin Sorunu Bilmiyor Olmak Değil

Raporumuzun en çarpıcı bölümlerinden biri, Türkiye'de daha önce yapılan çalışmaların incelendiği bölüm. Çünkü ortaya çıkan tablo, bugün tartıştığımız sorunların yeni olmadığını gösteriyor. Örneğin, 2006'da kurulan TBMM Araştırma Komisyonu'nun raporu ile 2014 Millî Eğitim Şûrası kararlarında rehber öğretmen yetersizliğinden sanat, spor ve sosyal etkinliklerin eksikliğine, ikili eğitimden erişilebilir ruh sağlığı hizmetlerinin yetersizliğine ve kurumlar arası koordinasyon sorununa kadar bugün hâlâ konuştuğumuz pek çok başlık tespit edilmişti. Aradan yaklaşık yirmi yıl geçmesine rağmen bunların önemli bir bölümünün çözülememiş olması, raporumuzun çok önemli bir siyasal sonucuna işaret ediyor: Sorun bilgi eksikliği değildir. Ne yapılması gerektiğini büyük ölçüde biliyoruz. Sorun, bildiklerimizi hayata geçirecek kamusal politikaların oluşturulmamasıdır.

Bu nedenle raporumuz zorunlu eğitim çağındaki bütün çocukların örgün eğitimde tutulmasından her okulda yeterli PDR uzmanının görevlendirilmesine, psikolog ve sosyal hizmet uzmanı istihdamından sosyal-duygusal öğrenme programlarına; ücretsiz sanat, spor ve kültür faaliyetlerinden okul yemeği ve temiz suya; güvenli bildirim sistemlerinden şiddete ilişkin ulusal veri toplanmasına; kalabalık sınıfların azaltılmasından ikili eğitimin sona erdirilmesine kadar birbirine bağlı bir politika bütünü öneriyor. PDR hizmetleri açısından 250 öğrenciye bir uzman standardına ulaşılması da öneriler arasında özellikle vurgulanıyor.

Bu taleplerin her biri tek tek önemlidir. Fakat raporumuzun asıl gücü, bunları birbirinden kopuk tedbirler olarak değil, kamusal bir eğitim sisteminin birbirini tamamlayan unsurları olarak ele almasındadır.

Güvenli Okul İçin Kamusal Sorumluluk

Raporumuzun sonunda ulaştığımız nokta, başlığındaki soruya da yanıt veriyor: Okulun rolü büyüktür ama yeterli değildir. Çünkü çocuğun yaşamını okul kapısında ikiye bölemeyiz. Yoksulluk içindeki bir çocuğun yoksulluğunu kapıda bırakarak sınıfa girmesini, gelecek umudunu kaybetmiş bir gencin yalnızca disiplin kurallarına uyarak iyi oluşunu yeniden kazanmasını, güvencesiz çalışan, değersizleştirilen ve şiddete açık hâle getirilen bir öğretmenin bütün bunlardan bağımsız biçimde güvenli bir pedagojik ilişki kurmasını bekleyemeyiz.

Bu nedenle eğitimde şiddetle mücadele, eğitim politikalarının yanı sıra sosyal politikaları, çocuk koruma sistemini, ruh sağlığı hizmetlerini, adalet mekanizmalarını, yerel yönetimleri, üniversiteleri ve aileleri kapsayan kamusal ve bütüncül bir sorumluluk olarak düşünülmek zorundadır.

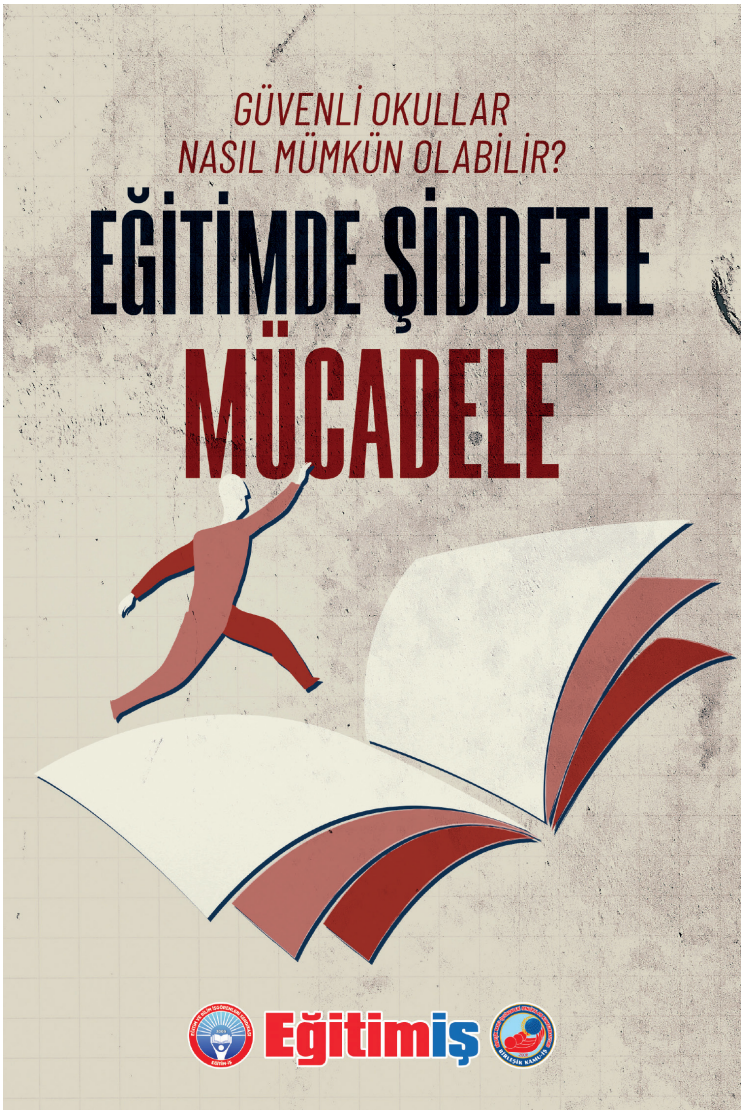
Sendikamızın bu raporla ortaya koyduğu yaklaşım, güvenli okul talebini yalnızca okul içi güvenlik önlemleriyle sınırlamıyor, onu kamusal eğitim hakkının ayrılmaz bir parçası olarak ele alıyor.

Şiddet kaçınılmaz değildir. Çocukların ve öğretmenlerin şiddetle karşılaşması eğitimin olağan bir parçası değildir. Ancak şiddeti yalnızca ortaya çıktıktan sonra cezalandırmaya çalışan bir anlayış yerine, onu ortaya çıkaran koşulları değiştirmeyi hedefleyen önleyici bir kamusal politika gerekir.

Güvenli okul daha fazla kamera, daha yüksek duvar, daha ağır kapı demek değildir. Güvenli okul çocuğun aç olmadığı, temiz suya erişebildiği, sınıfının aşırı kalabalık olmadığı, öğretmeninin sürekli değişmediği, rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerine ulaşabildiği, sanatla ve sporla buluşabildiği, düşüncesini söyleyebildiği, kendisini değerli ve ait hissettiği; öğretmenin ise güvenceli çalıştığı, mesleki özerkliğinin, saygınlığının ve güvenliğinin korunduğu kamusal bir yaşam alanıdır.

Bu nedenle güvenli okul talebi, kamucu eğitim mücadelesinden ayrı düşünülemez. Raporumuzla bir kez daha altını çiziyoruz: Güvenli okulun yolu çocukları daha fazla denetlemekten değil, onları koruyan, destekleyen, kendilerini değerli ve ait hissetmelerini sağlayan ve geleceğe umutla bağlayan kamusal bir eğitim sistemi kurmaktan geçmektedir.

Çünkü güvenlik, okul kapısında başlayan bir tedbir değil; çocuğun yaşamında, okulda kurulan ilişkilerde ve eğitim sisteminin bütününde yaratılan bir koşuldur. Gerekli bilgiye sahibiz, sorunları biliyoruz, çözüm yollarını da biliyoruz. Şimdi ihtiyaç duyulan, bu bilgi ve kaynakları çocukların ve eğitim emekçilerinin güvenliği için harekete geçirecek siyasal ve toplumsal iradedir.



Öğretmenlere Mektup[1]

17 Kasım 1883

-Jules Ferry
Çeviri: Mehmet Saimoğlu

Sayın Öğretmen

Yeni başlayan okul yılı, 28 Mart 1882 tarihli yasanın uygulanmasının ikinci yılı olacak. Yeni sistemle ilgili ilk deneyiminizden sonra şüphesiz faydalı görünecek birkaç öneriyle size şahsen hitap etmeden başlamasına izin vermek istemiyorum. Size yüklediği çeşitli yükümlülükler arasında, kalbinize en yakın olanı, size en ağır ek iş ve endişeyi getiren, öğrencilerinize ahlak eğitimi ve yurttaşlık eğitimi verme görevidir. Bu yeni öğretimin doğasını ve amacını açıkça tanımlayarak endişelerinizi gidermemden memnun olacaksınız ve başarılı olmanıza yardımcı olmak için, görevlerinizin ayrıntılarından yola çıkarak, bu konuda tüm görevinizi ve yalnızca görevinizi nasıl yerine getirebileceğinizi göstermek için bir anlığına kendimi sizin yerinize koymama izin verin.

28 Mart tarihli yasa, birbirini tamamlayan ve çelişmeyen iki hükümle karakterize edilir: bir yandan, herhangi bir dogmanın öğretimini zorunlu müfredattan çıkarırken, diğer yandan ahlaki ve yurttaşlık eğitimini ön plana çıkarır. Din eğitimi ailelere ve kiliseye, ahlak eğitimi ise okula aittir. Dolayısıyla, yasa koyucu tamamen olumsuz bir çalışma yaratmayı amaçlamamıştır. Şüphesiz ki, birincil amacı okulu kiliseden ayırmak, hem öğretmenler hem de öğrenciler için vicdan özgürlüğünü garanti altına almak ve nihayetinde çok uzun zamandır birbirine karıştırılmış iki alanı birbirinden ayırmaktır: kişisel, özgür ve değişken olan inançlar alanı ile evrensel kabulle herkes için ortak ve temel olan bilgi alanı. Ancak 28 Mart tarihli yasada başka bir şey daha var: ülkemizde ulusal bir eğitim sistemi kurma ve bunu, yasa koyucunun kimsenin göz ardı edemeyeceği temel gerçekler arasında saymaktan çekinmediği görev ve hukuk ilkelerine dayandırma iradesini teyit eder. Eğitimin bu hayati yönü için, kamu yetkilileri size güveniyor, efendim. Sizi dini eğitimden muaf tutarak, ahlaki eğitimden mahrum bırakmayı amaçlamadılar: bu, mesleğinizin saygınlığını oluşturan şeyden sizi mahrum bırakmak anlamına gelirdi.

Tam tersine, öğretmenin çocuklara okuma ve yazmayı öğretirken, dil veya hesaplama kuralları kadar evrensel olarak kabul görmüş olan ahlaki yaşamın temel kurallarını da öğretmesi son derece doğal görünüyordu.

Parlamento, size bu tür sorumlulukları emanet ederek hata mı yaptı? Gücünüzü, iyi niyetinizi, yetkinliğinizi mi abarttı? Seksen bin öğretmeni birdenbire ahlakın ilkeleri, kökenleri ve nihai amaçları üzerine bir tür resmi ders vermekle görevlendirmeyi hayal etseydi, kesinlikle bu eleştiriyi alırdı. Ama kim böyle bir şeyi hayal etti ki? Yasanın kabul edilmesinden hemen sonraki gün, Yüksek Kamu Eğitimi Konseyi sizden ne beklendiğini

1 Jules Ferry'nin 17 Kasım 1883 tarihli öğretmenlere mektubu, Fransa'da laik, zorunlu ve ücretsiz ilkokul sisteminin kurulmasında en önemli belgelerden biri olarak kabul edilir. Cumhuriyetin okulunu zorunlu ve laik hale getiren yasa 28 Mart 1882 yasasından sonra yazılmıştır. Mektup, okulun laik ahlakı kazandırmadaki önemini vurgular. Ferry'ye göre dinî öğretim aileye ve kiliseye aittir; ahlaki ve yurttaşlık eğitimi ise okula aittir. Öğretmen, çocuğa sadece okuma-yazma ve hesap değil, "her dürüst insanın kabul edeceği" evrensel ahlak kurallarını da öğretmelidir. Bugün çokça atıf alan bu mektuba göre öğretmen, belirli bir dinin dogmasını öğretmeyecektir. Freyy, bu konuda çok önemli bir kuralı belirler: "Sınıfta söylediğiniz bir sözü dinleyen tek bir baba, iyi niyetle 'ben buna katılmıyorum' diyebilir mi? Diyorsa söylemeyin; diyemiyorsa cesaretle söyleyin." Bu kural, öğretmenin tarafsız kalmasını ve ailelerin inancını incitmemesini amaçlar. Bu günde bu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin kararlarında okulun, çocuğu ailenin dini ve felsefi inancıyla çelişen bir inancı öğretemeyeceği hükmüne dönüşmüştür. Mektup, öğretmenin onurunu ve toplumsal statüsünü yükselten bir içeriğe sahiptir. Öğretmen, Freyy açısından ahlaki ve toplumsal ilerlemenin doğal yardımcısıdır. Mektup, laik ahlak eğitiminin ortak ahlak ve yurttaşlık eğitimi birleştirici özelliğinin gereği olduğunu vurgular. Bu özelliği nedeniyle bu metin sadece Fransa'da cumhuriyetçi laik eğitimin kurucu belgelerinden biri değil, laik eğitim mücadelesinin de bir referans belgesidir. (MS)

size açıklamak için özen gösterdi ve bunu hiçbir belirsizliğe yer bırakmayacak şekilde yaptı. Onayladığı öğretim programlarının bir kopyasını ekte bulacaksınız.

Sizin için, yasa üzerine en değerli düşüncem: Onu tekrar okumanızı ve ondan ilham almanızı şiddetle tavsiye ederim. İçinde size ulaşan iki karşıt eleştirinin cevabını bulacaksınız. Bazıları size şöyle diyor: "Ahlak eğitimcisi olarak göreviniz imkansız." Diğerleri: "Sıradan ve önemsiz." Bu, hedefi ya çok yüksek ya da çok düşük tutuyor. Açıklayayım ki, görev ne yeteneklerinizin ötesinde ne de öz saygınızın altında; çok sınırlı ama büyük önem taşıyor, son derece basit ama son derece zor.

Ahlak eğitimindeki rolünüzün çok sınırlı olduğunu söyledim. Kesin olarak söylemek gerekirse, yeni bir şey, tüm dürüst insanlar için olduğu gibi size de tanıdık olmayan hiçbir şey öğretmemelisiniz. Ve insanlar size misyon ve havarilikten bahsettiklerinde yanılmayacaksınız: Siz yeni İncil'in havarisi değilsiniz. Kanun koyucu sizi ne bir filozof ne de doğaçlama bir ilahiyatçı yapmayı amaçlamadı. Sizden, inanç ve anlayış sahibi herhangi bir insandan istenemeyecek hiçbir şey istemiyor. Her gün etrafınızda toplanan, derslerinizi dinleyen, davranışlarınızı gözlemleyen, örneklerinizden ilham alan bu çocukları, zihinlerinin uyandığı, kalplerinin açıldığı veya hafızalarının zenginleştiği bu yaşta görmek, bu uysallıktan, bu güvenden yararlanarak, onlara okul bilgilerinin yanı sıra ahlakın temel ilkelerini, yani babalarımızdan ve annelerimizden aldığımız ve felsefi temellerini tartışmadan hayat ilişkilerinde uymaktan onur duyduğumuz o iyi ve kadim ahlakı aktarma fikrinin aklınıza hemen gelmemesi imkânsızdır. Siz ailenin babasının yardımcısı ve bazı yönlerden onun yerine geçen birisiniz: bu nedenle, onun çocuğuna kendi çocuğunuza nasıl davranılmasını istiyorsanız öyle davranın: tartışılmaz bir gerçek, ortak ahlakın bir ilkesi söz konusu olduğunda güçlü ve otoriter bir şekilde; yargıç olmadığınız dini bir duyguya değinme riskini göze aldığınızda ise son derece ihtiyatlı olun.

Ahlaki öğretiminizin sınırlarından emin değilseniz, uyabileceğiniz pratik bir kural şudur: Öğrencilerinize bir ilke veya özdeyiş önerirken, söyleyeceklerinizden rahatsız olabilecek tek bir dürüst insan tanıyıp tanımadığınızı kendinize sorun. Sınıfınızda bulunan ve sizi dinleyen bir babanın -sadece bir tane- duyduklarınıza katılmayı iyi niyetle reddedip reddedemeyeceğini kendinize sorun. Eğer öyleyse, söylemekten kaçının; değilse, cesurca konuşun: çünkü çocuğa aktaracağınız şey kendi bilgeliğiniz değil, insanlığın bilgeliğidir; yüzyıllarca süren uygarlığın insanlığın mirasının bir parçası haline getirdiği evrensel fikirlerden biridir. Bu eylem çemberi size ne kadar dar görünürse görünsün, ondan asla sapmamayı onur göreviniz olarak görün; onu aşma riskini almaktansa bu sınır içinde kalın. Bir çocuğun vicdanı gibi hassas ve kutsal bir şeye yaklaşımınızda asla çok titiz olamazsınız. Ama kendinizi bu şekilde geleneksel ahlakın mütevazı ve güvenli alanına sadakatle hapsettikten sonra, sizden ne isteniyor? Konuşmalar mı? Bilimsel tezler mi? Parlak sunumlar, bilimsel öğretim mi? Hayır. Aile ve toplum sizden çocuklarını iyi yetiştirmenize, onları dürüst insanlar haline getirmenize yardımcı olmanızı istiyor. Bu, sizden sadece sözler değil, eylemler; müfredata eklenecek bir ders daha değil, bir öğretmenden çok bir insan olarak ülkeye sunabileceğiniz pratik bir hizmet bekledikleri anlamına gelir.

Bu artık bir dizi gerçeği kanıtlamak meselesi değil, aksine (ve bu çok daha zorlu bir iştir) bu genç insanlar üzerinde uzun bir ahlaki etki zinciri oluşturmak meselesidir.

Sabır, kararlılık, nezaket, asil karakter ve ikna gücünüz sayesinde, onlarla birlikte ve onların yanında yaşama biçiminizle onlara nasıl iyi yaşayacaklarını öğretmekle görevlendirildiniz. Birkaç nesil içinde, çalıştığınız insanların alışkanlıkları ve fikirlerinin, ahlaki derslerinizin olumlu etkilerini kanıtlayacağı öne sürülmüştür. Tarih öğretmenliği mesleğimiz için, Fransız Meclislerinde her öğretmenin, kadın veya erkek, ahlaki ve sosyal ilerlemenin doğal bir aracı olduğu, etkisinin bir şekilde çevresindekilerin ahlaki standartlarını yükseltmekten geri kalmayacağı görüşünü uyandırmak özel bir onur olacaktır.

Bu rol o kadar asil ki, onu genişletme ihtiyacı duymuyorsunuz. Başkaları daha sonra, çocukta başlattığınız çalışmayı tamamlayacak ve temel ahlak eğitimine felsefi veya dini kültürden oluşan bir tamamlayıcı ekleyecektir. Siz ise, toplumun size verdiği ve kendi asaletine sahip olan göreve kendinizi adayın: göreviniz çocukların ruhlarına basit ahlakın ilk ve sağlam temellerini atmak.

Bildiğiniz gibi, efendim, böyle bir işte mücadele etmeniz gereken şey teorik zorluklar ve yüksek

spekülasyonlar değil, kusurlar, ahlaksızlıklar ve büyük önyargılardır. Bu kusurlar kınanmamalıdır –herkes kınamıyor mu zaten?– aksine, bir dizi küçük, belirsiz zaferle ortadan kaldırılmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerinizin derslerinizi anlaması ve akılda tutması yeterli değildir; her şeyden önce, karakterlerinin etkilenmesi gerekir. Bu, okul içinde değil, özellikle okul dışında değerlendirilecek bir şeydir. Dahası, şu anda kendiniz değerlendirmeye ve öğretiminizin gerçekten doğru yolda, tek doğru yolda olup olmadığını görmeye istekli misiniz? Öğrencilerinizin herhangi bir pratik reform yapmasına yol açıp açmadığını inceleyin. Örneğin, onlarla kanuna saygı duymak hakkında konuştunuz: eğer bu ders, dersten çıktıktan sonra, ne kadar küçük olursa olsun, dolandırıcılık, kaçakçılık veya yasa dışı avcılık gibi eylemlerde bulunmalarını engellemiyorsa, hiçbir şey başarmamışsınız demektir; ahlaki dersin hiçbir etkisi olmamıştır. Ya da belki onlara adaletin ve gerçeğin ne olduğunu açıkladınız: Bir hatayı yalanla gizlemek yerine itiraf etmeyi, uygunsuzluğu veya ayrıcalıklı muameleyi reddetmeyi tercih edecek kadar bu kavramlara derinden vakıf oldular mı?

Siz bencilliği kınadınız ve özveriyi övdünüz: Peki onlar, bir sonraki an, tehlikede olan arkadaşlarını terk edip sadece kendilerini mi düşündüler? Dersinizi tekrarlamanız gerekiyor. Ve bu gerilemeler sizi cesaretinizi kırmasın. Özgür bir ruhu şekillendirmek veya ıslah etmek bir günde yapılacak bir iş değildir. Şüphesiz birçok ders, okuma, yazılmış, kopyalanmış, okunmuş ve tekrar tekrar okunmuş özdeyişler gerektirir; ama her şeyden önce, pratik alıştırmalar, çabalar, eylemler, alışkanlıklar gerektirir. Çocukların, tıpkı okuma veya aritmetik için olduğu gibi, ahlaki bir çıraklık dönemi geçirmeleri gerekir. Harfleri tanıyıp bir araya getirebilen çocuk henüz okumayı bilmez; onları tek tek çizebilen çocuk yazmayı bilmez. Her ikisinde de eksik olan nedir? Pratik, alışkanlık, kolaylık, hız ve uygulama kesinliği. Benzer şekilde, ahlakın ilk ilkelerini tekrarlayan bir çocuk henüz nasıl davranacağını bilmez: bunları akıcı, sıradan, neredeyse içgüdüsel olarak uygulamak için eğitilmelidir. Ancak o zaman ahlak onun zihninden kalbine, oradan da hayatına geçecek; artık onu unutamayacak.

İlkokulda ahlak eğitiminin bu son derece pratik niteliğinden yola çıkarak, öğretim yöntemlerinizin seçiminde size yol gösterecek kurallar çıkarmak bana kolay görünüyor.

İstediğimiz sonuçları elde etmenizi sağlayacak tek bir yöntem var. O da Yüksek Konsey tarafından önerilen yöntemdir: az formül, az soyutlama, çok örnek ve her şeyden önemlisi, gerçek dünyadan alınmış örnekler.

Gerçekliğin özü. Bu dersler, sınıfın geri kalanından farklı bir ton, farklı bir yaklaşım gerektiriyor; daha kişisel, daha samimi, daha ciddi bir şey. Konuşan kitap değil, hatta memur bile değil; tabiri caizse, ailenin babası, tüm samimiyeti ve duygularıyla konuşuyor.

Bu, yiyecek ve dış destek olmadan, sürekli bir doğaçlama halinde kendinizi dağıtmanız istenebileceği anlamına mı geliyor?

Kimse bunu düşünmemişti ve size sunulan dış yardım, eksiklik olmaktan çok, zenginliği ve çeşitliliğiyle sizi hayrete düşürecektir. Çağımızın ve ülkemizin en otoriter isimleri arasında yer alan filozoflar ve yazarlar, sizinle iş birliği yapmayı bir onur olarak görmüşlerdir: doktrinlerinin en saf ve en yüce yönlerini hizmetinize sunmuşlardır. Son birkaç aydır, ahlak ve yurttaşlık eğitimi kılavuzlarının sayısının neredeyse her hafta arttığını görüyoruz. Kamuoyunun ilkokul aracılığıyla güçlü bir ahlak kültürünün oluşturulmasına verdiği değeri bundan daha iyi kanıtlayan bir şey yoktur. Bu nedenle, laik ahlak eğitimi ne imkânsız ne de yararsız olarak kabul edilmektedir, çünkü yasama organı tarafından çıkarılan önlem ülke genelinde hemen çok güçlü bir şekilde yankı bulmuştur. Ancak burada, esas olan ile ikincil olanı, zorunlu olan ahlak eğitimini ve zorunlu olmayan öğretim yöntemlerini daha yakından ayırt etmek önemlidir. Modern pedagojiye aşina olmayan bazı kişilerin, ahlak ve yurttaşlık eğitimi ders kitaplarımızın yeni bir tür dini ilmihal olacağını düşünmüş olmaları, ne sizin ne de meslektaşlarınızın yapabileceği bir hatadır. Geleneksel kitap ticaretinde norm olan özgür araştırma ve serbest rekabet sisteminde, hiçbir kitabın üniversite otoritesi tarafından size dayatılmadığını çok iyi biliyorsunuz. Kullandığınız tüm eserler gibi, hatta diğerlerinden daha da fazla, ahlak eğitimi kitabı da elinizde sadece bir yardımcıdır, ona köle olmadan kullandığınız bir araçtır.

Aileler, ahlaki öğretinizin öncelikle tek bir kitaba, ne kadar mükemmel olursa olsun, dayandığına inanırlarsa, öğretinizin doğasını yanlış anlayacaklardır. Ahlaki gerçeği, derslerinizi takip etmelerine yardımcı olacak bir ders kitabı olmayanlar da dahil

olmak üzere, tüm zihinlere erişilebilir kılmak sizin sorumluluğunuzdadır.

Bu durum öncelikle ilkokulda geçerli olacaktır. Okumaya yeni başlayan çok küçük çocuklar için özel bir ahlak ve yurttaşlık kılavuzuna açıkça gerek yoktur. Bu ilk seviyede, Yüksek Konsey, herhangi bir bildirgenin erken incelenmesine tercih olarak, içerik bakımından zengin bu gayri resmi konuşmaları, çeşitli okuma ve derslerin ardından yapılan açıklamaları, sınıfın ve günlük yaşamın çocuğun ahlak anlayışını geliştirmek için sunduğu sayısız fırsatı önermektedir.

Orta seviyedeki derslerde, ders kitabı zaten bildiğiniz kitapları tamamlayan bir başka okuma kitabıdır. Burada da Konsey, katı bir doktrin dizisi belirlemekten ziyade, öğretim yöntemlerinizi çeşitlendirme özgürlüğünü size bırakmaya özen göstermiştir: kitap sadece size iyi örnekler, bilge özdeyişler ve ahlakı eyleme döken hikayelerden oluşan hazır bir seçki sunmak için vardır.

Son olarak, daha üst sınıflarda kitap öncelikle gözden geçirme, düzeltme ve koordinasyon için yararlı bir araç haline gelir: genç adamın zihnine kazınması gereken temel fikirlerin yönteme dayalı bir derlemesi gibidir.

Ancak gördüğünüz gibi, bu üç seviyede de önemli olan kitabın etkisi değil, sizin kendi etkinizdir; kitap, bir şekilde sizinle öğrencileriniz arasına girmemeli, coşkunuzu azaltmamalı veya sesinizi kısmamalıdır.

Öğrencilerin ruhlarında bırakacağınız etki, sizi sadece ahlaki dersleri tekrarlayan bir kişiye indirgeyecektir. Kitap sizin için yazılmıştır, kitap için değil. O sizin danışmanınız ve rehberinizdir, ancak nihai rehber ve danışman siz olmalısınız.

Kişisel öğretiminizi en iyi eserlerin özüyle zenginleştirmeniz için size her türlü fırsatı sunmak ve koşulların sizi yalnızca bir veya başka bir el kitabına yönlendirme olasılığını ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli akademilerdeki öğretmenler tarafından bu yıl kabul edilen ahlak eğitimi veya yurttaşlık eğitimi üzerine yazılmış tüm eserlerin listesini size gönderiyorum. Kantonun ana şehrindeki eğitim kütüphanesi, eğer zaten elinde yoksa, bunları Bakanlıktan alacak ve size sunacaktır. Bu listeyi inceledikten sonra, bu eserlerden birini sınıfın düzenli okuma kitaplarından biri olarak seçebilir veya birkaçını düzenli olarak kullanabilirsiniz; elbette hepsi burada yer alan genel listeden seçilmiştir. Ya da farklı yazarlardan alıntılar seçip okuyabilir, dikte ettirebilir ve ezberleyebilirsiniz. Bu konuda sorumluluğunuz kadar özgürlüğe de sahip olmanız doğru olacaktır. Ancak, hangi çözümü tercih ederseniz edin, şunu yeterince vurgulayamıyorum: Öz saygınızı, daha doğrusu onurunuzu, şu veya bu kitabı benimsemeye değil, gelecek nesillere iyi kuralların ve iyi duyguların pratik öğretisini derinden aşılamaya dayandırdığınızı her zaman açıkça belirtin.

Efendim, eminim ki, bu öğretinin her yerde sadece kabul görmesini değil, aynı zamanda hak ettiği gibi takdir edilmesini, onurlandırılmasını ve sevilmesini hızlandırmak sizin elinizde. Kaygıları uyanmış olan halklar bile, gözlerinin önünde cereyan edecek deneyime uzun süre direnemeyecekler. Sizi çalışırken gördüklerinde, çocuklarını daha eğitimli ve daha iyi hale getirmekten başka bir gizli amacınız olmadığını anladıklarında, ahlaki derslerinizin etkisini göstermeye başladığını, çocuklarının derslerinizden daha iyi alışkanlıklar, daha nazik ve saygılı davranışlar, daha fazla dürüstlük, daha fazla itaat, daha fazla çalışma isteği, daha fazla görev bilinci, kısacası sürekli bir ahlaki gelişmenin tüm belirtileriyle geri döndüklerini fark ettiklerinde, o zaman laik okulun davası kazanılmış olacak: babanın sağduyusu ve annenin kalbi yanılmayacak ve size olan saygı, güven ve minnettarlıklarını ne kadar borçlu olduklarını öğretmeye gerek kalmayacak.

Sayın Beyefendi, size, bazı yönlerden yeni olan ve hepsinden önemlisi en hassas olan görevinizin bir bölümü hakkında mümkün olduğunca kesin bir fikir vermeye çalıştım. İzin verin de ekleyeyim ki, bu aynı zamanda size en derin ve en kalıcı tatmini getirecek olan görevdir. Bu mektup aracılığıyla, Cumhuriyet hükümetinin buna verdiği önemi size göstermeye yardımcı olmuşsam ve ülkemiz için iyi bir yurttaş nesli yetiştirmek için çabalarınızı ikiye katlamanız konusunda sizi teşvik etmişsem mutlu olurum.

Sayın Öğretmenim, en derin saygılarımı sunarım.

Konsey Başkanı,

Milli Eğitim ve Güzel Sanatlar Bakanı,

Jules Ferry

PISA 2025 TÜRKİYE'YE NE SÖYLÜYOR?

Puanların Ardındaki Eğitim Gerçeği:

Başarı Artarken Eşitsizlik Neden Büyüyor?

-Zeynep Elif Korkmaz

PISA 2025 sonuçları açıklandığında Millî Eğitim Bakanlığı kamuoyuna oldukça güçlü bir başarı anlatısı sundu. Türkiye'nin fen bilimleri, okuma ve matematik alanlarının tümünde puanını yükselttiği; fen ve okumada OECD ortalamasını geçtiği; uluslararası sıralamada önemli ölçüde yukarı çıktığı vurgulandı. Bakanlık açıklamasında Türkiye'nin PISA 2025'te bütün alanlarda "en fazla yükselen ülke" olduğu ifade edildi. Bu anlatının dayandığı veriler yanlış değildir. Türkiye gerçekten de 2022'ye göre üç temel alanda ilerlemiştir. Fen bilimleri puanı 476'dan 494'e, okuma puanı 456'dan 472'ye, matematik puanı ise 453'ten 462'ye yükselmiştir. Türkiye 2025'te fen bilimlerinde 482 olan OECD ortalamasının 12 puan, okumada 461 olan OECD ortalamasının 11 puan üzerinde yer almış; matematikte ise 462 puanla 463 olan OECD ortalamasına ulaşmıştır.

OECD de Türkiye'nin son dönemdeki yükselişini dikkat çekici bulmaktadır. PISA 2025 ana raporuna göre Türkiye, düşük performanslı öğrencilerin oranını azaltırken üst düzey performans gösterenlerin oranını artırabilen sistemler arasındadır. Dolayısıyla PISA 2025'in gösterdiği akademik ilerlemeyi yok saymak doğru değildir. Ancak mesele tam da burada başlamaktadır. Çünkü bir eğitim sisteminin başarısını yalnızca ortalama puanın yükselmesiyle değerlendirmek, o ortalamanın kimlerin başarısından oluştuğunu, hangi çocukların geride kaldığını, öğrencilerin hangi koşullarda eğitim gördüğünü ve okul sisteminin toplumsal eşitsizlikleri azaltıp azaltmadığını görünmez hâle getirir.

PISA 2025'e başka bir yerden baktığımızda Türkiye'nin önünde çok daha ağır bir tablo bulunmaktadır: Türkiye'nin ortalama puanı yükselirken eğitim sistemi öğrencileri ailelerinin sınıfsal konumuna ve devam ettikleri okul türüne göre güçlü biçimde ayrıştırmaya devam etmektedir. PISA 2025'in Türkiye açısından asıl tartışılması gereken sonucu budur. Bir başarı var; fakat bu başarı nasıl dağılıyor?

PISA 2025'e 91 ülke ve ekonomiden 760 binden fazla öğrenci katılmıştır. Türkiye uygulaması 56 ildeki 203 okulda 7 bin 702 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilerin yalnızca okulda öğrendikleri bilgiyi hatırlayıp hatırlamadıklarını değil; bilgilerini yeni durumlarda kullanma, problem çözme, akıl yürütme ve değerlendirme becerilerini ölçmeye çalışmaktadır. Türkiye'nin son yıllardaki performans artışı küçümsenecek düzeyde değildir. 2003-2025 arasında fen puanı 434'ten 494'e, okuma 441'den 472'ye, matematik ise 423'ten 462'ye yükselmiştir. OECD'nin 2015-2025 dönemi için hesapladığı eğilim de üç alanda pozitiftir. Üstelik yalnız ortalama yükselmemiştir. Üç alanın tamamında temel yeterlik düzeyinin altında kalan öğrencilerin oranı 2022'de yüzde 18,5 iken 2025'te yüzde 15,4'e gerilemiştir. En az bir alanda 5. ya da 6. düzeyde, yani üst düzey performans gösteren öğrencilerin oranı ise yüzde 7,3'ten yüzde 11,1'e yükselmiştir. Bunlar önemlidir. Ancak ortalama puanın ve üst düzey başarı oranının artması, tek başına eğitim sisteminin daha eşitlikçi hâle geldiği anlamına gelmez. Tam tersine PISA 2025, Türkiye'de başarı artışı ile eşitsizliğin aynı anda var olabileceğini göstermektedir.

Öğrencinin ailesi hâlâ eğitim başarısını güçlü biçimde belirliyor.

PISA'nın ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi öğrencilerin ailelerinin ekonomik koşullarını, ebeveyn eğitimini ve mesleğini, evde bulunan kültürel ve eğitimsel kaynakları birlikte değerlendirmektedir. Türkiye'de avantajlı öğrenciler ile dezavantajlı öğrenciler arasındaki fark bütün temel alanlarda büyüktür.

Fen bilimlerinde dezavantajlı öğrenciler 464, avantajlı öğrenciler 545 puan almıştır. Aradaki fark 81 puandır. Okumada dezavantajlı öğrencilerin puanı 444, avantajlı öğrencilerin puanı 517'dir. Fark 73 puandır. En çarpıcı sonuç ise matematiktedir. Dezavantajlı öğrenciler 424 puanda kalırken avantajlı öğrenciler 520 puana ulaşmaktadır. Aradaki fark 96 puandır. OECD ortalamasındaki matematik farkı ise 83 puandır.

OECD'nin yaklaşık 20 PISA puanını bir yıllık öğrenme farkının kabaca karşılığı olarak kullanan yaklaşımı yalnızca farkın büyüklüğünü görünür kılmak amacıyla ele alındığında, matematikteki 96 puanlık mesafe yaklaşık 4,8 yıllık öğrenme farkına karşılık gelmektedir. Bu dönüşüm Türkiye'ye özgü kesin bir "öğrenim yılı" hesabı değildir; ancak eşitsizliğin ölçeğini anlamak açısından çarpıcıdır. Daha da önemlisi, Türkiye'de puanlar yükselirken bazı sınıfsal farklar kapanmamıştır.

Fen bilimlerinde 2022-2025 döneminde dezavantajlı öğrencilerin puanı 17 puan artarken avantajlı öğrencilerin puanı 24 puan yükselmiştir. Böylece iki grup arasındaki fark sayısal olarak 7 puan genişlemiştir. Matematikte ise Türkiye, 2022-2025 döneminde sosyoekonomik başarı farkının büyüdüğü yalnız üç sistemden biridir.

Bu tablo bize çok önemli bir şey söylemektedir: Bir ülkede ortalama eğitim başarısı yükselirken sınıfsal eğitim eşitsizliği aynı anda büyüyebilir. Dolayısıyla yalnız "Türkiye'nin puanı yükseldi" demek PISA 2025'in yarısını okumaktır. Diğer yarısı, bu yükselişin nasıl dağıldığıdır. Asıl uçurum öğrenciler arasında değil, okullar arasında görülmektedir.

Türkiye'deki eğitim eşitsizliğinin en çarpıcı boyutlarından biri okul türleri arasındaki devasa başarı farkıdır. MEB'in PISA 2025 Türkiye Raporunda yayımlanan okul türü sonuçları bunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Fen liselerinde ortalama puan fen bilimlerinde 617, okumada 579, matematikte 606'dır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ise aynı puanlar sırasıyla 435, 414 ve 400'dür. Başka bir ifadeyle fen lisesi ile meslek lisesi arasındaki ham puan farkı; fen bilimlerinde 182, okumada 165, matematikte ise tam 206 puandır.

Bu farklar, yaklaşık öğrenim yılı karşılıklarıyla ifade edildiğinde fende 9,1; okumada 8,3; matematikte 10,3 yıllık büyüklüğe ulaşmaktadır. Ancak burada çok önemli bir metodolojik uyarı yapmak gerekir: Bu fark "fen lisesi öğrenciye on yıl daha fazla eğitim kazandırıyor" anlamına gelmez. Çünkü okul türleri arasındaki ham fark öğrencilerin okula giriş başarılarını, ailelerinin sosyoekonomik koşullarını, önceki öğrenme birikimlerini, okulun öğrenci kompozisyonunu ve akran etkisini birlikte yansıtmaktadır.

Fakat tam da bu nedenle sonuç daha az değil, daha fazla önemlidir. Çünkü karşımızda yalnızca farklı programlar uygulayan okul türleri değil, farklı toplumsal ve akademik öğrenci gruplarının belirli okullarda kümelendiği hiyerarşik bir ortaöğretim sistemi bulunmaktadır.

LGS ile başlayan seçme ve eleme mekanizması, çocukların önceki eğitim yaşamlarında oluşmuş eşitsizlikleri ortadan kaldırmamakta; büyük ölçüde ortaöğretimin kurumlarına taşımaktadır. Ailesinin ekonomik ve kültürel kaynakları daha güçlü olan, daha iyi okul öncesi ve temel eğitim olanaklarına erişen, özel ders ve kurs desteği alabilen çocukların seçici okullara ulaşma olasılığı artarken; yoksulluğun ve önceki öğrenme kayıplarının yükünü taşıyan öğrenciler belirli okul türlerinde yoğunlaşmaktadır. Böylece toplumsal eşitsizlik okul eşitsizliğine, okul eşitsizliği ise yeniden toplumsal eşitsizliğe dönüşmektedir.

Türkiye'de çocuğun gittiği okul neden bu kadar önemli?

OECD verilerinin belki de Türkiye açısından en ağır göstergelerinden biri budur. Türkiye'de okullar arasındaki farklılıklar fen başarısındaki toplam değişkenliğin en az yarısını açıklamaktadır. Türkiye, okullar arası farklılığın yüzde 50 veya üzerine çıktığı on ülke ve ekonomiden biridir. Buna karşılık Finlandiya, İzlanda ve Norveç'te okullar arasındaki fark toplam değişkenliğin yüzde 10'undan azdır.

Bu gösterge aslında "hangi okula gittiğinin" Türkiye'de bir öğrencinin eğitim yaşamıyla ne kadar güçlü biçimde ilişkili olduğunu anlatmaktadır. Kamusal eğitimin temel iddiası bunun tam tersi

olmak zorundadır. Bir çocuğun nitelikli eğitime erişmesi, birkaç seçilmiş okula girebilme başarısına bağlı olmamalıdır.

Fen lisesine giremeyen bir çocuğun laboratuvardan, iyi bir kütüphaneden, sanattan, spordan, nitelikli yabancı dil eğitiminden, güçlü rehberlik hizmetlerinden ve akademik gelişim olanaklarından mahrum kalması kabul edilebilir değildir. Kamusal eğitim sistemi "iyi okul" sayısını artırmakla yetinemez. Her okulu nitelikli okul hâline getirmek zorundadır.

Eğitim eşitsizliğinin adı aynı zamanda yoksulluktur.

PISA 2025 eğitim tartışmasının yalnız müfredat, sınav veya öğretim yöntemi üzerinden yapılamayacağını da göstermektedir. Türkiye'de öğrencilerin üçte birinden fazlası maddi yoksunluk yaşamaktadır. İlk değerlendirme raporundaki OECD karşılaştırmasına göre OECD ortalamasında bu oran yaklaşık yüzde 7 düzeyindedir.

Bu veri eğitim politikasının merkezine konulmalıdır. Çünkü yoksulluk okul kapısında sona ermez. Çocuğun kahvaltı yapıp yapmadığı, sağlıklı bir öğüne erişip erişemediği, okula hangi araçla ulaştığı, evinde sessiz bir çalışma alanının bulunup bulunmadığı, bilgisayara ve internete erişimi, kitap satın alabilmesi, kültürel etkinliklere katılabilmesi ve gerektiğinde akademik destek alabilmesi öğrenme sürecinin tamamını etkiler.

Bu nedenle okul yemeği eğitim politikasından ayrı bir "sosyal yardım" meselesi değildir. Ücretsiz ulaşım eğitim politikasının dışındaki bir belediyecilik hizmeti değildir. Bilgisayar ve internet erişimi bir tüketim meselesi değildir. Bunların tümü eğitim hakkının maddi koşullarıdır.

Eğitimde eşitlik yalnızca çocukları aynı sınıfa oturtmak değildir; öğrenebilmeleri için gerekli maddi koşulları da sağlamaktır.

Öğretmen ve okul kaynakları: Başarı hangi koşullarda üretiliyor?

PISA 2025'in okul koşullarına ilişkin göstergeleri de dikkat çekicidir. İlk değerlendirme raporundaki verilere göre Türkiye'de öğrencilerin yalnızca yüzde 58,4'ü öğretmen açığı bulunmadığı bildirilen okullarda öğrenim görmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin yüzde 40'tan fazlası öğretmen yetersizliği bildirilen okullardadır.

Benzer biçimde öğrencilerin yalnız yüzde 48,5'i okul yöneticilerinin öğretim için gerekli maddi kaynak yetersizliği bildirmediği okullarda bulunmaktadır. Bu sonuçlar Türkiye'de yıllardır yaşanan öğretmen istihdamı sorunundan bağımsız değildir. Bir tarafta atama bekleyen yüz binlerce öğretmen bulunurken diğer tarafta ücretli öğretmenlik yoluyla öğretmen açığının kapatılmaya çalışılması kamusal eğitim açısından büyük bir çelişkidir.

Öğretmenin istihdam biçimi, okulda kalıcılığı, mesleki güvencesi ve çalışma koşulları eğitimin niteliğinden ayrı düşünülemez. Nitelikli eğitim için yalnız öğretmen sayısı da yeterli değildir. Psikolojik danışman, özel eğitim uzmanı, sağlık personeli, temizlik personeli, laboratuvar ve kütüphane olanakları da kamusal okulun temel bileşenleridir.

PISA bize bir kez daha göstermektedir ki eğitim başarısı yalnız öğrencinin "daha çok çalışmasıyla" veya öğretmenin "daha çok fedakârlık yapmasıyla" açıklanamaz. Başarının maddi bir altyapısı vardır.

Matematikteki 96 puan bize ne anlatıyor?

Türkiye açısından özel olarak tartışılması gereken alan matematiktir. Çünkü avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki en büyük fark burada ortaya çıkmaktadır: 96 puan. Bu fark OECD ortalamasındaki 83 puanın da üzerindedir.

Matematik başarısının okul dışı desteğe son derece açık olması burada önemlidir. Özel ders, kurs, sınava hazırlık materyalleri, çevrim içi ücretli platformlar ve aile tarafından sağlanan akademik destek gelir düzeyiyle yakından ilişkilidir. PISA verisi bunların her birinin matematik farkındaki nedensel payını tek başına hesaplamaz. Dolayısıyla "96 puanlık farkın nedeni özel derstir" denilemez. Fakat bu büyüklükteki bir sınıfsal fark, matematik öğreniminin giderek okul dışı piyasa mekanizmalarına bırakılıp bırakılmadığını ciddi biçimde sorgulamamızı gerektirir.

Kamusal okul, öğrenciyi öğrenebilmek için yeniden piyasaya göndermemelidir. Bu nedenle matematikte ücretsiz okul içi destek programları, küçük grup çalışmaları, etütler ve nitelikli öğrenme materyalleri özellikle dezavantajlı okullarda yaygınlaştırılmalıdır.

Devamsızlık: Çocuk okulda değilse hangi başarıdan söz ediyoruz?

PISA 2025'in Türkiye açısından üzerinde yeterince durulmayan göstergelerinden biri de devamsızlıktır. İlk değerlendirme raporunda yer alan verilere göre Türkiye'de öğrencilerin yalnızca yüzde 37,2'si devamsızlık sorununun bulunmadığı okullarda eğitim görmektedir. OECD ortalaması yüzde 66,1'dir. Bu veriyi yalnızca bir "disiplin problemi" olarak okumak mümkün değildir.

Devamsızlığın arkasında yoksulluk, çocuk emeği, okuldan kopuş, akademik başarısızlık, ulaşım sorunları, okul iklimi, akran ilişkileri ve öğrencinin okulda öğrendiklerinin yaşamıyla bağını kuramaması gibi çok sayıda neden bulunabilir. Özellikle mesleki eğitim politikaları tartışılırken bu nokta kritik önemdedir. Çocukları daha erken yaşta işgücü piyasasına yönlendiren, okulda geçirdikleri süreyi azaltan veya akademik eğitimi ikincilleştiren modeller eğitim hakkı açısından değerlendirilmek zorundadır.

MESEM bu nedenle yalnızca "mesleki eğitim modeli" olarak tartışılamaz. Çocuğun okuldan işyerine yönlendirilmesi, çocuk emeğinin eğitim politikası içinde kurumsallaştırılması ve özellikle yoksul ailelerin çocuklarının erken yaşta işgücü piyasasına çekilmesi riski birlikte ele alınmalıdır.

Dijital dönüşümün yeni yüzü: Yeni bir sınıfsal uçurum

PISA 2025'in önemli yeniliklerinden biri "dijital dünyada öğrenme" alanıdır. Türkiye bu alanda 473 puan alırken OECD ortalaması 500'dür. Böylece geleneksel üç temel alanda OECD ortalamasına ulaşan ya da onu geçen Türkiye, dijital problem çözmede OECD ortalamasının 27 puan altında kalmıştır.

Sorun yalnız cihaz sayısı değildir. Türkiye'de dijital kaynak eksikliği bildirilen okullardaki öğrencilerin genel oranı OECD ortalamasına yakın görünmesine rağmen avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki fark çok daha büyüktür. Türkiye'de iki okul grubu arasındaki dijital kaynak eksikliği farkı yaklaşık 28 yüzde puan, OECD genelinde ise yaklaşık 9 puandır.

Yani dijitalleşme eşitsizliği kendiliğinden ortadan kaldırmamaktadır. Aksine mevcut toplumsal eşitsizlikler dijital alanda yeniden üretilebilmektedir. Cihazı olanla olmayan arasında başlayan fark artık yalnızca internete erişim farkı değildir. Güvenilir bilgiye ulaşma, algoritmik düşünme, kaynak doğrulama, yapay zekâ çıktısını değerlendirme ve dijital araçları üretken biçimde kullanabilme farkına dönüşmektedir.

Yapay zekâ: Kullanmak yetmiyor, nasıl kullanıldığı belirleyici

PISA 2025 yapay zekâ kullanımına ilişkin de önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Türkiye'de öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanımı görece yaygındır. Ancak veriler yapay zekâyı daha fazla kullanmanın otomatik olarak daha yüksek akademik başarı anlamına gelmediğini göstermektedir.

Bazı ödev türlerinde yapay zekâ kullanan öğrencilerin kullanmayanlardan daha düşük puan aldığı; genel öğrenme amacıyla haftalık kullanımda ise sosyoekonomik koşullar kontrol edildiğinde anlamlı başarı farkının sınırlı olduğu görülmektedir. Buna karşılık yapay zekâ çıktısını değerlendirme ve sorgulama fırsatı bulunan öğrenciler açısından daha olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim politikasının sorusu "Yapay zekâ kullanalım mı, kullanmayalım mı?" olamaz.

Asıl soru şudur: Öğrenci yapay zekâya mı düşündürüyor, yoksa yapay zekâyla birlikte düşünmeyi mi öğreniyor?

Kamusal eğitimin görevi çocukları ticari teknoloji şirketlerinin kullanıcılarına dönüştürmek değil; teknolojiyi sorgulayabilen, kaynağını kontrol eden, üretilen bilgiyi doğrulayabilen ve kendi düşünme emeğini koruyabilen yurttaşlar yetiştirmektir. Üstelik yapay zekâ yeni bir sınıfsal ayrışma alanı hâline gelmemelidir. Ücretli ve daha gelişmiş araçlara erişebilenlerle yalnız ücretsiz araçlara erişebilenler; evinde rehberlik alabilenlerle alamayanlar arasındaki fark, önümüzdeki yılların yeni eğitim eşitsizliği olabilir. Bu nedenle yapay zekâ eğitimi kamusal, ücretsiz, şeffaf ve öğretmen rehberliğinde yürütülmelidir.

MEB'in başarı anlatısında eksik kalan nedir?

MEB, PISA 2025 sonuçlarını açıklarken Türkiye'nin sıralamasındaki yükselişi özellikle öne çıkarmıştır. Bakanlık açıklamasına göre Türkiye fen bilimlerinde 15, okumada 18, matematikte 11 basamak yükselmiştir. Bu veriler doğrudur. Fakat sıralama tek başına eğitim sisteminin niteliğinin ölçüsü

değildir. Çünkü ülkelerin sırası katılımcı ülke sayısına, diğer ülkelerdeki performans değişimine ve istatistiksel belirsizliklere bağlıdır. Birbirine yakın puanlara sahip ülkelerin kesin bir lig tablosu biçiminde sıralanması PISA'nın metodolojik yapısını basitleştirir.

Üstelik 2025'te OECD ülkelerinin ortalama performansı genel olarak gerilemiştir. OECD, 2025 sonuçlarında matematik, okuma ve fen alanlarındaki OECD ortalamalarının şimdiye kadar gözlenen en düşük düzeylere indiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin göreli konumundaki iyileşmenin iki bileşeni vardır: Türkiye'nin kendi puanındaki gerçek artış ve başka ülkelerde görülen gerileme.

Bunlardan yalnızca ilkini anlatmak eksik bir başarı hikâyesi üretir. Daha önemlisi ise MEB'in başarı söyleminin ortalamaların arkasındaki toplumsal dağılımı yeterince görünür kılmamasıdır. Bir eğitim sisteminin gerçek başarısı yalnız ortalama öğrencisinin kaç puan aldığıyla değil, en yoksul çocuğuna nasıl bir eğitim sunduğuyla da ölçülmelidir.

PISA 2025 aynı zamanda mevcut eğitim politikaları hakkında ne söylüyor?

PISA 2025'in zamanlaması Türkiye'deki güncel müfredat tartışmaları açısından ayrıca önemlidir. Uygulama 14 Nisan-16 Mayıs 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir ve Türkiye'de 56 ilde 203 okuldan 7 bin 702 öğrenci katılmıştır. Dolayısıyla 2025'te sınava giren 15 yaşındaki öğrencilerin ölçülen bilgi ve becerileri, büyük ölçüde önceki yıllarda uygulanan eğitim programları altında oluşmuştur.

Bu nedenle PISA 2025'teki yükselişi henüz sonuçları ölçülmemiş olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne bağlamak metodolojik olarak mümkün değildir. Dahası, sonuçlar eski program altında Türkiye'nin fen, okuma ve matematik performansını yükseltebildiğini göstermektedir. Bu durum, eğitimde yaşanan sorunların çözümünün yalnızca yeni bir müfredat ilan etmekten ibaret olmadığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

Asıl sorunlar öğretim programlarının sayfalarından çok daha büyüktür: Yoksulluk, okul ayrışması, öğretmen açığı, devamsızlık, okul türü hiyerarşisi, dijital eşitsizlik ve kamusal kaynakların dağılımı.

Kamucu eğitim açısından PISA'yı nasıl okumalıyız?

PISA sonuçlarını uluslararası bir yarışın puan cetveli olarak görmek yerine kamusal eğitimin aynası olarak okumak gerekir. Bu aynada Türkiye'nin son yıllarda akademik performansını artırabildiğini görüyoruz.

Fakat aynı aynada başka bir Türkiye de görünmektedir. Bir tarafta 600 puanın üzerine çıkan fen liseleri, diğer tarafta matematikte 400 puanda kalan meslek liseleri vardır.

Bir tarafta özel ders, kurs, kitap, bilgisayar ve kültürel kaynaklara erişebilen öğrenciler; diğer tarafta maddi yoksunluk yaşayan çocuklar vardır.

Bir tarafta dijital kaynakları güçlü okullar, diğer tarafta öğretmen ve materyal yetersizliği yaşayan okullar bulunmaktadır.

Dolayısıyla PISA 2025'in temel politik sorusu "Türkiye kaçıncı oldu?" değildir.

Asıl soru şudur:

Türkiye'de bir çocuğun eğitimdeki geleceğini ailesinin gelirinden ve gittiği okuldan ne ölçüde bağımsızlaştırabildik?

Verilerin verdiği yanıt henüz yeterince olumlu değildir.

Başka bir eğitim politikası mümkün

PISA 2025'in ortaya koyduğu tablo Türkiye'nin eğitim politikasının önceliklerini de göstermektedir.

Kaynakların bütün okullara mekanik biçimde aynı miktarda dağıtılması yerine yoksulluk, bölgesel koşullar, okulun öğrenci bileşimi ve mevcut altyapı dikkate alınarak dezavantajı telafi edici bir kamusal eğitim bütçesi oluşturulmalıdır.

Her öğrenciye okulda en az bir öğün ücretsiz sağlıklı yemek ve temiz içme suyu sağlanmalıdır. Ulaşım, ders materyalleri, kitaplar ve temel dijital erişim parasız olmalıdır.

Sınavla öğrenci seçen sınırlı sayıdaki okul üzerinden kurulan lise hiyerarşisi azaltılmalı; çocuğun nitelikli eğitim alması LGS'deki birkaç soruya bağlı olmaktan çıkarılmalıdır.

Öğretmen açığı ücretli öğretmenlikle kapatılmamalı; öğretmenler güvenceli ve kadrolu istihdam edilmelidir. Psikolojik danışman, özel eğitim, sağlık, temizlik ve diğer destek hizmetleri bütün okullarda güvence altına alınmalıdır.

Özellikle matematikte dezavantajlı öğrenciler için ücretsiz okul içi akademik destek ve küçük grup çalışmaları yaygınlaştırılmalı; ailelerin özel ders ve kurs piyasasına bağımlılığı azaltılmalıdır.

Mesleki eğitim öğrencilerin temel akademik yeterliklerden erken koparıldığı bir kanala dönüştürülmemeli; MESEM modeli çocuk emeğini eğitim sistemi içinde normalleştiren yapısından çıkarılmalıdır.

Dijital altyapı yatırımları dezavantajlı okullara öncelik verilerek yapılmalı; yalnız cihaz değil bağlantı, bakım, teknik destek, nitelikli içerik ve öğretmen eğitimi birlikte sağlanmalıdır.

Yapay zekâ kullanımı kişisel verilerin korunması, şeffaflık, telif, akademik dürüstlük ve öğretmen mesleki özerkliği temelinde kamusal bir çerçeveye kavuşturulmalıdır.

Ve hepsinden önemlisi eğitim politikası yeniden laik, bilimsel, karma, parasız ve kamusal eğitim hakkı temelinde kurulmalıdır.

Sonuç: Gerçek başarı nedir?

PISA 2025'in Türkiye'ye ilişkin mesajı tek cümleyle "başarılı olduk" ya da "başarısız olduk" biçiminde özetlenemez. Türkiye'nin akademik performansında bir ilerleme vardır. Bu ilerlemeyi yok saymak veriye aykırı olur. Fakat aynı PISA sonuçları başka bir gerçeği de tartışmasız biçimde önümüze koymaktadır: Türkiye'nin eğitim sistemi hâlâ derin biçimde sınıfsallaşmış ve okullar arasında ayrışmıştır.

Matematikte avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki 96 puanlık fark; fen lisesi ile meslek lisesi arasında matematikte 206 puana ulaşan uçurum; okullar arası farklılığın başarı değişkenliğinin yarısından fazlasını açıklaması; öğrencilerin üçte birinden fazlasının maddi yoksunluk yaşaması; öğretmen, maddi kaynak ve dijital olanakların okullar arasında eşitsiz dağılması bize aynı şeyi söylemektedir: Eğitimde ortalamayı yükseltmek yetmez.

Kamucu eğitim açısından başarı, birkaç seçilmiş okulun uluslararası ölçekte yüksek puan alması değildir. Başarı, yoksul bir ailenin çocuğunun nitelikli eğitim alabilmek için olağanüstü bir bireysel "dayanıklılık" göstermek zorunda kalmamasıdır. Başarı, çocuğun hangi mahallede doğduğunun hangi liseye gideceğini, hangi liseye gittiğinin da hangi üniversiteye ve hangi geleceğe ulaşacağını belirleme gücünün azalmasıdır. Başarı, nitelikli eğitimin seçilmiş öğrencilerin ayrıcalığı olmaktan çıkmasıdır.

Gerçek eğitim başarısı, çocuğun doğduğu evin ve gittiği okulun geleceğini belirleme gücünü azaltabilmektir. Türkiye artık yalnız başarıyı nasıl artıracağını değil, başarıyı nasıl toplumsallaştıracağını tartışmak zorundadır. Kamusal eğitimin görevi de tam olarak budur.

Kaynakça

OECD. (2026). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. OECD Publishing.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). *PISA 2025 Türkiye Raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2026, 8 Eylül). *PISA 2025 sonuçlarına göre Türkiye, her alanda "en fazla yükselen ülke" oldu*.

KAMUCU

EĞİTİM



Eğitimiş