2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu

(02-04 Nisan 2021 Ankara)

2021 ANKARA

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI

©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2021.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır.
Yayımların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir.
Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış metin, ifade, tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-605-74612-7-8

Editör
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Hazırlayanlar

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Prof. Dr. Mustafa Bektaş

Doç. Dr. Neslihan Bay

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Demirhan

Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal

İletişim Adresi:

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA

Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68

http://www.turkegitimsen.org.tr elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

Sunuş

Dünyanın yaratılışından itibaren insanoğlu kendisini bir devinim ve gelişimin içinde bulmuştur. Bu süreç çevre ve iklim koşullarının zorlaması olabileceği kadar, insanoğlunun sahip olduğu aklın; onu daha güvenli, daha rahat ve daha sorunsuz bir hayata yönlendirmesi ile de ilişkilidir. İlk dönemlerde bireysel gelişim üzerine bina edilen ve fertlerin kendi ya da yakın çevresinin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda gelişen bu süreç, insanlığın kuracağı uygarlıklar için düzenli bir gelişim talebini meydana getirmiştir. Bu talep neticesinde yırtıcı hayvanlarla başa çıkmak, çetin iklim koşullarında mücadele etmek, tabiatın anlık değişimlerine mukavemet göstermek, düşmanlardan kendilerini ve ortaya çıkarmış oldukları birikimleri koruyabilmek ya da geliştirebilmek gibi ihtiyaçlara yönelik kendilerinin ve nesillerinin yetiştirilerek hazırlanmasını beraberinde getirmiştir. Bunun üzerine eğitim kurumu teşekkül etmiştir.

Eğitim; bedene ve ruha, yetenekli olduğu (yetkinliği) mükemmelliği vermek, doğaya göre insan yetiştirmek, gibi ifadelerle açıklansa da genel olarak topluma insan yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Bireylerin eğitilerek nitelikli ve donanımlı yetiştirilmesi toplumsal kalkınmanın da ana omurgasını oluşturmaktadır. Eğitimin yetiştirme ve yönlendirme olmak üzere iki ana misyonu olduğu görüşü hakimdir. Yetiştirme eğitme, ihtiyaç duyulan bilgilerin verilmesi iken yönlendirme hem bilimsel hem de toplumsal olarak bireyin bilgi ve eğitimi birlikte kazanması amaçlanmaktadır. Bu denli önemli olan eğitim sistemi Türk devlet ve topluluklarının hayatlarının her alanında ana gündem maddeleri arasında yer almıştır.

Bunun en yakın örneğini bundan tam 100 yıl önce Türk bağımsızlık mücadelesi verilirken Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün toplamış olduğu Maarif Kongresi'nde görmekteyiz. Ülkenin ve milletin içinde bulunduğu durumu düzeltmenin, Türklüğü muasır medeniyet seviyelerinin üzerine çıkarmanın yolunun ancak eğitimle inşa edileceğini gösteren bu kongre yedi düvele karşı vermiş olduğumuz bağımsızlık mücadelemizin en çetin dönemlerinde gerçekleşmiştir. Biz de Türk Eğitim Sen olarak Türkiye Cumhuriyet'inin 100. Yılı ve sonrasına eğitimle hazırlanarak aydınlık ufuklara doğru milletimizi taşımak üzere hazırlık yaparak yol haritası önermek üzere 13-18 Temmuz 2021 tarihleri arasında "100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni toplayacağız. Bu kapsamda alan uzmanlarıyla 10 çalıştay ve bir Büyük Öğretmen Kurultayı düzenleyerek kongre hazırlık çalışmalarını yurtiçi ve yurt dışı destekçilerimizle gerçekleştirmekteyiz.

Bu güne kadar; 22-24 Ocak 2021 tarihinde Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Gelişmeler Işığında Dijital Eğitim, 17-18 Şubat 2021 tarihinde Ahi Evran'ın Doğumu'nun 850. Yılı Anısına 2023'e Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim, 19-21 Mart 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitimi, 26-28 Mart

2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Yüksek Öğretim çalıştaylarını gerçekleştirdik. Bu gün aynı anda 2023'e Doğru Türkiye'de Temel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Özel Eğitim, 2023'e Doğru Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri çalıştaylarını gerçekleştireceğiz. İlerleyen günlerde de gerek yüz yüze gerek çevrimiçi platformlar üzerinden 30 Nisan - 2 Mayıs 2021'de 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, 28-30 Mayıs 2021 tarihileri arasında 2023'e Doğru Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi ve 28-30 Mayıs 2021 tarihinde 2023'e Doğru Türkiye'de Öğretim Programları ve Müfredat çalıştayları ile mayıs ve haziran ayında belirlediğimiz takvime göre Büyük Öğretmen Kurultayı'nın il ve ilçe kongreleri ayaklarını gerçekleştireceğiz.

Bu çalıştayın gerçekleşmesinde her türlü özveriyi ve desteği sunan başta Türk Eğitim Sen'in yol başçısı genel başkanımız sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim-Sen Merkez Yönetim Kurulu'na, bütün teşkilat mensuplarımıza şükranlarımı sunuyorum. Çalıştayın gerçekleşmesinde iş birliği yapan ve bize logo desteği veren UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı Sayın Prof. Dr. M. Öcal OĞUZ'a; komisyonlarda görev alarak sorunları tespit edip değerlendiren, onlarla başa çıkılması için çözüm üreten eğitim çalışanı ile akademisyenler ve üyelerimize teşekkür ederim.

Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim Sen Genel Başkan Yardımcısı

Açılış Konuşmaları

UAESEB VE TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL BAŞKANI TALİP GEYLAN'IN ÇALIŞTAY AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı,

Sayın Genel Başkan Yardımcım,

Çok Kıymetli Bilim İnsanları,

Ekranları başından bizleri takip eden kıymetli meslektaşlarım,

Sözlerimin başında hepinizi saygılarımla selamlıyorum. Hoş geldiniz sefalar getirdiniz. Bu çalıştayımızın hem Türk milli eğitimine hem de ülkemizin geleceğine hayırlar getirmesini cenabı Allah'tan niyaz ediyorum.

Değerli arkadaşlarım, 2. Maarif Kongresi kapsamında bugün üç çalıştayın daha açılışını yapıyoruz. Biliyorsunuz, eğitim kamoyu da çok iyi hatırlayacaktır, 22-24 Ocak'ta ilk çalıştayımızı Dijital Eğitim Çalıştayı olarak düzenlemiştik. Akabinde 17-18 Şubatta Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayını tertip ettik. 19-21 Mart 2021'de Din Eğitimi ve Değerler Eğitim Çalıştayı ile devam ettik. Daha sonra 26-28 Mart'ta da Yükseköğretim Çalıştayını tertip etmiştik. Bugün de inşallah Temel Eğitim Çalıştayı- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Çalıştayı ve Özel Eğitim Çalıştayı olmak üzere, üç çalıştayı aynı anda yapıyoruz. Aynı anda yapmamızın amacı şu: Alanların birbirine yakın olması itibariyle hem görüş alışverişinde bulunulabilsin; hem de siz değerli meslektaşlarımız, siz değerli bilim insanlarının alanlara özgü çalışmalarda birbirine destek olmasıdır. Siz kıymetli bilim insanlarının ve eğitim ordumuzun saygıdeğer mensuplarının özverili çalışması ile bugün ve yarın üç çalıştayımızı da tamamlayacağız.

Türk Eğitim Sen olarak çalıştayımızı 2. Maarif Kongresi kapsamında düzenlerken 2023 vurgusu yaptık. Malumunuz 2023 devletimizin 100. yıl dönümü. Eğitim kamuoyu çok iyi hatırlayacaktır. Maarif Kongresi 15 Temmuz 1921'de toplanmıştır. Bu tarih, henüz cephede milletimizin varoluş mücadelesini hala en kesif şekilde devam ettirdiği bir tarihtir. Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk, bu kongreyi 15 gün olarak planlamıştır lakin savaş koşullarının yoğunlaşması nedeniyle kongre bir haftada tamamlanmak durumunda kalmıştır. Hani Atatürk'ün bir sözü var ya " Bir millet savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler kazanırsa kazansın, irfan ordusu olmazsa o savaşların sonuçları kalıcı olmaz." İşte bundan dolayı bir yandan cephe de savaş devam ederken bir yandan Atatürk irfan ordusunu Ankara'da topluyor. 15 Temmuz 1921'de toplanan 1. Maarif Kongresi 1923'te yani cumhuriyetimizin, son devletimizin kuruluşuna, ilanına giden yolun taşlarını döşüyor. Türk devletinin banisi Atatürk eğitime bu kadar ehemmiyet atfediyor. Eğitime bu

kadar değer veriyor. O tarihten sonra Maarif Kongresi adı altında ikinci bir toplantı yapılmadığı kayıtlarda görülmektedir. Bu kadar kapsamlı olmasa da; Heyet-i İlmiye adı altında beş-altı toplantı daha yapılıyor, akabinde biliyorsunuz Milli Eğitim Şuraları adı altında cumhuriyet tarihi boyunca toplantılar devam ediyor ki en son 2014 yılında yapılan toplantıdan sonra böyle bir faaliyet de icra edilmemiştir. Bu kadar büyük ve tarihi bir misyonu üstlenmek ve böyle bir etkinliği gerçekleştirmek çok şükür ki bize nasip oluyor. 2. Maarif Kongresi'ni Türk Eğitim Sen topluyor. Ne zaman 13-18 Temmuz 2021 tarihinde. Yani 1. Maarif Kongresi'nin 100. yıl dönümünde 2. Maarif Kongresi'ni Türkiye sevdalısı öğretmenler, Türkiye sevdalısı eğitim çalışanları, Türkiye sevdalısı bilim insanları ile toplayacağız değerli arkadaşlar. Bizim çok gurur duyduğumuz bir proje bu. Şimdiden bugüne kadar ki bütün çalıştaylarımızda 2. Maarif Kongresi'ne kadar sürecek olan bütün çalışmalarda emek verecek bütün bilim insanlarına huzurunuzda, sizlerin şahsında teşekkürlerimi arz ediyorum. Allah hepinizden razı olsun.

Değerli arkadaşlarım her biriniz benden çok daha iyi biliyorsunuz, eğitim bir toplumun topyekûn kalkınmasının itici gücü, taşıyıcı unsuru değil mi? Bir toplum her alanda kalkınacaksa o toplumda iyi eğitilmiş bireylerin ekseriyeti oluşturması gerekiyor. İşte bu anlamda biz Türk Eğitim Sen olarak ülkenin topyekûn kalkınmasına, iyi eğitilmiş insan gücünün oluşmasına katkı sağlamak amacıyla gayret ortaya koyuyoruz. Bundan dolayı da bugün burada açılışını yaptığımız üç çalıştayımızı bu gayretin somut işlerinden birisi olarak görüyoruz.

Burada bir kez daha sizlerin ve mesuliyet sahibi yöneticilerin takdirine sunmak istiyorum. Değerli arkadaşlarım eğitimle alakalı kararlar alınırken sizin de önerdiğiniz gibi ki "ben yaptım, oldu" mantığıyla olmaz. Bunun olumsuz sonuçlarını daha önce defaten bu toplum yaşadı. Maalesef eğitim hayatımız bunun zararlarını defaten gördü. Hatırlayın, çok eskiye gitmeye gerek yok 1998 yılında kesintisiz eğitime geçtiğimiz dönemler. Katsayı engeliyle mesleki eğitimin öldürüldüğü yıllar değil mi? Akabinde çok değil 2014'te 4+4+4 yeni eğitim modelinin getirildiği yılları hatırlayın. Hiç kimseye sormadılar. Hiç kimseye derken sizlere sormadılar. Sahada eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlere, çalışanlara sormadılar. Eğitim bilimcilere, bilim insanlarına sormadılar. Tamamen siyasi ya da ideolojik kaygılı hedeflerle eğitim sistemiyle oynadılar. Cumhuriyet tarihinde 79 Milli Eğitim Bakanı gelmiş geçmiş değerli arkadaşlarım. Ortalama görev süresi ne kadar biliyor musunuz? 14 ay. Sadece şu an muhatap olduğumuz iktidar döneminde 7 kez Milli Eğitim Bakanı değişmiş. Sayın Ziya Selçuk biliyorsunuz 7. Milli Eğitim Bakanımız. Tabi Sayın Ziya Selçuk'un eğitimci olması bizi mutmain ediyor. Ancak öyle Milli Eğitim Bakanları gördük ki geçmişte, eğitimle alakası öğrenci velisi olmaktan öteye geçmemiş, böyle Milli Eğitim Bakanlarıyla, eğitim çalışanları, bilim insanları ve eğitim sistemi muhatap oldu maalesef. Sanırım bu güne kadar yaşanan sorunların temel iki nedeni vardı. Birincisi eğitimin eğitimcilere bırakılmaması,

İkincisi eğitim sistemiyle uğraşırken yine eğitimcilere danışılmamasıydı. Masa başında alınan kararlarla eğitim sisteminin kurgulanmasıydı. Düşünebiliyor musunuz? Sadece bu iktidar döneminde 4 kez liselere giriş sistemi değiştirildi. Eğitim yap-boz tahtası mıdır? Yapalım olursa yürürüz olmazsa değiştiririz. Böyle yürür mü? Yürümüyor işte. Yürümedi. Bugün yaşadığımız problemleri görüyoruz. Dolayısıyla bizim talebimiz beklentimiz hep şudur, Türk Eğitim Sen olarak, eğitim sürecinin bir paydaşı olarak; Kamu yönetiminden eğitim yönetiminden beklentimiz şudur. Sistemle oynarken, sistemi kurgularken lütfen eğitimcilerle, eğitim bilimcilerle ve eğitimin paydaşlarıyla istişare halinde olun. Değerli arkadaşlarım, işte bu gün katkı sunduğunuz, siz dinleyicilerin ilgiyle takip ettiği bu çalışmalar, eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olarak Türk Eğitim Sen'in hem eğitim sistemine hem eğitim yöneticilerine katkısı olsun diye yapılıyor. İnşallah muhataplarımız bunlardan faydalanır.

Ben hatırlıyorum 4+4+4 sistemi gündeme geldiğinde, yapmayın etmeyin dedik. Mesela ilkokul eğitimi 4 yıla düşürüldü değil mi? Bu ülkenin cumhuriyet tarihi boyunca hatta cumhuriyet tarihinden daha eski bir 5 yıl ilkokul tecrübesi var. Öğretmen yetiştirmemiz, eğitim sistemimiz, müfredatımız, ders materyallerimiz hepsi buna göre kurgulanmış. Hangi gerekçeyle ilkokul eğitimini 4 yıla düşürüyorsunuz? Bu konu şu an tartışılıyor biliyorsunuz. Yeniden 5 yıla çıksın mı çıkmasın mı bu tartışılıyor. Dedik ki yapmayın etmeyin bakın 5 yıldan 4 yıla düşürürseniz 42.500 öğretmenimiz norm fazlası olacak, dedik. Zamanın milli eğitim bakanı ve zamanın bir milli eğitim bakanının paralelinde pozisyon alan bir sendika bizi suyu bulandırmakla itham ettiler. Yalan söylüyor Türk Eğitim Sen dediler. Ama aradan biraz zaman geçti, 5 yıllık ilkokul eğitimini 4 yıla düşürdük. 42.500 sınıf öğretmeni norm fazlası oldu. Ne yaptık yan alan diye bir şey icat ettik. Bu alana geçerek mesleğini devam ettirmek zorunda kalan öğretmen arkadaşlarımızın önemli bir kısmı hem kendileri mutsuz olduklarını defalarca dile getirdiler, hem de öğrencilerimize katkı sunmakta zorlandıklarını samimiyetle ifade ettiler. Üç büyük yanlış vardır bizim öğretmen istihdamında geriye baktığımızda, bu 40 yıllık geçmişimizde. Birincisi o 1978-79'da 45 günlük kurslarla öğretmen ataması, hatırlayın. İkincisi 90'lı yılların ilk yarısında, hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum, mantığıyla açık öğretim fakültesi mezunlarının dahi öğretmen yapmış olmamız. Aynı şekilde ziraat mühendislerini de bu kapsamda öğretmen olarak atadık değerli arkadaşlar. Başka alanlardan mezun olan lisans mezunlarını öğretmen olarak istihdam ettik. Üçüncü büyük darbe de işte 4+4+4'e geçtiğimizde 42.500 öğretmenimizi yan alan adı altında branşlarını değiştirerek sınıflara soktuğumuzda yaptık değerli arkadaşlar. Bunların nedeni neydi? Bunların nedeni sizlerle, eğitimin paydaşlarıyla, eğitim bilimcilerle, eğitimin uygulayıcılarıyla, eğitim yönetiminin, kamu yönetiminin istişare etmemesinden kaynaklanmıştır. İşte bizim talebimiz artık bunların olmaması kıymetli arkadaşlarım. Madem bir değişiklik

düşünüyorsunuz, bir sorun, bir bilene sorun, işte bilenler burada. Onlar gelip sormasa da biz bu yaptığımız çalışmayı onlara takdim edip, uygulayıcıların bilgisine sunarak tarihe not düşme ve Türk eğitimine doğru öneriler sunmak amacındayız.

Değerli arkadaşlarım, kıymetli bilim insanları, Temel Eğitim Çalıştay'ında 6 başlık altında 2 gün boyunca siz kıymetli akademisyenlerimiz değerlendirmelerde bulunarak temel eğitimi masaya yatıracaksınız. Temel Eğitim Politikaları, Temel Eğitimde Öğretim Programları, Temel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme, Temel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Temel Eğitimde Değerler Eğitimi ve Temel Eğitimde Yabancı Dil Eğitimi olmak üzere 6 başlıkta sahada görülen eksikliği, karşılaşılan güçlükleri ülkemiz ve dünya taleplerine göre değerlendirerek ülkemizin 2023 ve sonrasında nasıl bir temel eğitime ihtiyaç duyacağını ve olması gereken eğitim modelini önerme yolunda önemli bir çalışmayı ifa edeceksiniz.

Temel eğitim sadece öğrencinin ortaöğretime hazırlandığı bir öğrenim basamağı değildir. Aynı zamanda bireyi yaşama hazırlar. Öyleyse, temel eğitim bir yurttaşın tek başına yaşamını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi, hatta toplumsal kalkınmaya katkıda bulunabilmesi için bilmesi gerekenlerin öğrenildiği/öğretildiği bir öğrenim basamağı olarak görülmelidir. Bunu hayatımızdan da çok rahat çıkarabiliriz. Hepimiz hayatımızda pek çok öğretmen olmasına rağmen ilk okul öğretmenimizi çok farklı hatırlamakta ve hayırla yad etmekteyiz. Eğitimi ile ön plana çıkmış pek çok ülkenin temel eğitiminde görev alan eğitim çalışanları çok farklı yetki ve sorumlulukla donatılmış bunun karşılığında da imkanları artırılmıştır. Temel eğitime, okul öncesi eğitime ne kadar kıymet verirsek bireylerimizin eğitim öğretim süreci daha güzel ve aydınlık olarak devam edecektir. Bu çalıştayımızda da temel eğitime dair çok ciddi bir vizyonun ortaya konulacağına, inancımız tamdır. Bunun yanında Özel Eğitim ve PDR çalıştaylarında da iki gün boyunca emek verecek siz kıymetli bilim insanlarına ve meslektaşlarıma teşekkür ediyorum. Allah hepinizden razı olsun ama son kez bir çağrı yapmak istiyorum.

Biliyorsunuz değerli arkadaşlarım bu Covid-19 riski son günlerde hem vaka sayılarında hem ağır hasta sayılarında hem de maalesef vefat sayılarında çok artış gösterdi ki dün itibariyle 40 bini geçti günlük vaka sayısı. Biz gün geçmiyor ki Türkiye'nin dört bir yanından bir meslektaşımızın vefat haberini, hastalık haberini almayalım. Buradan kasım ayının son haftasından beri yaptığım gibi çağrıyı yinelemek istiyorum Sağlık Bakanlığı'na, Sağlık Bakanlığı Bilim Kurulu'na lütfen öğretmenlerimiz başta olmak üzere bütün eğitim çalışanlarının aşılanması sürecini bir an önce başlatalım. Bakın önceki gün Sağlık Bakanı'nın açıklamasına göre 2.8 milyon bu Alman menşeli BioNTech aşısı gelmiş durumda. Lütfen eğer biz yüz yüze eğitimi devam ettirmek istiyorsak öncelikle eğitim çalışanlarını Covid- 19 riskinden korumamız lazım. Bunun da şöyle okunması lazım diyorum. Eğitim çalışanlarını Covid- 19 riskinden korumak demek aslında toplumun bütününe, toplumun geneline yönelik bir tedbir anlamına gelir. Çünkü bu ülkede sadece okul

öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede resmi ve özel okullarda 18 milyon öğrenci var. Yani 83 milyonda 1 tane hane yoktur ki eğitimle, öğrenciyle okulla şu ya da bu şekille ilişkili ya da ilintili olmasın. Dolayısıyla eğitim çalışanlarını korumak demek aslında bütün toplumun sağlığını korumaya yönelik atılacak önemli adımlardan birisini oluşturmaktadır. Bu vesileyle bir kez daha sağlık yönetimine, Sağlık Bakanlığı'na seslenerek eğitim çalışanlarının aşılanma programının bir an önce başlatmasını talep ediyorum. Değerli arkadaşlarım, sözlerimi tamamlarken hepinizi saygıyla selamlıyorum. Sizleri ve bizleri ekran başında izleyen bütün meslektaşlarımı saygı ile selamlıyorum. Hepinize çok teşekkür ediyorum. Allah sizlerden razı olsun. Sağ olun var olun.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

UNESCO TÜRKİYE MİLLİ KOMİSYONU BAŞKANI SAYIN PROF. DR. M. ÖCAL OĞUZ'UN ÇALIŞTAY AÇILIŞ KONUŞMASI

Türk Eğitim Sen'in Sayın Genel Başkanı,

Değerli Üyeleri,

Saygıdeğer Katılımcılar,

Hepinizi UNESCO Türkiye Milli Komisyonu adına saygıyla, sevgiyle selamlıyorum. Öncelikle böyle bir duyarlılığı gösterdiğiniz için hepinizi kutluyorum. Uluslararası bir teşekkül olan Birleşmiş Milletler'in eğitimden sorumlu bir kurumu olan UNESCO'nun Türkiye'deki Milli Komisyonu'nun yöneticisi olarak tüm yönetim kurulumuz adına da sizlere teşekkürümü ifade etmek istiyorum. Bu çalıştay çerçevesinde gündeme getirilen konular da daha önceki çalıştayda gündeme gelen konular gibi gerçekten insanlığın ve ülkemizin tabi kalkınması için önemli temel noktaları oluşturuyor. Şöyle ki burada gündeme gelecek konular içerisinde temel eğitim UNESCO'nun eğitim programı açısından en öncelikli konu. Çünkü UNESCO'nun biliyorsunuz beş alanı var; eğitim, sosyal bilim, doğa bilimleri, kültür ve bilgiyle iletişim. Bu beş alanın sağlıklı yürüyebilmesi için birinci sıradaki eğitimde "herkes için eğitim" diye başlanan süreçte önemli bir noktaya gelindi yani temel eğitim dünyada insanlara büyük oranda verildi. Bu, okur-yazarlık oranının yükseltilmesi, kültürel farkındalık oranlarının yükseltilmesi ve nihayet çevreyle sağlıklı diyalog kurabilir insanların oluşturulması anlamına geliyor. Bu çerçevede, bu hizmet büyük oranda dünyada farkına varıldı ama artık sadece okuryazarlık düzeyinde bir temel eğitim programı mümkün görülmemektedir. Çünkü yetişkinlik çağı gittikçe aşağı doğru iniyor. Yani hayata atılmak ya da bilgiyi kolay edinmek gibi açılardan insanlar, gençler erken yetişiyorlar. Bu bakımdan da mesleki tercihlerini mesleki yönlendirmelerini daha erken dönemde edinmeye başlıyorlar. Hal böyle olunca temel eğitimin bu yönü daha farklı bir önem kazanmaktadır. Bu yönden de temel eğitim politikalarının konuşulacağı bu toplantıda gerçekten temel eğitim politikaları neler olmalı konusunda UNESCO'nun çok önemli bir deneyimi var, yani büyük bir deneyim havuzu var. Oradan meslektaşlarımızın hocalarımızın yararlanarak çeşitli çıkarmalar yapmalarının faydasına inanıyorum. Öbür yandan UNESCO açısından önemli ikinci konu ki yine toplantınızda gündeme getirildiği için ben de telaffuz ediyorum. Değerler eğitimi ile ilişkili konular. Gerçekten bizim değerler dediğimiz şey aslında yüzyıllar, bin yıllar boyunca dededen toruna, nineden toruna, babadan anadan oğula-kıza, akrana yüzyıllar boyunca sözlü kültür ortamlarında yaşantımızın içerisinde; düğünde, dernekte, bayramda seyranda "biziz" dediğimiz, kültür dediğimiz, bizim varlığımız, kimliğimiz,

aidiyetimiz budur, dediğimiz bütün mevzuyu içermektedir. Dolayısı ile de UNESCO bunu "kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması" diye tanımlıyor. Bu bakımdan hem eğitimle hem de kültür koruma programları ile ilişkili bir husus olarak değerlendirilmektedir. İkinci alanda da özel eğitimde dünya ve insanlık açısından gerçekten önemli bir konu. Özel eğitimi, bütün dezavantajlılarıyla ya da avantajlılarıyla yani üstün zekâlılarla bütünleşik olarak düşünmek lazım. Bugün biliyorsunuz aynı zamanda otizm farkındalık günü. Ben bu vesileyle çalıştayın bu gününde böyle özel eğitimin gündeme gelmesini otizmlilerle ilgili bir duyarlılık olarak da tarihe not etmek istiyorum. Aynı toprağın, taşın yüzlerce metre altındaki bir altın cevherini çıkarabilmek için harcadığımız enerjinin, paranın, kaynağın ne kadar fazla olduğunu düşündüğümüzde çok zeki gençlerin sayın başkanın biraz önce veciz bir şekilde söylediği gibi; üstün yetenekli ve iyi eğitilmiş gençlerin altından ne kadar değerli olduğunu bir kez daha anlamış olacağız.

Hiç bir insan maddi bir değerle kıyaslanamaz, her hâlükârda onlardan daha değerlidir. Günümüzün gelişen dünyasında insan potansiyelimizin ne denli değerli olduğunu dolayısıyla asıl yatırımı oraya yapmamız gerektiğini bir kez daha anlamış olduk. Bir kez daha ifade etmeliyiz ki asıl yatırımın, öncelikli yatırımın, insana olması gerektiği ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarımızın bu anlamda hem üstün zekâları itibariyle hem de yardıma ihtiyaçları düşünüldüğünde özenle planlanmalıdır. Özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerin bu noktayı nazarda değerlendirilmeleri UNESCO'nun pek çok programıyla da örtüşmektedir. Mesela sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin sekizincisi insanlığa yaraşır iş ve istihdam bölümünü içermektedir. Bu durum özel eğitimlilerin mesleki formasyonlarıyla, yetenekleriyle doğru orantılı yerlerde istihdamını hem kendileri için hem de ülkeleri ve insanlık için çok önemli kılmaktadır. Hakeza üçüncü bir gündem konusu olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık konusu da gerçekten insanlık için değer arz etmektedir. Bu gün başlatacağımız üç farklı çalıştayda sayın başkanın ifadesinden de anlaşılacağı gibi epeyce bir alt başlığın olduğunu biliyorum. Şu anda bizim gerçekten gençlerimizin çocuklarımızın psikolojik danışmanlık olsun rehabilite edilmeleri olsun onlara yapılacak rehberlikler olsun ciddi anlamda böyle bir duyarlılığa ihtiyaçları bulunmakta. Çünkü bugün dünyada sakinleştirici olarak bilinen depresyon ilacı diyebileceğimiz; pek çoğu tıbben onaylanmış da olsa doktorlar tarafından veriliyor olsa da bunları kullanan çocuklarımızın yaş ortalaması her geçen gün aşağı doğru düşerek psikolojik sorunları olan çocuklar sayısı dünyada artmaktadır. Özellikle gelişmiş kentlerde, dünyanın büyük kentlerinde ve toplumlarında bu psikolojik sorunları aşamayan çocukların insanlar arasında kendilerine, ailelerine, çevrelerine verdikleri zararları her gün basın yoluyla öğreniyoruz. Böyle kriminal suçla ilgili unsurların sayısı giderek artacakmış gibi görünüyor. Bu bakımdan da bizim sağlıklı bireyler yetiştirmemiz için rehberlik çalışmalarına psikolojik danışmanlık çalışmalarına çok önem vermemiz gerekiyor.

Aynı zamanda da çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmesini sağlamak, sürdürülebilir kalkınmanın 3.hedefi olan sağlıklı bireyler hedefine uygun, öbür yandan da bütün bu üç programda yani temel eğitimde, özel eğitimde ve psikolojik danışmanlıkta yine sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden onuncusu olan eşitsizliklerin azaltılması ile ilgili çocuklara sosyal devletin; sosyal devlet olmanın gereğini yerine getirerek, eğitime erişim eşitsizliği gibi pek çok noktada da yine sürdürülebilir kalkınma hedefleri konulmuştur. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini UNESCO olarak 2015 yılında, önce Birleşmiş Milletler'de onaylayarak sonra UNESCO'da kabul ettik. Türkiye Cumhuriyeti Devleti bütün bu süreçlerde hem önceki hem de şu andaki mevcut kurumlarıyla uygulama ve kararlarıyla gelişmeleri takip etmektedir. Bu durum insanlığın ortak hakkı olarak görülmektedir.

Diğer yandan da şunu söyleyeyim, UNESCO'nun kültür programlarında somut olmayan kültürel mirasın korunması başlıklı bir sözleşme bulunmaktadır. Bu sözleşme de kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarımını ön görülmektedir. Biz de devlet olarak buna tarafız. İşte değerlerle ilgili programlar içinde kısmen bu kapsama dâhil olmaktadır. Soyut bir değer anlatımı çok kavratıcı olmayabiliyor ama somut bir ifadeyle karşılaştığı zaman mesela saygı gibi sevgi gibi diğer pek çok kavram bizim milli kültürümüzle ilişkili olan değerler gibi pek çok konuyu alt alta yazdığımızda çok kavratıcı olmayabilirken; somut örneklerle onları gösterdiğimizde bu somut örmekleri de kültürel miras dediğimiz toplumun geleneksel yaşantılarından aldığımızda çok kolay anlaşılabilmektedir. Bir başka husus da kültürel çeşitlilik denilen bir kavram vardır. UNESCO'nun bu anlamdaki gayesi kültürel ifade çeşidini, kültürel mirasımızı çocuklarımızın temel eğitim politikaları içerisinde öğrenmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Aynı zamanda UNESCO şunu söylüyor "her devlet kendi toprağı üzerindeki mirası insanlığın çeşitliliği adına korumalıdır". Dolayısıyla biz Türk kültürünü korurken burada aynı zamanda insanlığın çeşitliliği için hizmet etmiş oluyoruz. Bu bakımdan da medyanın olumsuz etkilerinden eğitim müfredatının kentleşmeyle bağlantılı olarak kırsalda kalan ama kent kültürünün içerisine mekân sorunları nedeniyle, eğitim sorunları nedeniyle, müfredat nedeniyle aktarılamayan, hani derler ya dedelerimizin ninelerimizin, büyüklerimizin "aa biz bunu bilirdik, yapardık ama çocuklar şu anda bilmiyorlar". gibi örnekleri; onların bilmemelerinin büyük bir oranda nedeni, eğitim sistemiyle ilgili olarak kentli kültürü oluşturmamızdır. Okuldan dışarı çıkarılan, hayatın dışında kalan çocuklar bu kültürel mirasa yabancı kalıp öğrenememekte ve belirli bir süre sonra bunlar yok olmaktadır. Bu bakımdan da temel eğitimde bizim dil öğretimiyle birlikte kültür öğretimini kültür eğitimini de hedef almamız gerekmektedir. Zira dünyanın popüler kültürü dediğimiz, kitle kültürü dediğimiz kültürden çocuklarımız sargın öğrenme dediğimiz rastlantısal öğrenme alanında medyadan, internetten, telefondan şuradan buradan pek çok şekilde kolay haberdar oluyorlar ve onları bir anlamda benimsiyorlar. Ama kendi kültürleri içine doğdukları kültürle kentsel kurgu içerisinde eğitim sisteminde veya gündelik

hayatlarında pek çok değer yer alamadığı için unutulup gidiyor. Bu bakımdan ben her üç başlığın da hem Birleşmiş Milletler'in ortak aklın ürettiği sürdürülebilir kalkınma hedefleri hem de kuruluşundan beri eğitimin, kültür mirasının korunması, insanın değerliliği nazarında edinilmiş UNESCO deneyimleri açısından son derece yerinde başlıklar taşıdığını görüyorum. Bu çerçevede gerçekten bütün bu hayatın zorluklarına rağmen buluşmanın zorluğu, salgının zorluğu, gün geçtikçe hem dünyada hem de bizde artan oranların tehlikeli yükselişi ve sair nedenlere rağmen rağmen sizin böyle bir toplantıyı yapıyor olmanızdan ötürü hepinizi minnetle saygıyla selamlıyorum.

Sözlerimi burada bitirirken önceki toplantılar gibi bu toplantının da başarılı ve nitelikli sonuçları olacağını ümit ediyorum. Dilerim ki bütün sendikalarımız, bütün eğitim kurumlarımız bu duyarlılık içerisinde oluşan verileri, bilgileri karşılıklı paylaşarak bu deneyim ekseninde Türkiye'nin refahı nihayetinde de insanlığın geleceği için kullanabilirler. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Prof. Dr. M. Öcal Oğuz
UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Başkanı

İçindekiler:

1.Temel Eğitim Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi 25

1. Giriş 25

2. Mevcut Temel Eğitim Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi 25

2.1. Okul Öncesi Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi 25

Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....26

Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....26

Programın Genel Özellikleri 26

ç. Kazanım ve Göstergeler 27

Planlanması ve Uygulanması 29

e. Aile Katılımı 30

f. Değerlendirme 31

g. Kavramlar 31

ğ. Belirli Gün ve Haftalar 32

2.2. İlkokul Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi 32

a. İlkokul Kademesinin Yeniden 5 Yıla Çıkarılması Gerekliliği 33

b. İlkokul Öğretim Programlarının Felsefesi 33

c. İlkokul Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Yetkinlikler 33

Perspektif.....33

Değerlerimiz 34

Yetkinlikler.....34

ç. Ders Türleri.....38

d. Okul Öncesi Eğitim Programı ve İlkokul Öğretim Programı Bağlantısının Kurulması 39

e. Tasarım-Beceri Atölyeleri 39

f. İlkokul Öğretim Programlarında Disiplinlerarasılık 40

g. Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Öğretim Programları.....40

h. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları 41

h. Birleştirilmiş Sınıflar İçin Farklılaştırılmış Öğretim Programları 42

ı. Temel Dil Becerilerini Öğretimi 42
i. Aile Katılımı 42
j. Yaşam Becerileri....43
3. Gelecek Perspektif....43
a. 21. Yüzyıl Becerileri ve Kariyer Planlama....43
Kariyer Planlama 44
b. Kimlik İnşaası 44
Birey....46
4. Temel Eğitimde Dijital Süreçler ve Uzaktan Eğitim 47
a. Geleceğin Öğretim Programları ve Dijital Dönüşüm....47
b. Temel Eğitimde Dijital Süreçler ve Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri....47
Sorunlar 47
Öneriler 48
5. Sonuç 49
6. Kaynaklar....51

2.TEMEL EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.... 57
Giriş....57
Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler....57
Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar....58
1. Öğretmenlerin dil becerilerine yeteri kadar sahip olmamasından kaynaklanan sorunlar....58
2. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar....59
3. Yabancı dil materyallerini kullanma konusundan kaynaklanan sorunlar....59
4. Bazı dersliklerin teknolojik olarak yabancı dil eğitimine uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar 59
5. Sınıf mevcutlarının fazlalığından kaynaklanan sorunlar....59
6. Sınav sisteminin tüm dil becerilerini ölçmemesinden kaynaklanan sorunlar 60
Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Bahsedilen Sorunlara Çözüm Önerileri....60
Genel Değerlendirme ve Sonuç 62
Kaynakça....63

3.TEMEL EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ 67
Giriş 67
Değerlerin İçeriği 68
Aileler 68
Okullar 69
Değerleri içeren bir dil: Değerlerin İçeriği 70
Öğretmenler 72
Hangi Değerler? 73
Değerler Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlar 73
Değer Geliştirme, Belirginleştirme Yaklaşımları 74
Değerleri Aktarma 75
Gelecek Perspektifi Açısından Değerler Eğitimi 75
Okul Dışı Faktörler ile Değerler Eğitimi Arasındaki Uyum 76
Değerler Eğitimine Siyaset Desteği 76
Değerler Eğitimine Devlet İdaresi Desteği 76
Değerler Eğitimine Medya Duyarlılığı 77
Aile ve Toplum Faktörü 77
Okul İçi Faktörler ile Değerler Eğitimi Arasındaki Uyum 78
Değerlerde Mutabık Olma 78
Değerler Eğitimi ve Programlar 79
Benimsenen Eğitim Politikaları 80
Değerler Eğitiminde Okul Yönetimi 80
Değerler Eğitiminde Öğretmen Faktörü 80
Değerler Eğitiminin Uygulanması 81
Lisans Programları 81
Sınav sistemi 82
Sonuç 82
Öneriler 83
Kaynakça 85

4.ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME..... 91

1. Neden Ölçme 91
2. Eğitimde Neleri Ölçeriz?.....92
3. Kademeler Arası Geçiş 93
4. Ölçme ve Değerlendirmede Eksen Kayması.....95
5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları 95
6. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları 98
7. Bilişsel Tanılayıcı Ölçme ve Değerlendirme 101
8. Temel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Felsefesi 102
9. Sonuç 103
10. Öneriler.....104

Kaynakça.....108

1. TEMEL EĞİTİM ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ KOMİSYONU KATILIMCILARI

Prof. Dr. Erol DURAN

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY

Dr. Öğr. Üyesi P. Tuğba ŞEKER

Dr. Öğr. Üyesi. Gökhan DEMİRHAN

Dr. Öğr. Üyesi. Kemal KÖKSAL

Öğretmen Havva GEYLAN

Ayhan GEYLANİ

Temel Eğitim Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

1. Giriş

Bu rapor, Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikasının (Türk Eğitim-Sen), 2-4 Nisan 2021 tarihinde Ankara-Kızılcahamam'da yapmış olduğu, Temel Eğitim Çalıştayı kapsamında, "Temel Eğitim Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi" amacıyla hazırlanmıştır.

Rapor hazırlanırken öncelikle mevcut temel eğitim öğretim programları değerlendirilmiştir. Mevcut öğretim programının temel ilkeleri, içeriği ortaya konmuş ve görülen eksikliklere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Raporda daha sonra gelecek perspektifine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu aşamada, gelecek öğretim programlarına yönelik öneriler, gelecek öğretim programları ve kimlik inşaası-kariyer planlamaya yönelik perspektif sunulmuştur. Raporda ayrıca, öğretim programları ve gelecek perspektifi bağlamında temel eğitimde dijital eğitim ve uzaktan eğitimin nasıl yapılacağına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Okumuş olduğunuz bu rapor, okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi ve eğitim yönetimi alanında önemli tecrübelere sahip akademisyenlar tarafından kaleme alınmıştır. Raporun Türk Millî Eğitim Sistemindeki eksikliklere çözüm üretmesi en büyük dileğimizdir.

2. Mevcut Temel Eğitim Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Mevcut durumda temel eğitim; "okul öncesi eğitimi" ve "ilkokulu" kapsamaktadır. Bundan hareketle mevcut öğretim programları değerlendirirken "okul öncesi eğitimi programlarının değerlendirilmesi" ve "ilkokul öğretim programlarının değerlendirilmesi" farklı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programları tarihsel süreç içerisinde sıklıkla değişime uğramış (1952, 1989, 1994, 2002, 2006) ve son olarak 2013 tarihinde güncellenmiştir. Geliştirilen programlar program geliştirme sürecinin devamlılığını sağlamak açısından düzenli olarak değerlendirilmelidir (Aslan & Uygun, 2019). Yaklaşık sekiz yıldır okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan "2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" değerlendirilmiş ve programın bu süreçte bazı düzenlemelere gitmesi gerektiği görülmüştür. Aşağıda mevcut programdaki eksiklikler ortaya konmuş ve hemen devamında öneriler sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitim programı, çocuklara karakter kazandırma yönünde doğrudan ilke bulundurmamaktadır. Karakter; bireyin yaşantıları ile birlikte kalıtımsal etkenler ve etkileşimde olduğu doğal, ekonomik ve kültürel etkenlerle oluşmaktadır (Bakırcıoğlu, 2014; akt. Keskin & Yazar, 2018). Karakter, bir bireyin davranış biçimlerini belirleyen, onu başkalarından ayıran üstün ana özellik, kendine özgü öz yapı olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bu bağlamda karakter eğitimi iyi çocuk yetiştirmeyi amaç edinmektedir. İyi olmak ise üretken ve demokratik bir toplum için özen gösteren, merhamet, dürüstlük ve adalet gibi temel etik değerleri anlayan, önemseyen ve bunlara göre hareket edebilen bir karakteri temsil etmektedir (Keskin & Yazar, 2018). Okul öncesi dönem iki yaş itibariyle kişilik ve kimliğin kazanılmaya başlandığı kritik bir evredir (Duran, 2011). Okul öncesi eğitimde çocuğun karakter kazanımı üzerine temel ilke eklenmelidir.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitimin önemi çocuk, aile ve öğretmen açılarından açıklanmıştır. Millet adına önemi vurgulanmamıştır. Millet adına okul öncesi eğitimin önemi açıklanmalıdır.

Programın Genel Özellikleri

Okul öncesi eğitim programında 16 temel özellik belirtilmiştir (36-72 ay aralığında bulunan çocukları kapsamaktadır, Aile eğitimi ve katılımı önemlidir, Çocuğun merkeze alındığı yaklaşım esastır, Değerlendirme süreci çok yönlüdür, Eğitim sürecinde öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri ve yakın çevre olanaklarını kullanacağı şekilde düzenlenmiştir, Evrensel ve kültürel değerleri ilke almıştır, Oyun temellidir, Yaratıcılık ön planda olup keşfederek öğrenme temel ilkedir, Öğrenme merkezleri önemlidir, Rehberlik hizmetlerine önem verilmektedir, Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalara yer verilmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programı genel özelliklerinin içerisinde; "Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır" özelliği okul öncesi eğitim program içerisinde kültürel değerlerin, kültürel kimliğin nasıl kazandırılabileceğine yönelik yeterli düzeyde bir açıklama içermemektedir. Bir milleti meydana getiren en önemli unsurlar arasında "ortak bir geçmişe sahip olmak" ve "ülkü birliği" yer almaktadır (Gökşen, 2014). Atatürk'ün "Kati olarak bilinmelidir ki, Türk milletinin millî dili ve millî benliği bütün hayatında hakim ve esas olacaktır." ifadesinde millî kültürün ne kadar önemli anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda millî kültürün ve kimliğin korunması amacıyla gereken önlemler alınmalı ve millî kültüre sahip çıkılmalıdır (Mahiroğulları, 2005). Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programında kimlik ve kişilik kazanmada kritik dönem içerisinde olan çocuklarda millî kimliğin inşasının yeterince yer

almadığı ve bu doğrultuda millî kültür aktarımının öneminin vurgulanmadığı görülmektedir. Programın genel özellikleri arasına "Millî kimliğin inşası için kültür aktarımına önem verir." temel özelliği eklenmelidir ve özelliğin açıklamasında kadim kültürümüzün okul öncesi dönemde aktarımının gereği açıklanmalıdır.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına okul öncesinde başlanması gerekmektedir. Bu becerileri kazanan çocuklar, ileriki yıllarda yaratıcı düşünme, akıl yürütme, verileri analiz etme ve iş birliği yapabilme davranışlarını gösterebilecektir (Çetin & Çetin, 2021). 21. yüzyıl becerilerinin temaları, yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileridir (Tuğluk & Özkan, 2019). Programın temel özellikleri arasında bu temaları destekleyen özelliklerin 21. yüzyıl becerilerini destekleme yönünde yetersiz kaldığı; üretkenlik, iş birliği, hesap verebilirlik, medya ve teknoloji becerileri gibi becerileri kapsayıcı bir özelliğin yer almadığı görülmektedir. Programın özellikleri arasına "21. Yüzyıl becerilerini dikkate alır." Temel özelliği eklenmelidir ve bu başlık altında 21. yüzyıl becerileri ve gelecekteki önemi hakkında bilgi verilmelidir.

ç. Kazanım ve Göstergeler

Aşağıda Okul Öncesi Eğitim Programında gelişim alanları ve gelişim alanlarına göre yer alan kazanım gösterge sayıları verilmiştir.

Tablo1. Okul Öncesi Eğitim Programında Gelişim Alanları ve Kazanım Göstergeler

Alanlar	Kazanım (N)	Gösterge (N)
Bilişsel Gelişim Alanı	21	113
Dil Gelişim Alanı	12	72
Sosyal Duygusal Gelişim Alanı	17	53
Motor Gelişim Alanı	5	70
Öz Bakım Becerileri	8	35
Toplam	64	343

Gelişim alanlarına bakıldığında kültürel gelişim ve ahlak gelişimi alanlarına yer verilmediği görülmektedir. Oysaki her iki gelişim alanında da okul öncesi dönem kritik özellik taşımaktadır. Bireyin sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumunu değerlerini içselleştirmesi ile birlikte sağlanan kültürel gelişim, bireyin kendi ile barışık olma, kendine ve ülkesine güven duygusunu güçlendiren ve toplumun devamlılığını sağlayan en önemli gelişimsel süreçtir (Bay & Turan, 2019). Kültürel gelişim ile ilgili sadece sosyal duygusal gelişim alanı altında "Farklı kültürel özellikleri açıklar (SDG K9)" kazanımıyla yer verildiği ve bu kazanımın 5000 yıllık kadim bir milletin bireylerine sanat, müzik, dil, oyun, gelenek görenek, tarih, yemek, folklor, kıyafetler gibi pek çok unsuru içinde barındıran kültürün aktarımını

sağlanmasında yetersiz olduğu görülmektedir. Diğer önemli bir gelişim alanı olan Ahlak gelişimi, bireyin bilinçli olarak doğru-yanlış, iyi kötü, haklı-haksız durumları yorumlaması ve davranış geliştirmesi sürecini içermektedir. Ayrıca ahlak gelişimi, bireylerin toplumsal değer yargılarının öğrenilmesiyle çevresine uyum sağlamasını ve bu doğrultuda değer yargılarını ve ilkelerini oluşturmasını amaçlanmaktadır (Meriç & Özyürek, 2018). Programda Sosyal duygusal gelişim alanında bazı kazanımlarla (Kendisinin ve başkalarının haklarını korur (SDG K6), Sorumluluklarını yerine getirir (SDG K10), Değişik ortamlarda kurallara uyar (SDG K12) verilmeye çalışılsa da yetersiz kalmaktadır. Gelişim alanlarına kültürel gelişim ve ahlak gelişimi eklenmeli ve uygun kazanım ve göstergeler oluşturulmalıdır.

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocukları ilkokula hazırlamak yer almaktadır. İlkokula hazırlama sürecinde ise okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Kandır ve Yazıcı (2016), okul öncesi eğitim programını okuma yazmanın gelişimi yönünden incelemiş ve bilişsel ve dil gelişim alanlarındaki kazanımların yazma becerilerinden ziyade okuma becerilerini daha fazla desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Kazanımlara bakıldığında doğrudan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik dil gelişimi alanında bir kazanım, beş gösterge yer aldığı ve çocukların yazma becerilerinin yeterli düzeyde desteklenmediği görülmektedir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanlarında yazma becerisi ve yazı farkındalığına yönelik kazanım ve göstergeler arttırılmalıdır.

Okul öncesi eğitim programını değerlendiren Başaran ve Ulubey (2018) programda yer alan bazı kazanımların kolaydan zora ilkesine uygun olmadığını ve farklı yaşlardaki çocukların gelişim seviyelerine uygun olmayan kazanımların yer aldığı belirtilmiştir. Kazanım göstergelerin kolaydan zora ilkesine göre oluşturulmaması, çocukların bu göstergelere ulaşmasını güçleştirecektir. Kazanım göstergelerin kolaydan zora ilkesine göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim programının her ne kadar 21.yüzyıl becerilerini dikkate alarak hazırlandığı belirtilse de bu beceriler yönünden eksikler bulunmaktadır. Çocukların 21. yüzyıl becerileri olarak görülen eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği ve öz-yönetim gibi becerilerini geliştirmelerinin sağlanması gerekmektedir (Tuğluk & Özkan, 2019). Bu becerilerin yanı sıra insan haklarına saygı, teknoloji kullanımı, bilimsel ve finansal okuryazarlık gibi günümüz koşullarında sahip olunması beklenen becerilere yönelik kazanımlar yetersiz görülmektedir (Başaran & Ulubey, 2018). Kazanımların 21.yüzyıl ve çağımız becerilerini kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir.

Polat, Akay ve Aydın (2021) okul öncesi eğitim programını beyin temelli öğrenme yaklaşımı açısından inceledikleri araştırmalarında duyulara ve duygulara yönelik yeterince kazanım gösterge yer almadığı görülmüştür. Araştırmada sosyal duygusal gelişim alanında duyma, yazılı ve sözel dilin anlaşılması, anıların bütünleştirilmesi, işitme ve koku duyusununu algılanması, görme duyusu bölgeleri gibi

duyusal gelişim kazanımlarının ve motor gelişim alanında hafızaya ilişkin işlevlere, koku ve işitme duyusuna, duyguların düzenlenmesi ve bağlanma gibi duygusal gelişim kazanımlarının verilmesinde eksik kalındığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal duygusal gelişim ve motor gelişim alanlarının kazanım ve göstergeleri, duygu ve duyu gelişiminin daha iyi sağlanabilmesi için geliştirilmelidir.

Planlanması ve Uygulanması

Öğrenme merkezleri arasında çocuğun millî kişilik ve kimlik kazanmasını destekleyecek bir merkez bulunmamaktadır. Kültürel malzemelerin yer aldığı (patik, topaç, testi, düdük, aşık vb.) kültür merkezleri önerilmelidir.

Çocukların dinleme becerilerinin desteklenebileceği bir merkez bulunmamaktadır. Çocukların dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dinleme merkezinin (CD çalar, kulaklık, sesli hikâye CD'leri, türkü CD'leri vb.) oluşturulması önerilmelidir.

Güne başlama zaman diliminde gelen ve gelmeyen çocukların belirlenmesi, sohbet ve parmak oyunu gibi uygulamalar yapılabileceği belirtilmiştir. Ancak çocuğun algılarının en açık olduğu bu zaman diliminde düşünme becerilerinin ve kavram becerilerinin daha fazla desteklenmesini sağlayacak örneklendirmeler yetersizdir. Çocuklara yaratıcı soruların sorulduğu günün sorusu uygulaması, hava durumunun belirlenmesi, takvimin (mevsim, ay, yıl, ve gün) belirlenmesi gibi uygulama örnekleriyle çocukların düşünme becerileri ve kavram kazanımlarının desteklenmesi arttırılmalıdır.

Programda Bütünleştirilmiş, büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlik türleri ile 10 etkinlik çeşidi (Türkçe, matematik, drama, oyun, hareket, sanat, müzik, okuma yazmaya hazırlık, fen, alan gezisi) açıklanmıştır. Öğretmen adına bu durum karışıklık yaratmaktadır. Gelişimsel olan okul öncesi eğitim programında örneğin etkinlik çeşidinin matematik olarak belirlenmesi, öğretmenleri konu merkezli öğretime yönlendirmektedir. Oysaki öğretmenin çocuğun tüm gelişim alanlarını dikkate alarak etkinlik planlaması beklenmektedir. Etkinlik çeşitleri olarak değil etkinliklerde ele alınabilecek araçlar (temalar, yöntem teknikler, uygulamalar gibi) olarak verilmelidir.

Etkinlik çeşitleri arasında kültürel etkinlik çeşidi bulunmamaktadır. Kültürel gelişimin sağlanabilmesi için kültür temalı etkinliklere yönelik hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Etkinlik çeşidi yerine tema olarak ele alınması öngörülen bu temalar arasına kültür teması millî kimliğin inşası göz önünde bulundurularak alınmalıdır.

Okul öncesi eğitim içerisinde çocuğun öz denetiminin ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir. Çocukların okul ve sınıf içinde kendilerini yönetebileceği ve düzenleyebileceği bir uygulamadan bahsedilmemiştir.

Çocuklarla birlikte tartışılarak belirlenmesi önerilen okul başta olmak üzere yemekhane gibi bölümlerinin ve sınıfların kurallarının belirlenmesi gerekliliği açıklanmalıdır. Disiplin olmadan eğitimde başarıya ulaşmak mümkün değildir. Belirlenen bu kuralların etkinliklerle ve ritmik söylemlerle nasıl kazandırılabileceği örneklendirilerek açıklanmalıdır.

Eğitim ortamı düzenlemesi ile ilgili öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi dışında herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Okulda yer alan ortak alanların nasıl düzenlenebileceği ve özellikle millî kimliğin inşasına bu düzenlemelerle nasıl katkıda bulunulabileceği açıklanmamıştır. Okulun ve bölümlerinin tasarımı, kültürel desenler ve materyaller göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Özellikle okul içi resimlemelerde yabancı çizgi film karakterleri değil kendi millî karakterlerimiz yer almalıdır. Ayrıca okul çevresinde kültürel oyunların oynanabileceği alanlar ve kültürel materyallerin sergilendiği alanlar tasarlanmalıdır.

e. Aile Katılımı

Okul öncesi eğitim programına ek olarak "Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" hazırlanmıştır. Bu rehberde aile eğitim ve katılım çalışmalarına değinilmiştir. Ailelerin okul öncesi eğitim sürecine aktif katılımını sağlayacak olan proje çalışmalarına yer verilmemiştir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte katılacağı proje çalışmaları, onların okul öncesi eğitimi ve önemini daha iyi anlamalarını ve çocuklarını desteklemelerini sağlayacaktır. Proje çalışmaları başlığı eklenmeli ve kardeş okul, özel gereksinimli çocukları destekleme gibi proje örnekleri verilerek nasıl projeler yapılabileceği ve ailelerin bu projelere nasıl katılabileceği örneklerle açıklanmalıdır. Özellikle kültür aktarımında aile büyüklerin önemi vurgulanmalı ve dede ve ninenlerin de dahil edilebileceği projeler geliştirilmesi önerilmelidir.

Aileler ile rehberlik hizmetlerinin nasıl bir çalışma ve iletişim içerisinde olması gerektiği açıklanmamıştır. Okulun ve ilçenin rehberlik hizmeti birimleri ile ailelerin nasıl bir işbirliği ve iletişim içerisinde olması gerektiği açıklanmalıdır.

Okul aile iletişim etkinliklerinde uzaktan eğitim sürecinde ailelerle nasıl iletişim kurulabileceği üzerine açıklama yer almamaktadır. İnternet tabanlı iletişim başlığı altında yer alan açıklama ise yetersizdir. Dijital teknoloji kullanımının zorunlu hale geldiği bu günlerde öğretmen ve aileler için uzaktan iletişim kurma yol ve yöntemleri örneklendirilerek detaylı olarak açıklanmalıdır.

Okul öncesi eğitimde şeffaflık, aileler için son derece önemlidir. Bu şeffaflığı sağlamanın bir yolu da eğitim uygulamalarından aileleri eksiksiz olarak haberdar etmektir. Okul öncesi eğitim programında günlük planların ve aylık planların ailelerle paylaşımı konusunda bir açıklama yer almamaktadır. Öğretmenlerin ailelerle düzenli olarak eğitim planlarını paylaşmaları ve aileleri bilgilendirmelerini sağlayacak bir düzenleme getirilmelidir.

f. Değerlendirme

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunun yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Aslan & Uygun, 2019; Özsırkıntı, Akay ve Bolat, 2014; Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019). Programda çocuklar öğretmenler tarafından doldurulan "Gelişim Gözlem Formu"yla değerlendirilmektedir. Çocuğun bütün gelişim alanlarını kapsayan değerlendirme dönem sonlarında gelişim gözlem formlarına göre oluşturulan "Gelişim Raporları" ile yapılmaktadır. Ancak bu formlarda değerlendirme, kazanım göstergeler ile ilişkilendirilmemiş ve öğretmenlerin gözlemlerine bırakılmıştır. Oysaki değerlendirme çocukların kazanım göstergelere ne kadar ulaşabildikleri üzerine planlanmalıdır. Bir diğer sorun, gözlem formlarının doldurulma şekli ve sıklığının öğretmenlere bırakılmasıdır (Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan "Kazanım Değerlendirme Formu"nun öğretmenlerin objektif olarak doldurmalarını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi programa eklenmesi gerekmektedir. Gözlem formlarının doldurulma şekli ve sıklığı da ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Ayrıca çocuğun etkinliklerde yaptığı çalışmalar, fotoğraflar, ses ve video kayıtları gibi çok yönlü süreç değerlendirmesinin yapıldığı portfolyo dosyaları dönem sonlarında ailelerle paylaşılmaktadır. Zelyurt ve Karakaş (2018) öğretmenlerin portfolyo hakkındaki uygulamalarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının portfolyonun içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Dosyanın içeriği ve yer alacak çalışmaların nasıl seçileceği programda yeterince açıklanmamıştır. Portfolyo doyasına konacak çalışmalar kazanım göstergelere göre öğretmen tarafından önceden planlanmalı ve benzer etkinlik belirli aralıklarla yapılarak çocuğun gelişimsel ilerlemesi etkinliklere eklenen raporla aileye sunulmalıdır. Dosya etkinliklerin gelişigüzel konulduğu bir dosya olmamalıdır.

g. Kavramlar

Okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin etkinliklerde alması önerilen temel kavramların listesi verilmiştir. Sapsağlam (2020) okul öncesi eğitim programında yer alan kavramları millî kavramlar açısından incelemiş ve millî kavramlarla ilgili sadece 3 kazanım ve 9 gösterge olduğu, millî kahraman olarak sadece Mustafa Kemal Atatürk'ün verildiği kavramlar listesinde ise millî kavramın yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönem yeni kavramların öğrenilmesinde kritik bir dönemdir. Vatan ve vatanseverlik gibi kavramlar kolaylıkla verilebilmelidir. Ayrıca model alma ve özdeşim kurma okul öncesi dönem çocuğunun en önemli özelliğidir. Fransa, İtalya gibi ülkelerin kendi kahramanlarını verdiği gibi Türk milletinin diğer kahramanlarının da tanıtılması çocukların millî kişilik kazanmaları üzerinde millî kimlik oluşturmalarında etkili olacaktır (Sapsağlam, 2020).

Kavramlar arasında dijital teknoloji kavramlarının yer almadığı görülmektedir. Kavramlar dijital teknoloji kavramlarını da kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

ğ. Belirli Gün ve Haftalar

Belirli gün ve haftalar arasında 18 Mart Çanakkale Zaferi ve İstiklal Marşının Kabulü gibi önemli millî günler yer almamaktadır. Belirli gün ve haftalar millî günleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

2.2. İlkokul Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Öğretim programları belli bir hedef kitle için uzmanlar tarafından hazırlanır. Ancak her ne kadar bu uzmanlar öğretim programının hazırlandığı bu hedef kitleyi çok iyi tanıyan ve o konuda deneyimli kişiler arasından seçilmiş olsa da bizzat o kitlenin öğrenme ihtiyaçlarını o anda yaşamadıkları için ve bu işlemi yaparken kullandıkları yol (felsefi bakış) gerçek ile arasına bir uzaklık koyacaktır. Öğretim programlarının en genel hedeflerinden birinin bireyin kendisini tanıma, bilme, çevresini doğru algılama, anlamlandırma ve bu anlama katkıda bulunabilme olarak ifade edilebilir. Çocuklar her ne kadar büyükler ile aynı dünyada yaşıyormuş gibi görünseler de şu bilinen bir gerçektir ki kendilerini ve dünyayı büyüklerden çok farklı algılar, anlamlandırır ve anlarlar. Bu yönüyle birileri onların doğasını bozmadıkça çocuklar hayal kurmanın profesyonelleri olarak tanımlanabilirler. Bu nedenlerden dolayı ilkokul öğretim programlarının oluşturulması, uygulanması, güncellenmesi ve geliştirilmesi bir toplumun gelecek nesillerinin sağlıklı yetiştirilebilmesi için büyük bir öneme sahiptir.

Türkiye'de 2005 yılında yapılandırmacı anlayışı temel alan ilkokul öğretim programları ile tanıştı. Bu anlayış "bilgiyi aktarılabilir bir şey olmaktan çok kişinin özgeçmişinde biriktirdikleri ile yaşantıları sonucunda kendi kafasında oluşturduğu şey" olarak tanımlıyordu. Çocuklar hayatı anlamaya çalışırken bütünü bölmeden bu gayret içindedirler. Yetişkinler dünyasına ait disiplinel bakışı ancak yetişkin olduklarında anlayabilecekleri bir şeydir.

Eğitim-öğretimi bir metafor ile "nefis bir yemek yapmak" olarak ifade edebiliriz. Nefis bir yemek yapmak için güçlü bir kültürel yapının desteğinde yetişmiş kaliteli ürünlere ihtiyaç duyarız ve bu ürünlerin kültürü güçlü kişilerden öğrenildiği şekliyle ve doğru oranlarda birleştirilmesiyle yine işlemlerin bir gelenek içinde gerçekleştirilmesi ile ortaya çıkacak nefis bir yemekten bahsedilebilir. Ancak bütün bunlar dikkatle yapılsa bile bu yemeği tadanında aynı kültürden gelmesi durumunda nefis bir yemekten bahsedilebilir. Bu nedenle öğretim programları için de aynı durum söz konusudur. Yani başarılı olmuş bir başka kültürün programını aynen almak aynı sonucu bizim kültürümüzde vermeyecektir.

Mevcut ilkokul öğretim programları belli başlıklar altında şu şekilde değerlendirilmiştir:

a. İlkokul Kademesinin Yeniden 5 Yıla Çıkarılması Gerekliliği

İlkokullarda 1-3. sınıflar 1. kademe; 4-5. sınıflar 2. kademe olarak kabul edilirdi. Bu yönüyle 1. kademe, somut işlemler düzeyi çocuklarının 3 yıl boyunca eğitim-öğretim gördükleri bir aşamaydı. 4. sınıfta soyut işlemler dönemine geçiş yapan bir çocuk için 5. sınıf pekiştirme dönemi olarak görev üstlenirdi.

11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile (Resmî Gazete, 2012) 5. sınıf öğrencileri soyut işlem dönemine tam olarak geçemeden ortaokula 5. sınıfa geçmekte ve her bir derse farklı branşların öğretmenlerinin geldiği bir yapıya alışmaya çalışmaktadırlar.

İlkokul 4. Sınıf öğrencileri ve 5. Sınıf öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, psikolojik ve ruhsal gelişimleri aynıdır. Aynı oyunlardan zevk alırlar. Aynı hususlara benzer duygular geliştirirler. Bilişsel ilerleyişleri; ruhsal durumları son derece benzer olan bu iki sınıfın aynı kademede; ilkokulda olmaları gerekmektedir. Türk Eğitim Sisteminin ilkokulun 5 yıl olması ile tecrübesi yüksektir. Aynı biçimde sınıf öğretmenliği alanı ve ilkokul öğretmenleri de bu hususta mahirdir.

b. İlkokul Öğretim Programlarının Felsefesi

Türkiye'de 2018 yılında güncellenen öğretim programlarının öncelikle hangi felsefi yapıyı temel alarak güncellendiği açıkça ifade edilmemiştir. Felsefesi belirgin olmayan öğretim programlarının unsurlarında eksikliklerinin kalması muhakkaktır. Kaçınılmazdır.

c. İlkokul Öğretim Programlarının Perspektifi, Değerlerimiz, Yetkinlikler

İlkokul programları (MEB 2018c) incelendiğinde, her birinin giriş kısımlarında ilkokul öğretim programlarının perspektifi, değerlerimiz ve yetkinlikler şu şekilde açıklanmıştır:

Perspektif

"Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından

damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir."

Değerlerimiz

"Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. "Eğitim programı"; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır."

Yetkinlikler

"Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç

duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1. Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.
2. Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.
4. Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.
5. Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde

düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.
8. Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir."

Yetkinliklerin birinci başlığı olan "Anadilde iletişim" başlığı yerine "Türkçeyi Doğru Güzel Kullanma" başlığı yer almalıdır. Türkçemizin öne çıkarıldığı bir yetkinlik alanının eksik olması kabul edilemez.

Ayrıca etkinliklerin 8. başlığı (Kültürel Farkındalık ve ifade) içeriğinde, Türk kültürü farkındalığının artırılmasına yönelik açıklamalar yer almalıdır. Millî kültürümüze yönelik bu tür açıklamaların yer alması bir zorunluluktur.

Yetkinlikler öğretim programlarına eklenerek kazanımları destekleyecek yapılar çoğaltılmıştır. Bu yönüyle öğretim programlarının girişinde ortak olarak ifade edilen beceri, değer ve yetkinliklerin hangi derste hangi seviyede öğretileceği

bir belirsizlik içermektedir. Programların giriş bölümlerinde yer alan yetkinlik, beceri ve değerlerin programlara ne ölçüde yansıdığı veya yansıması gerektiğiyle ilgili bir belirsizlik bulunmaktadır. Bu durumu açıklığa kavuşturmak için her bir yetkinlik, beceri ve değerin hangi sınıf düzeyinde, hangi derste ve hangi ölçüde kazandırılacağına yönelik somut derecelendirmeler yapılabilir. Ayrıca bu yapılar içerisinde benzeşmeler bulunması da dikkat edilmesi gereken bir gerçektir. Yeni ögeler geldiğinde gerekiyorsa bazı ögeler çıkartılabilmelidir.

Öğretim programları incelendiğinde bazı derslerde (beden eğitimi ve oyun, fen bilimleri, görsel sanatlar, hayat bilgisi, müzik ve sosyal bilgiler) derslere özgü beceriler yer alırken bazı derslerde alana özgü becerilerin yer almadığı görülmektedir. Bu yapı gözden geçirilerek bir ortaklık sağlanmasına özen gösterilebilir. Öğretim programlarında sıklıkla vurgulanan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin hangi yöntemlerle ne şekilde kazandırılacağı açık ve somut bir şekilde belirtilebilir. Ayrıca derslere özgü beceriler belirtilerek öğrenme öğretme sürecine nasıl entegre edileceği somut bir şekilde ifade edilebilir. Öğretim programlarında buna yönelik ilişki tabloları oluşturulabilir.

Öğretim programlarında tüm dersler için ortak olarak yer alan bölümler olduğu görülmektedir. Öğretim programlarının girişindeki 8 sayfalık bu ortak bölüm öğretim programlarında ortak bir anlayış sağlaması açısından önemlidir. Bununla birlikte programların ortak olan bu giriş bölümü ile devam eden bölümleri arasında uyumda eksiklik olduğu görülmektedir. Örneğin kök değerler tüm programlarda ortak olarak yer almakla birlikte bir kök değerin aynı zamanda programda derse özgü değerlerde de yer aldığı görülmektedir. Bu durum programdaki ortak anlayışın mantığına ters düşmektedir. Bunun yerine ilgili derste değerlerle ilgili kısımda kök değerlerin dikkate alınmasının gerektiği vurgulanmalı ve bu değerlerden ayrı olarak dikkate alınması gereken değerler varsa bunlar listelenmelidir. Öğretim programlarında yer alan kök değerlerle birlikte öğrenme öğretme sürecinde alt değerlerin de yer aldığı belirtilmektedir. Bu alt değerlerin belirtilmesi ve hangi kök değer ile öğrenme öğretme sürecine nasıl entegre edileceği somut bir şekilde ifade edilebilir. Öğretim programlarında buna yönelik ilişki tabloları oluşturulabilir.

Öğretim programları 21. yüzyıl becerilerini içermesi açısından gözden geçirilebilir. Özellikle öğrenme ve yenilikçilik becerileri olarak da sınıflandırılan iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri açısından programların zenginleştirilmesi önemlidir. Programlarda bu becerilerden iletişim ve işbirliğine görece yeterli yer verildiği görülmekteyken eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine daha sınırlı yer verildiği dikkat çekmektedir. Özellikle bu kapsamda öğretim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önemli görülmektedir.

ç. Ders Türleri

İlkokulda mevcut durumda okutulan dersler ve ders saatleri (MEB, 2018b) Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	İlkokul			
	1	2	3	4
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5
Hayat Bilgisi	4	4	3	
Fen Bilimleri			3	3
Sosyal Bilgiler				3
Yabancı Dil		2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
Trafik Güvenliği				1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2
Zorunlu Ders Toplamı	26	28	28	30

İlkokullara ait haftalık ders çizelgesini incelediğimizde, öğrencilerin ilkokuldan mezun olduğunda 12 farklı dersi aldığı görülmektedir. Bu ders saati sürelerinin görsel sanatlar ve müzik dersi hariç yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Görsel sanatlar ve müzik bireylerin öncelikle duygu gelişimlerine hitap eden bir derstir. Duygu gelişimi bireylerin bilişsel becerilerinin gelişimi kadar değerlidir. Hatta daha değerlidir demek yanlış olmasa gerek. Hüzün, sevinç, beğeni, heyecan vb duygularının gelişimine katkı sağlayan bu derslerin ayrıca öğrencilerin estetik bakış açılarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, müzik ve görsel sanatlar derslerinde başarılı olabilmek için öğrencinin sabırlı olması gereklidir. Müzik aletini kullanabilmek ya da resim çiziminde ilerleyebilmek için sürekli tekrar gerekir. Titiz çalışma gerekir. Bireyde sabrın gelişmesi çok değerlidir. Bu sebeplerden ötürü, Müzik ve Görsel sanatlar der saatlerinin tüm sınıf seviyelerinde 2'şer saat olması önerilmektedir.

Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitim ve Oyun Derslerinin verimli işlenebilmesi için okul içinde gerekli fiziki ortamların (Çok amaçlı salon, müzik salonu, spor alanları vb.) oluşturulması gerekmektedir.

Süreç içerisinde ders türlerinde farklılaşmalar görülmektedir. Örneğin serbest etkinlikler dersi çizelgeye eklenmiştir. Ancak bu dersin bir öğretim

programı bulunmamaktadır. Bu yönüyle belki de tüm öğrenilenlerin çocuğun bütüncül algılamasına uygun isteklerini daha fazla dikkate alarak işlenebilecek bir derstir. Ancak bu dersin süreç içerisinde diğer derslerin eksiklerinin giderileceği saatlere çevrilmesi uzun sürmemiştir. Ayrıca süreleri kısaltılarak gittikçe bütünleşik programlara doğru ilerlenmesi gerekirken üçüncü sınıflarda üç saatlik fen bilimleri dersi oluşturmak için hem serbest etkinlikler dersinin hem de hayat bilgisi dersinin saatleri azaltılmıştır. Bu uygulama hem hayat bilgisi dersinin oluşturulması doğasına hem de tarihi gayretimize ters düşmektedir. Öğretim programlarımızdaki ilk bütüncül yapı oluşturma gayreti birçok dersin birleşimi ile hayat bilgisi dersinin oluşturulması ile başlamıştır. Bu yapının etkililiği fark edildiğinde dört ve beşinci sınıflarda da fen bilgisi ve sosyal bilimler dersleri oluşturulmuş ve süreç içerisinde bu gelenek altı ve yedinci sınıflara ilerletilmiştir. Bütün bu uygulamanın aksine üçüncü sınıflara getirilen fen bilimleri dersi hayat bilgisi dersinin bütüncül yapısını bozmaktadır. Bu süreçte 5. sınıf tekrar ilkokul sınıfı olmalıdır. Bunun olmaması durumunda fen bilimleri dersi hayat bilgisinin yapısına tekrar eklenerek hayat bilgisi dersi ilkokulun 4 sınıfında da okutulan bir ders olarak bütüncül yapıyı sağlamalıdır.

d. Okul Öncesi Eğitim Programı ve İlkokul Öğretim Programı Bağlantısının Kurulması

Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul 1. Sınıf öğretim programlarının bağlantısın zayıf olduğu açıktır. Örneğin okul öncesi okuma yazma, dinleme ve konuşma içeriği net olmadığı için, ilkokul 1. Sınıf Türkçe temel dil becerileri ile bağlantısının ne olduğu anlaşılamamaktadır. Benzer durumlar diğer disiplinler içinde geçerlidir.

Okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin 1. sınıfa başlangıçta okuma-yazmaya hazırlık aşamalarının yalnızca boyama-çizgi çizme gibi yazmaya hazırlıkla sınırlı kalmaması göz önünde bulundurularak; görsel algı, ses bilgisel farkındalık gibi becerilerin kazanımına yönelik düzenlemeler gerçekleştirilebilir.

e. Tasarım-Beceri Atölyeleri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde (MEB, 2018a) Tasarım beceri atölyeleri ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

"İlkokuldan başlanarak tüm öğretim kademelerinde, çocukların sahip oldukları yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş becerilerin uygulama düzeyinde kazandırılabilmesi için okullarda "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulacaktır. Bu atölyelerdeki etkinlikler bilim, sanat, spor ve kültür odaklı yapılandırılacaktır. Tasarım-Beceri Atölyeleri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ortak bir amaç doğrultusunda tasarlanmış, çocuğun özellikle elini kullanmasını önemseyen, mesleklerle

ilişkilendirilmiş işlikler olacaktır. Bilmekten çok tasarlamanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıkacağı bu atölyeler çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımasına yardımcı olacaktır. Bununla beraber bu atölyeler yeniçağın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için somut mekânlar olarak düzenlenecektir. Çocuklar soru çözme, konu anlatımı gibi bir eğitim anlayışından üretimi, yapmayı, etkileşimi, derinleşmeyi öne çıkaran bir müfredat anlayışına yönelecektir. Tasarım-Beceri Atölyeleri böyle bir müfredat yaklaşımının aracı işlevini görecektir. Bu atölyeler, öğrencilerin düşünmeye, tasarlamaya ve üretmeye zaman ayırabileceği bir ortaya çıkarma sürecini yaşayacağı yerler olacaktır. Böylece öğrenilen, ölçülen ve pratik arasındaki uyum artacaktır."

Millî Eğitim Bakanlığının okullarda uygulamaya koymak istediği tasarım beceri atölyeleri yerinde bir karardır. Ancak, bu atölyelere yönelik öğretim programlarının ve dersi verebilecek öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Aksi hâlde bu yerinde kararın uygulanmasında sorunlar çıkacaktır.

f. İlkokul Öğretim Programlarında Disiplinlerarasılık

İlkokul dönemi, öğrencilerin dünyayı bütüncül olarak algılayabildiği bir dönemdir. Öğretim programlarının bunu sağlaması için disiplinlerarası bir bağlantısının olması gerekmektedir. Bununla birlikte mevcut programlarda disiplinlerarası bağlantının sağlanabileceği bir yapının tam olarak oluşturulamadığı görülmektedir. Bunun sağlanması adına ilkokuldaki tüm derslerin ortak bazı temalar altında eşzamanlı olarak ele alınmasını sağlayacak bir yapının oluşturulması önemli görülmektedir.

g. Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Öğretim Programları

Öğrenme süreçlerinde okul dışı öğrenme ortamları önemli bir yer teşkil etmektedir. Çeşitli programlarda da buna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte somut olarak okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme sürecine nasıl dahil edilebileceğine yönelik önerilerin olmadığı görülmektedir. Bu durum da uygulamada okul dışı öğrenme ortamlarına sınırlı bir şekilde yer verilmesine yol açmaktadır. Bu sorunu giderebilmek adında programların daha somut bir içeriğe sahip olması önemli görülmektedir.

Öğretim programlarında çocuk katılımını sağlayabilecek içerik olup olmadığı incelendiğinde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocukların karar alma süreçlerine katılabilmelerinin daha fazla kazanımda vurgulanması ve çocuk katılımına programlarda ayrıca yer verilmesi önemli görülmektedir.

Öğretim programlarında yapılacak güncellemelerin mutlaka süreç içerisinde kasıtlı olarak yapılmış bilimsel çalışmalara dayandırılarak gerçekleştirilmesi

yapılacak değişikliklerin daha etkili ve uzun süreli işlev üstlenebilmesinde etkili olacaktır.

h. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Öğretim programlarının giriş kısmında, programların ölçme ve değerlendirme esasları şu şekilde açıklanmıştır:

"Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir. Bu bakış açısından hareketle öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür: 1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır. 2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır. 3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır. 4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez. 5. Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez. 6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir. 7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır."

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hususlar ele alındığında yazılanların uygun olduğunu söylemek doğru olur. Ancak pratikte bunların uygulandığını söylemek zordur. İlkokul öğrencilerinin çoktan seçmeli sorularla teste boğulduğu aşikardır.

Ayrıca bir ilkokul öğretmeninin tüm derslerin öğretim programlarında istenen bu denli çok ölçme ve değerlendirme araçlarını ve süreç değerlendirmelerini yapabilmesi mümkün gözükmemektedir.

h. Birleştirilmiş Sınıflar İçin Farklılaştırılmış Öğretim Programları

Türkiye'nin kırsal kesimlerinde birleştirilmiş sınıflı ilkokul uygulaması mevcuttur. Müstakil sınıflı ilkokul ile birleştirilmiş sınıflı ilkokula aynı öğretim programlarını uygulamak izah edilemez. Pedagojik açıdan doğru değildir, adaletli de değildir.

ı. Temel Dil Becerilerini Öğretimi

İlkokul Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde Türkçe dört temel dil becerisine yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yönelik kazanımların çok yetersiz oluşu kabul edilebilir değildir. Çağımızda görseller bu derce önemli iken görsel okumanın yok sayılmasına anlam verilememektedir. Ayrıca sözel ve yazılı ifadenin yanında görsel sunuda önemli bir ifade biçimi kabul edilirken; Türkçe Öğretim Programında gerekli değer verilmemiştir.

Türkçe öğretim programının, öğrencilerin okuma ve yazma kültürlerinin gelişimine yönelik kazanım ve uygulama ve açıklamalarının yetersiz olduğu da görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin "eleştirel düşünme, yaratıcılık, farklı bakış açıları geliştirme ve hayal gücü zenginleştirmeye yönelik" kazanımların, uygulamaların ve açıklamaların yetersiz olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim ve ilkokul öğretim programlarının içerisinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik "kelime stratejilerinin" yer alması gerekir. Ayrıca hangi öğrencinin hangi kelimeleri öğrenmesi gerektiğine yönelik stratejiler belirtilmeli.

i. Aile Katılımı

Öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmesi beklenen amaçlara ulaşılabilmesi için eğitimin çeşitli paydaşlarıyla işbirliği yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretim programlarında eğitimin öğretmen, veli, öğrenci ve idareci gibi çeşitli paydaşlarının üstlenecekleri rolleri içeren bir bilgilendirmenin yer alması önemli görülmektedir. Çeşitli ülkelerin öğretim programları incelendiğinde ailelerle birlikte çocukların gerçekleştirebileceği etkinliklere yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mevcut ilkokul programlarımızda velilerin sürece nasıl dahil edilebileceğine yönelik herhangi bir içeriğin bulunmadığı görülmektir. Programlar bu açıdan gözden geçirilerek özellikle öğrenme süreçleri açısından veli katılımı zenginleştirilebilir.

j. Yaşam Becerileri

İlkokul öğretim programlarının genelinde özelde ise hayat bilgisi dersinin içeriğinin tamamında öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik içerik mevcuttur. Ancak yaşam becerileri; aile, toplum ve okul ile birlikte kazandırılabilir. Programlarda, yaşam becerilerini nasıl kazandırılacağı hususuna yönelik açıklama ve örnekler verilmeli.

Son olarak,

Öğretim programlarında yer alanlar nihayetinde çocuğun gündelik yaşamına yansıyabildiğinde anlamlı görülmektedir. Bu kapsamda çocukların gündelik hayatlarının öğrenme sürecine nasıl aktarılabileceğine yönelik bir kurgunun programda eksik olduğu söylenebilir. Bu eksikliği giderebilmek adına gündelik yaşam durumlarının öğrenme-öğretme sürecine nasıl öncülük edebileceğine yönelik çeşitli planlamalar yapılabilir. Bu süreçte öğrencilerin ilgi ve isteklerinin de yapılacak çalışmalara nasıl dahil edileceğine yönelik ilkeler geliştirilebilir. Yeni stratejiler araştırılabilir.

3. Gelecek Perspektif

Bu aşamada, gelecek perspektifinde 21. Yüzyıl becerileri ve kariyer ve kimlik inşaası planlama başlıklarına yer verilmiştir.

a. 21. Yüzyıl Becerileri ve Kariyer Planlama

Gelecekte kendini gerçekleştiren bir birey olabilmek için karmaşık problemlere farklı çözümler üretme, yeni bilgiyi üretme ve yönetme, etkili iletişim kurma, işbirlikçi çalışma ve hızlı değişime uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip olma gibi bazı becerilere sahip olmak gerekmektedir (Tuğluk & Özkan, 2019). Aşağıda P21 (Partnership for 21st Century Learning) platformu tarafından oluşturulan 21. yüzyıl becerilerinin sınıflandırması verilmiştir.

Tablo 3. 21 Yüzyıl Becerileri Sınıflandırması

Öğrenme ve Yenilenme becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri
Yaratıcılık ve Yenilenme	Esneklik ve Uyum	Bilgi Okuryazarlığı
Eleştirel düşünme ve Problem Çözme	Girişim ve Özyönetim	Medya Okuryazarlığı
İletişim ve İşbirliği	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Bilgi ve İletişim Okuryazarlığı Yeterliği
	Liderlik ve Sorumluluk	

(Tuğluk & Özkan, 2019)

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına okul öncesi dönemde başlanması gerekmektedir. Bebeklik döneminden beş yaşına kadar beyin, deneyimlere, etkileşimlere ve sosyal çevreye uyum sağlamada çok fazla esnekliğe sahiptir. Dolayısıyla, okul öncesi dönem sosyal, duygusal, bilişsel ve dil becerilerinde olduğu gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada da kritik öneme sahiptir (P21-A Network of Battelle for Kids, 2019, akt. Çetin & Çetin, 2021).

Kariyer Planlama

Eğitimin en önemli nihai çıktılarından biri olan meslek sahibi olma kavramı da değişim ve dönüşümden etkilenmektedir. Gelecekte, bugünün mesleklerinden oldukça farklı bir meslek hayatı çocukları beklemektedir. Geleceğin meslekleri birçok farklı disiplinde yüksek düzeyde uzmanlık gerektiren ve eğitim öğretim hayatıyla sınırlandırılamayacak gelişim beklentileri olan meslekler olacaktır. Buna ek olarak uzmanlar, gelecekte bireylerin çalışma hayatları boyunca onlarca kez meslek değiştireceklerini vurgulamaktadır. Her ne kadar temel eğitim düzeyinde eğitimin amaçları arasında meslek ya da mesleki beceriler kazandırmak gibi bir hedef bulunmasa da, bu durum öğretim programlarının meslek hayatı boyunca ihtiyaç duyulacak temel yeti ve becerilerin programlara dahil edilmesine engel değildir. Aksine, geleceğin öğretim programları içi bu bir zorunluluktur. Birçok uzman, günümüz eğitim anlayışıyla eğitilen bireylerin, geleceğin çalışma hayatında "işlevsiz" kalma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu vurgulamaktadır (Harari, 2018). Bu işlevsizlik tehlikesinin sebebi akademik öğrenmelerin yetersizliği ya da öğretim programlarının kapsam geçerliği ile ilgili değildir. Bu tehlike daha çok gelecekte ihtiyaç duyulacak becerilerin günümüz eğitim programlarının odağında olmaması ile ilgilidir. 21. Yüzyıl becerileri olarak da anılan bu beceriler, ıraksak düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, esneklik, değişime açıklık, sürdürülebilir öğrenme, bilgi okur-yazarlığı, veriye dayalı planlama, inovatif düşünme gibi oldukça karmaşık becerilerdir. Geleceğin öğretim programlarının odağında genel akademik içeriklerden çok, bireylerin ihtiyaç duyacağı her türlü donanımı kısa sürede kazanmasını sağlayabilecek bu tip katalizör becerilerin yer alması gerekmektedir.

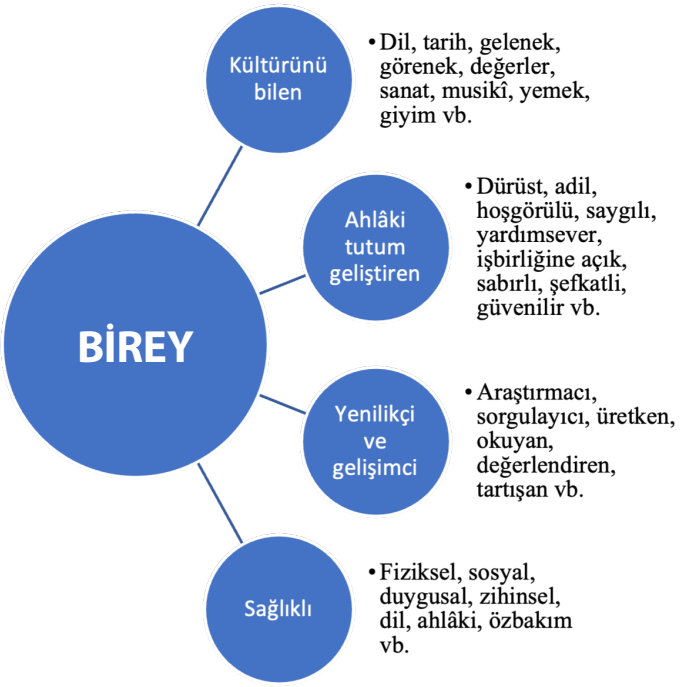
b. Kimlik İnşaası

Günümüzde eğitim politikası çalışmaları; yerel, ulusal, uluslararası ve küresel düzeyde katmanlar içeren geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (Lingard, Rawolle & Taylor 1, 2005). Zira, ülkelerin ya da daha küçük/büyük insan topluluklarının uygulamayı planladıkları herhangi bir eğitim politikası, ne yerel düzeyde, siyasi, ekonomik, ideolojik, toplumsal ve kültürel konjonktürden; ne de küresel düzeydeki gelişmelerden bağımsız olarak kurgulanamaz. İçinde bulunduğumuz insanlık tarihinin en hızlı ve köklü değişim sürecinde, ulusal eğitim politikalarımızın yerel konjonktürden çok küresel değişimler tarafından şekillendirilmesi gayet doğal bir

durumdur. Öte yandan, eğitim bireyin hayatı anlamlandırma çabası esnasında sınırları belirleme değil, ufku genişletmeye dayalı bir sosyal sözleşme olarak tanımlanmaktadır (Hesapçıoğlu, 2009). Eğitim politikalarının, bireyin bu anlam arayışı içerisinde, küresel etkilerle baş edebilme ve ufkunu genişletme becerisine katkısı yadsınamaz. MEB (2018a) tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de vurgulanan çift kanatlı insan modelinin önemli bir parçası da, anlam ve kimlik arayışıdır. 21. Yüzyılda yeni nesillerin en çok desteğe ihtiyaç duyacağı alan da anlam ve kimlik inşa etme süreci olacaktır. Eğitim politikalarının küresel çaptaki değişimlerden en çok etkilendiği alan şüphesiz öğretim programlarıdır. Bu etkilenme, yalnızca pasif bir değişim süreci olarak kalmamalı, proaktif bir değişim yönetimi yaklaşımıyla, toplumun ve yeni nesillerin gelecekte ihtiyaç duyacağı nitelikleri öngörmeli ve kapsamalıdır. Son dönemde bazı yenileşme girişimleri olsa da, mevcut öğretim programları büyük ölçüde insanın bilişsel ve davranışsal niteliklerine odaklanan felsefelerle oluşturulmuş altyapılara sahiptir. Bu yapının toplumları ve bireyleri geleceğe hazırlaması mümkün değildir. 21. Yüzyılın en belirgin özelliklerinden biri olan sanal bağlantılılık ve yüksek etkileşim durumu, bilgiye erişim, hız, çokkültürlülük, geniş bir dünya görüşü sağlama gibi birçok noktada bireye oldukça önemli avantajlar sağlarken; bireylerin ve yeni nesillerin kendileriyle ve kökleriyle bağlantısını yitirmesine de sebep olmaktadır. Aklı ve gözleri dünyanın her yerini saniyeler içinde dolaşan birey, kimlik ve anlam inşa etme sürecinde ihtiyaç duyacağı temel yapı taşlarından mahrum kalmaktadır. Bu temel yapı taşları sahip olduğumuz kadim medeniyetin birikimleridir. Aklı ve gözleri tüm dünyaya hakim bireylerin, özgün bir kimlik ve anlam dünyası inşa edebilmesi için kadim medeniyetlerin birikimlerinden doğan potansiyele ihtiyacı vardır. Yüksek düzeyde sanal bağlantılılık ve etkileşimin günlük yaşamımızın bir parçası olduğu reddedilemez ve karşı konulamaz bir gerçekliktir. Fakat muazzam faydalarının yanında, anlam ve kimlik inşa etme süresince ortaya çıkan istenmeyen yan etkilerin ortadan kaldırılması için sistemli ve kasıtlı çabalar gerekmektedir. Geleceğin öğretim programları da bu çabanın merkezinde olmalıdır. Öğretim programları, yeni nesilleri hızlı değişimden kaynaklanan psikolojik travmalar, kimlik bunalımı ve anlam yitimi gibi olumsuz yan etkilerden koruyacak niteliklere sahip olmalıdır. Bunun etkili yolu da gelecek nesillere "köklerini" fark ettirecek içerik ve tasarımların öğretim programlarında kendine yer bulabilmesidir. Özellikle de temel eğitim düzeyindeki öğretim programları karakter ve kişilik gelişiminde kritik dönem olarak kabul edilen yaş gruplarına hitap ettiğinden bu önemli işlevin okul öncesi ve ilkokul düzeyinde göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'ni gelecek yüzyıllara taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesinde hem 21. yüzyıl becerilerini içeren, hem de kendine ve ülkesine güvenen, ülkenin geleceğine ilişkin olumlu düşünen ve bu yönde çaba sarf eden millî kişilik ve kimlik kazanmış bireylerin yetiştirilmesi için özgün bir politika olmalıdır. Türkiye'de temel eğitim, batının eğitimsel bilgisinin etkisinde kalmıştır. Batı

toplumlarının kendi özgün koşullarında geliştirdiği programlar, evrensel niteliğe sahip olmasının yanı sıra kendi düşünce tarzı ve kültürel değerlerinin davranış ve üslup özelliklerini taşımaktadır (Bay & Turan, 2019). Batı toplumlarının kültürler özelliklerinin etkisinde kalınması eğitim uygulamalarının millî ruhtan uzaklaşmasına ve çocuklarımızı köklerinden koparark kimlik erozyonuna uğratacaktır (Erverdi & Kara, 2015). Bu bağlamda temel eğitim programının millî kişilik ve kimlik kazandırmayı hedefleyen bireylerin yetiştirilmesi üzerine yapılandırılması gerekmektedir. Programın ana felsefesini ortaya koymadan önce 21.yüzyıl becerilerini de içine alan bireyin tanımlamasını yapmak gerekmektedir



Şekil 1. Bireylerin sahip olması beklenen özellikler (Bay & Turan, 2019)

Şekil 1'de de görüldüğü gibi Türk toplumunu oluşturacak bireylerin yüksek insanî değerlere sahip, kültürünü bilen, yenilikçi ve girişimci, ruh ve beden yönünden sağlıklı bireyler olmaları arzu edilir. Bu bireylerin yetişebilmesi için okul öncesi eğitim programı ve ilkokul öğretim programı, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla eğitimin, çocuğu destekleyici ve güçlendirici boyutlarıyla eğitim ortamının, rehberlik, proje çalışmaları ve okul aile işbirliği boyutlarıyla aile eğitimi ve katılımının, personel yapılanması, motivasyon ve strateji boyutlarıyla yönetimin yapılandırılması ile arzulanan birey tanımı üzerinden yeniden oluşturulmalıdır.

4. Temel Eğitimde Dijital Süreçler ve Uzaktan Eğitim

a. Geleceğin Öğretim Programları ve Dijital Dönüşüm

Küresel çapta, birçok kamu hizmeti gibi, eğitim alanı da son birkaç yıldır bu dijital dönüşüme felsefi, örgütsel, yapısal, sosyolojik ve kültürel olarak uyum sağlamak adına önemli girişimlerde bulunmaktaydı. Etkileşimli eğitsel araçlar, öğretmen ve öğrenciler için online kurslar, dijital materyaller gibi yeni dijital dünyaya uygun içerik ve tartışmalar gündeme alınmışken, birden ortaya çıkan salgın olgusu, yavaş ve evrimsel bir süreçle ilerleyen eğitimde dijitalleşme sürecini kökten etkilemiş, paradigmatik ve pratik kırılmalara sebep olmuştur. Eğitimde dijital dönüşüm sürecinde yaşanan bu kırılma, her ne kadar bir kriz ortamına sebep olsa da, beraberinde bazı fırsatları da getirmiştir. Bu zorunlu ve hızlı geçiş süreciyle hayatımıza giren dijitalleşmiş eğitim uygulamaları, salgın sonrası süreçte de hayatımızın bir parçası olacak gibi görünüyor. Gerek MEB, gerekse YÖK tarafından salgın sürecinde edinilen tecrübe ve becerilerin; salgın sonrasında da kullanılacağı, kısmi de olsa uzaktan eğitimin sürdürüleceği yönündeki açıklamalar bunun en önemli göstergelerinden biridir. Pandemi sürecinde eğitime ilişkin yapılan bilimsel araştırmalarda da acil uzaktan eğitimden kaynaklanan problemler sonucu oluşan olumsuz tutumun, uzaktan eğitime, dolayısıyla da eğitimde dijital dönüşüme yönelik olumsuz görüş ve tutumlara dönüşme riski vurgulanmıştır (Bozkurt, 2020). Kültürel ve toplumsal açıdan, bir fenomen olarak eğitimde dijital dönüşümün, acil uzaktan eğitim uygulamalarıyla özdeşleştirilmemesi, olumsuz duygu ve tutum genellemelerinin engellenmesi amacıyla eğitimin bütün paydaşları doğru bilgilendirilmelidir. Dijitalleştirilmiş eğitim uygulamalarının dünya genelindeki mevcut eğitime erişim eşitsizliklerini giderme ve sosyal adaleti sağlamaya yardımcı olma potansiyeli sonuna kadar kullanılmalıdır. Acil durum uygulamalarında büyük ölçüde göz ardı edildiği görülen siber güvenlik, kişisel verilerin korunması, dijitalleştirilmiş eğitim uygulamalarında etik problemler, istismarın önlenmesi gibi konularda bireysel ve kurumsal düzeyde yoğun araştırma ve girişimler gerekmektedir. Özellikle temel eğitim düzeyinde öğretim programları çocukları bu yoğun dijitalleşme sürecinin doğurduğu sosyal, psikolojik, fiziksel ve güvenlik risklerini en aza indirgeyecek şekilde tasarlanmalıdır.

b. Temel Eğitimde Dijital Süreçler ve Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorunlar

Küresel salgın ile birlikte okullarda dijital eğitim süreçlerinin başladığı bir döneme girilmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarında uzaktan eğitim verilmiştir. Ancak bu süreçte temel eğitimi dönemi çocuklarının ve öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve gelişimleri üzerine pek çok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Sadece çocuklar

değil öğretmenler ve program açısından da eksikler olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim ve ilkokul öğretim programları açısından yaşanan bazı sorunlar aşağıda verilmiştir.

- Çocukların ve öğrencilerin sınıflarındaki bireysel durumları rahatça gözlemlemesi mümkünken uzaktan eğitimlerde çocuklarla göz teması kurulamadığı için, çocuklar pasif kalabilmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde animasyon, video gibi farklı teknikler de kullanmaması çocukların sıkılmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Demir & Kale, 2020). Bu bağlamda ekran karşısında yapılan etkinliklerin, çoğunlukla pasif hale dönüştüğü görülmüştür.
- Programda belirlenen kazanım göstergelere tam olarak ulaşılamamıştır.
- Öğretmenler sıklıkla anlatım ve sunuş yolunu kullanılmış ve tek taraflı iletişim gerçekleşmiştir.
- Etkinlik türlerinden küçük grup ve bireysel etkinliklerden ziyade büyük grup etkinliği yapılmak zorunda kalınmıştır.
- Sosyal-duygusal gelişim alanı başta olmak üzere tüm gelişim alanlarının yeterince desteklenemediği görülmüştür.
- Uzaktan eğitimle öğretmenler değerlendirme sürecini gerçekleştirememektedir.
- Süre, zaman ve materyal gibi sorunlar nedeniyle etkinliklerin öğretmenler tarafından çok fazla yapılandırılması söz konusudur.
- Mengi ve Alpdoğan (2020) uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli çocukların durumunu inceledikleri araştırmalarında özel eğitimde uzaktan eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde kullanılan materyal ve yardımcı teknolojilerin tam olarak amaca hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimli çocuklar için etkinliklerin uyarlanamaması bir sorundur.

Öneriler

Temel eğitim öğretim programlarına dijital eğitim başlığı eklenmeli ve bu başlık altında aşağıda verilen düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

- Temel eğitim öğretinde programında yer alan etkinlik türleri arasına dijital etkinlik eklenmeli ve dijital ortamda oyun, hikâye, deney, sanal müze, kodlama gibi tekniklerin kullanımı hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde dijital ortamda grup odaları uygulaması gibi örnek uygulamalar açıklanarak bireyselleştirilmiş ve küçük grup etkinlik uygulamalarının nasıl yapılması gerektiği açıklanmalıdır.

- Dijital teknoloji kullanımına yönelik belirlenen kazanımların dijital etkinliklerde nasıl kazandırılabileceği örneklendirilmelidir.
- Çocukları değerlendirmede çocukların ekranda gördüğü seçeneği kendisinin tıklayarak tercih edebileceği, doğrudan sorulan sorulara verecekleri sözel yanıtların kayıt altına alınabileceği, etkinliklerde ekran karşısında ortaya çıkan ürünü gösterileceği gibi pek çok uygulama ile dijital değerlendirme süreci açıklanmalıdır.
- Etkinlikler için dijital materyal hazırlama (çarkıfelek, hafıza kartları, dijital hikâye oluşturma vb.) hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitimde özel gereksinimli çocuklar için etkinlik uyarlamalarının nasıl yapılabileceği gereksinimler üzerinden ayrı ayrı açıklanmalıdır.
- Aile katılımının uzaktan eğitim sürecinde planlanması, örnek uygulamalar üzerinden açıklanmalıdır.
- Dijital ortamda ailelerle bireysel görüşmelerin ve aile eğitimi uygulamalarının yapılmasında dikkat edilecek hususlar açıklanmalıdır.

5. Sonuç

Yukarıda vurgulanan durum tespitleri ve çözüm önerileri ışığında;

Temel Eğitim programları her şeyden önce çocuklarımızın Milli bir kimlik inşa etmesi üzerine yapılandırılması gerekmektedir. Aynı zamanda Milli kimliği inşa eden çocuklarımıza, her geçen gün daha fazla dijitalleşen dünyada, 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması da hedeflenmelidir. Bu bağlamda, bir mefkuresi olan, kültürünü bilen, ahlaki tutum geliştirmiş, yenilikçi ve gelişimci, tüm gelişim alanlarında sağlıklı ve yaşam becerilerine sahip, demokratik, kendisine ve ülkesine güvenen bireyler yetiştirme ülküsü Temel Eğitim programlarına yerleştirilmelidir.

Önerilen düzenlemelerin yapılabilmesi adına Milli bir eğitim politikası geliştirilmeli, bu politikaların hayata geçirilebilmesi için işbirlikçi yapısal düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bu iş birliğinin; öğretim programlarının amacına ulaşması için, sadece öğretmen sorumluluğuyla değil, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, özel eğitim uzmanları, okuma uzmanları, çocuk gelişim uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları gibi öğretime yardımcı bir ekip ile doğrudan sahada gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Temel eğitim programlarının etkililiğinin arttırılması için anasınıfının (60-72 ay) zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekmektedir. Çünkü, anadili farklı, aile desteğinden yoksun, öğrenme güçlüğü yaşayan, geçici koruma kapsamındaki ve genel olarak dezavantajlı çocukların, Temel eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitliğine ulaşabilmesi okul öncesi eğitim almasıyla mümkündür. Geçmişte bir çeşit

pekiştirme sınıfı işlevi gören 5. Sınıfın ortaokula kaydırılması sebebiyle, ilkokul öğretim programlarının insicamı bozulmuştur. Aynı gelişimsel düzeyde bulunmalarına rağmen, 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin farklı program yapıları ve hedeflere sahip kademelerde olması gelişimsel devamlılığın sağlanabilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması açılarından sorun oluşturmaktadır. Dolayısıyla, anasınıflarının zorunlu eğitim kapsamına alındığı, birinci sınıftan, beşinci sınıfa kadar kesintisiz eğitimin devam ettiği temel eğitim kademesinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

6. Kaynaklar

- Aslan, M., & Uygun, N. (2019). **Okul öncesi eğitim programının Stuffle beam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi.** Eğitim ve Bilim, 44(200), 229-251.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). **2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(2), 1-38.
- Bay, D. N. (2018). **Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Millî oyunlar.** e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(2), 82-104.
- Bay, D. N., Turan, S. (2019). **Okul Öncesinde Kültürel Eğitim Modeli.** Ankara: Nobel.
- Bozkurt, A. (2020). **Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması.** Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3), 112-142.
- Çetin, M., & Çetin, G. (2021). **21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış**. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 235-255.
- Demir, S., & Kale, M. (2020). **Öğretmen görüşlerine göre, covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi.** Electronic Turkish Studies, 15(8), 3445-3470.
- Duran, E. (2011). **Turizm, kültür ve kimlik ilişkisi; Turizmde toplumsal ve kültürel kimliğin sürdürülebilirliği.** İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(19), 291-313.
- Erverdi, E., & Kara, İ. (2015). **Nurettin Topçu Türkiye'nin Maarif Davası.** İstanbul: Dergah.
- Harari, Y. N. (2018). 21. **Yüzyıl İçin 21 Ders (S. Siral, Trans.).** İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). **Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi.** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (29), 121-138.
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). **MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi.** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 451-458.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2018). **Millî Eğitim Şuralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi.** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(8), 386-405.

- Mahiroğulları, A. (2005). **Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi.** Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 50, 1276-1288.
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). **COVİD-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.** Millî Eğitim Dergisi, 49(1), 413-437.
- Meriç, A., & Özyürek, A. (2018). **Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi.** OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 137-166.
- MEB (2013). **Okul Öncesi Eğitimi Programı.** http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652 adresinden 28 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018a). **2023 Eğitim Vizyon Belgesi.** http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 29 Mart 2021 tarihinden alınmıştır.
- MEB (2018b). **İlköğretim Haftalık Ders Çizelgesi.** https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 adresinden 30 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018c). **Öğretim Programları.** http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 30 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor 1, S., (2005) **Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu.** Journal of Education Policy, 20(6), 759-777.
- Resmî Gazete, (2012). **İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.** (11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm adresinden 29 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- Sapsağlam, Ö. (2020). **Okul öncesi eğitim programlarının millî kavramlar açısından incelenmesi.** Türkiye Eğitim Dergisi, 5(1), 1-16.
- Türk Dil Kurumu (2021). **Güncel Türkçe Sözlük.** https://sozluk.gov.tr/adresinden 28 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- Yiğit, C., Özyurt, M., & Adıyaman, H. (2019). **Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi.** Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(3), 237-252.
- Zelyurt, H., & Karakaş, B. (2018). **Okul öncesi öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.** Electronic Turkish Studies, 13(11), 1517-1534.

2. TEMEL EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ KOMİSYONU KATILIMCILARI

Prof. Dr. Muhammet Koçak

Öğr. Gör. Asuman Yaprak

Araş. Gör. Merve Çıldır

Öğr. Gör. Esin Karaca

TEMEL EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Giriş

Günümüz dünyasında özellikle iletişim ve teknolojik alandaki baş döndürücü gelişmeler neticesinde farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar hiç olmadığı kadar yakınlaşmakta ve iletişim kurmaktadır. Söz konusu iletişimin sorunsuz gerçekleşmesi için ise yabancı dil bilmek bir tercih değil, aksine neredeyse bir zorunluluktur.

Bunun yanın yanı sıra yabancı dil; eğitim, ticaret, sağlık, turizm gibi alanlarda söz sahibi olmak için de ayrıca oldukça gereklidir. Yine bilindiği üzere yabancı dil bilmek iş olanaklarını açısında da artı bir değer oluşturmaktadır.

Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Yabancı dil eğitimi her şeyden önce günlük iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi hedefine yönelmektedir. Bu açıdan özellikle dört temel dil becerisi olarak ifade edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya eşit oranda ağırlık verilmelidir. Diğer bir ifadeyle, öğrenci belli bir seviyede dil öğrendiğinde o seviyede konuşulanı ve yazılanı anlamalı, yazılı ve sözlü olarak kendisini ifade edebilmelidir. Bu durum tam olarak gerçekleştiğinde komple bir yabancı dil eğitiminden söz edilebilmektedir. Dil unsuru olarak ifade edilen "kelime bilgisi" ve "dil bilgisi" ancak yukarıda bahsedilen temel becerilerin gerçekleşmesi için bir araç konumunda olmalıdır. Yabancı dil eğitimi başta bu temel ilkeler olmak üzere somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene gibi farklı ilkelerle de desteklenmelidir. Yabancı dil eğitiminde kültür aktarımı da çok önemsenmektedir. Farklı kültürleri öğrenen öğrenciler bu vesileyle kendi kültürlerine de farklı bir bakış açısıyla bakabilme olanağı elde etmektedir.

Bilindiği üzere yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın birçok avantajı vardır. Özellikle çocukların zihinlerinin daha açık olması ve hissi öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesi, yabancı dilin doğal yönden daha kolay öğrenilmesini beraberinde getirmektedir. Birçok araştırmada çocukların 10-12 yaşına kadar yetişkinlere göre daha hızlı öğrendikleri ifade edilmektedir (Yücel, 2017; Bozavlı, 2013; Köprülü, 2016). Buradan hareketle erken yaşta yabancı dil öğrenmenin önemli olduğu ve bu doğrultudaki uygulamalara yer verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Bu doğrultuda ülkemizde de ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimine başlanmaktadır. İlgili eğitim süreci incelendiğinde hedeflenen başarıya ulaşılamadığı hem bilinmekte hem de birçok uluslararası araştırmada bu durum ortaya konmaktadır. Nitekim dünya çapında İngilizce eğitim veren ve her sene düzenli olarak ülkelerde İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) çıkaran English First adlı eğitim

şirketinin 2020 yılında yayınladığı İngilizce yeterlilik endeksi raporuna göre Türkiye Avrupa ülkeleri arasında Azerbaycan'dan sonra sondan ikinci sırada oluşu bu durumun bir göstergesidir (EF EPI, 2020, s. 20).

Ülkemizdeki müfredatlar araştırıldığında yabancı dile ayrılan ders saatlerinde bir sorun olmadığı gözlenmektedir. Şöyle ki, ülkemizdeki devlet ilkve ortaokullarında verilen İngilizce ders saati toplamı ortalama 720 saattir (MEB, 2018). Bu durum, gelişmiş ülkelerindeki ders saatleri ile karşılaştırıldığında hemen hemen aynı olduğu anlaşılmaktadır (Şahin ve Aykaç, 2019, s. 581). Kısacası harcanılan vakit konusunda herhangi bir sorun olmamasına rağmen istenilen başarıya ulaşılamamasının farklı sebeplerinin olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Söz konusu sorunlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin dil becerilerine yeteri kadar sahip olmamasından kaynaklanan sorunlar

İngilizce özelinde düşünüldüğüne ilkokuldan itibaren İngilizce öğrenmeye başlayan, bu durumu ortaöğretim düzeyinde yabancı dil alanında devam ettiren öğrencilerin üniversite sınavı öncesinde yeterli düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Üniversitelerin yabancı dil bölümlerini de İngilizce soruları çözerek kazanan öğrencilerin birçoğunun dört yıllık lisans mezuniyeti neticesinde tam bir dil becerisine sahip olmamaları üzerinde düşünülmesi gereken bir sorundur.

Diğer yabancı dillere baktığımızda Almanca ve Fransızca gibi bölümlerin çoğunluğunun üniversite sınavına girişte sadece İngilizce testini cevaplamaları neticesinde de öğrenci kabul ettikleri görülmektedir. Bu durumda ilgili öğrenciler bir yıllık hazırlık eğitiminde ilgili yabancı dili öğrenmekte ve ilerleyen yıllarda öğretmenlik formasyonu ve alan eğitimine yönelik lisans dersleri almaktadır. Bu şekilde mezun olan öğrencilerin de temel dil becerilerinin istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

Tüm bu durumlar kendisi yeterli düzeyde olmayan öğretmenin yeterli öğrenciler yetiştirmesi açısından sorun teşkil etmektedir.

Bir diğer husus ise, Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin formasyon eğitimi almak suretiyle öğretmenlik hakkı elde etmeleridir. Bilindiği üzere, yoğun bir edebiyat, dilbilim ve/veya tercümanlık eğitimi alan kişiler, hızlandırılmış ve çoğu zamanda yeterli olmadığı bilinen formasyon eğitimleri neticesinde donanımlı bir öğretmen olarak yetiştirilememektedir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri yeteri kadar öğrenemeyen bu kişilerin dersleri de nitelikli bir şekilde icra edemediği görülmektedir.

Temel eğitimde yabancı dil konusunda ise formasyon eğitimi neticesinde öğretmenlik hakkı elde eden kişilerin bu doğrultuda hemen hemen hiç eğitim almadıkları ilgili müfredatlardan anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar

Bilindiği üzere yabancı dil eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi olmak üzere dört temel dil becerisinden oluşmaktadır. Modern yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin bu becerilerin tamamına yer vermeleri beklenmektedir. Derslerin eylem ve öğrenci odaklı kurgulanması gerekmektedir. Hangi konuların aktarımında, hangi modern yöntem ve tekniklerin kullanılacağı hususunda eğitim almış olan öğretmenlerin sınıf ortamında geleneksel yöntemlerden vazgeçmedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ağırlık verdikleri, ölçme değerlendirmenin de bu doğrultuda yapılması diğer becerilerin ihmal edilmesine yol açmaktadır.

3. Yabancı dil materyallerini kullanma konusundan kaynaklanan sorunlar

Bilindiği üzerine yabancı dil eğitiminde görsel, işitsel, görsel-işitsel ve çevrimiçi materyallerin önemi büyüktür. İlgili materyallere erişme konusunda çok büyük bir sorun olmamasına rağmen derslerde zaman ve sınıf mevcudundan kaynaklı nedenlerle materyal kullanımının yeterli derecede olmadığı gözlenmektedir. Bu durum da etkili ve kalıcı öğrenmeyi engelleyebilecek konulardan birisidir.

Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ders kitapları uluslararası düzeydeki yabancı dil ders kitapları ile karşılaştırıldığında gerek içerik, gerekse görsellik ve yardımcı materyaller kapsamında yeterli olmadığı görülmektedir.

4. Bazı dersliklerin teknolojik olarak yabancı dil eğitimine uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar

Her ne kadar FATİH projesi kapsamında derslikler teknolojik altyapıyla desteklenmiş olsa da, bu durumun tüm okullarda tamamlanmamış olduğu bilinmektedir. Tamamlanan dersliklerde de teknik aksaklıkların hızlı bir şekilde giderilememesi aksaklıklara yol açmaktadır. Yabancı dil eğitiminde dinleme becerisi başta olmak üzere, birçok alanda çok gerekli olan teknik alt yapının olmaması/eksik olması etkili bir öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olmaktadır.

5. Sınıf mevcutlarının fazlalığından kaynaklanan sorunlar

Yapılan alıştırmalara göre başarılı bir yabancı dil için sınıf mevcutlarının yirmi civarında olması gerekmekteyken, birçok okulda bu sayının çok daha üzerinde bir mevcutla ders yapıldığı bilinmektedir.

6. Sınav sisteminin tüm dil becerilerini ölçmemesinden kaynaklanan sorunlar

Müfredatlarda her ne kadar dört temel dil becerisinin öğretimi yer alsa da, özellikle temel eğitimin sonunda öğrencilerin girmiş oldukları Liselere Giriş Sınavında çoktan seçmeli soruların yer alması özellikle dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade etme becerilerinin ihmal edilmesine neden olmaktadır.

Yabancı dil eğitiminin geneli üzerinde de mevcut olan bu sorunlar temel eğitim düzeyinde ele alındığında karşılaşılan en büyük sorunlardan birisinin de öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde temel eğitim düzeyinde, diğer bir ifadeyle çocuklara yabancı dil eğitimi konusunda yeteri kadar eğitim almamalarıdır. İlgili müfredatlarda yer alan "Çocuklara Yabancı Dil Dersi" sadece bir dönem ve iki saat teorik, iki saat uygulama şeklinde gerçekleşmektedir. Çocuklara yabancı dil dersi yetişkinlere nazaran farklı yöntem ve materyallerle gerçekleştiği için ayrılan bu süre oldukça azdır. Bu ders kapsamında bahsedilen çocukların okuryazar olup olmadıkları da belirlenmemiştir. Bilindiği üzere okuma yazma bilmeyen okul öncesi çocuklara verilen dersle ilk ve ortaokullarda verilecek dersler farklı yöntemlerle gerçekleşmektedir.

Tüm bu tespitlerden hareketle yoğun olarak ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi düzeyinde ders verme eğitimi alan yabancı dil öğretmenleri temel eğitim düzeyindeki yabancı dil eğitimini istenilen düzeyde gerçekleştiremeyeceklerdir.

Yabancı Dil Öğretimiyle İlgili Bahsedilen Sorunlara Çözüm Önerileri

- Tüm okullara İngilizce öğretmeni istihdam edilememesi neticesinde birçok okulda bu görevi ifa eden sınıf öğretmenlerinin de dil öğretimi açısından yetiştirilmesi gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle sınıf öğretmenleri hem kendileri yabancı dil bilmeli hem de yeri geldiğinde o dili öğretebilecek nitelikte olmalıdır.
- Öğretmenlerin yabancı dildeki dört temel beceriyi eşit ağırlıkta öğretebilmesi hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği uygulamalı olarak ilgili lisans derslerinde ciddiyetle kazandırılmalıdır. Meslek hayatı sürecinde de güncel yaklaşımlarla ilgili seminer ve hizmet içi eğitimler arttırılmalıdır. Bu eğitimler alanın uzmanı ve ilgili konularda yayınları olan kişiler tarafından uygulamalı şekilde verilmelidir. Öğretmenler öncelikle kendileri dil becerilerine her açıdan sahip olmalı ve bu durum belli aralıklarla denetlenmelidir. Sürekli temel seviyede ders veren öğretmenlerin dil becerileri de belli aralıklarla geriye gitmektedir. Bu durumun engellenmesi için tüm becerileri kapsayan ulusal ve/veya uluslararası sınavlardan güncel puanlar istenilmelidir.

- Konuşma ve telaffuz sorununa bir çözüm önerisi olarak üniversitelerin yabancı dil bölümlerine öğrenilen dilin anadilini konuşan akademisyenlerin istihdam edilmesi faydalı olacaktır.
- Yabancı dil eğitimi ile ilgili bölümlerdeki öğretmen adaylarının yabancı dil becerilerini geliştirebilmeleri için yurtdışında belli bir süre bulunmaları çeşitli projelerle desteklenmelidir.
- Öğrencilere yönelik yapılan sınavlar temel dil becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf içinde ilgili becerilerin öğretimine odaklanmalarını ve ilgili materyalleri kullanmalarını da beraberinde getirecektir.
- Daha etkili bir öğrenme için kalabalık olan sınıf mevcutlarının yabancı dil derslerinde en fazla 20 öğrenci ile sınırlandırılması gerekmektedir.
- Yabancı dilde 4 temel beceriyi daha etkili bir hale getirmek için sınıfların teknolojik alt yapısının tüm okullarda eşit derecede iyileştirilmesi sağlanmalıdır. Ortaya çıkan sorunların ivedilikle giderilmesi için önlem alınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ders kitapları uluslararası düzeydeki yabancı dil ders kitaplarına paralel olacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Bu kitaplar hazırlanırken hazırlama süreçleri iyi planlanmalı ve ders kitabı içerikleri ile ders materyalleri gündelik hayata adapte edilebilen ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden konulardan oluşmalıdır. İçerikler mutlaka yerli bir komisyon tarafından uluslararası ölçütler dikkate alınarak milli hassasiyetlerle hazırlanmalıdır.
- Yabancı dil eğitimi ile ilgili bölümlerin lisans eğitimi müfredatlarına temel eğitim düzeyine uygun ders içerikleri eklenmelidir. Okul öncesi yabancı dil eğitimi ve ilköğretimde yabancı dil eğitimi benzeri dersler mutlaka yeterli düzeyde olmalıdır.
- Bilindiği üzere anadili iyi bilmeden yabancı dil istenilen düzeyde öğrenilememektedir. Bu durum göz ardı edilmemelidir.
- Aileler mutlaka yabancı dilin önemi ve faydaları konusunda ilgili mercilerce bilinçlendirilmelidir. Öğrencilere yönelik yapılabilecek çeşitli sertifika programları ve/veya projelerle ailelerin dikkatleri çekilmelidir.

Genel Değerlendirme ve Sonuç

Ülkemizde yabancı dil eğitimi her zaman bir sorun teşkil etmektedir. Temel eğitimde başlayan ve yükseköğretim mezuniyetine kadar hemen hemen her aşamada yabancı dil dersleri alan ve bu dersleri başarı ile tamamlayan milyonlarca insan olmasına rağmen, bu kişilerin çoğunun yabancı dili neredeyse hiç kullanamadıkları bilinmektedir.

Gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında lise mezunlarının dahi yeterli düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması ülkemizde bu doğrultuda bir sorun olduğunu göstermektedir. Raporun içeriğinde de bahsedildiği gibi yabancı dile ayrılan ders saatleri istenilen standartlarda olması aslında bu işe yeteri kadar zaman harcandığını göstermektedir.

Başarısızlığın en büyük nedeni öğretmenlerin dilbilgisi ve sözcük bilgisi gibi konulara derslerde çok ağırlık vermeleridir. Kısacası öğrencileri ilgili dili belki biliyorlar ama kullanamıyorlar. Bir diğer sorun ise hemen hemen her seviyede derslere yine temel düzeyden başlanması, bir devamlılığın olmamasıdır. Hem bu sorunların hem de raporda bahsedilen diğer sorunların çözümü çok büyük bir maliyet getirmemekle birlikte yapılabilecek ayrıntılı bir planlamayla kısa ve orta vadece çözülebilecek niteliktedir.

Cumhuriyetin 100. yılında yaklaşırken ülkemizin yabancı dil eğitimi sorununu çözmesi en büyük beklentiler arasındadır. Yabancı dil bilen kişiler bu doğrultuda hem yabancı ülkelerdeki gelişmeleri takip edebilecek hem de ülkemiz üzerinde oluşturulmak istenen olumsuz algıların giderilmesi için bir kamuoyu oluşturabilecektir. Bu sürece başlamanın ilk basamağı olan temel eğitimde yukarıda bahsedilen sorunların giderilmesi ve beklentilerin gerçekleştirilmesi için eğitim ve yabancı dil eğitimi ile ilgili tüm paydaşlardan fikir alınarak ilgili sorunların çözümüne yönelik projeler geliştirilmesi en büyük temennilerden birisidir.

Kaynakça

- Bozavlı, E. (2013). **Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Amaçları.** Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4), 1561-1574.
- English Proficiency Index (2020). **Regional Ranking of Countries and Regions.** https://www.ef.com.tr/epi/ adresinden 25.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Köprülü S. G. (2016). **Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri.** DİYALOG Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, 4(1), 88-98.
- MEB (2018). **İlköğretim Kurumları İlkokul-Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi**-2018. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6 adresinden 25.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). **Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.** Milli Eğitim Dergisi, 571-594.
- Yücel, M. S. (2017). **Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yönelimler.** Turkish Studies, 12(6), 673-686.

3. TEMEL EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ KOMİSYONU KATILIMCILARI

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Prof. Dr. M. Akif SÖZER

Prof. Dr. Halil TOKCAN

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Doç. Dr. Bahadır KILCAN

Doç. Dr. Cüneyit AKAR

Doç. Dr. Soner ALADAĞ

Dr. Sinan DEMİRTÜRK

Dr. Ümit Polat

TEMEL EĞİTİMDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Giriş

Toplumlar değerleriyle vardır ve değerler davranışlara, sosyal sistemlere etki eder. Kültürü oluşturan, iyi-kötü, doğru-yanlış ve güzelçirkin gibi yargılamaların tümü değerlerle ilgilidir. İnsanların davranışlarına etki eden inanç, değer, örf, adet vb. birçok kavramı içine alan kültür kavramı, toplumsal gelişme içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerlerin tümüdür. Medeniyet ise, milletlerin kendi başlarına ayakta durabilecekleri gücü veren ilim ve teknik seviyesine yükselme ve bunu organize edecek sosyal bünyeye kavuşma olarak tanımlamıştır. Gökalp'ten beri bu iki kavram arasındaki farklar için birçok şey söylense de; kültürü daha çok insanların fikir ve duygu dünyası olarak, medeniyeti ise kültürün bilim, teknik ve organizasyonlarla biçime dönüşmüş şekli olarak anlamak mümkündür.

Kültür toplumu bir arada tutan inançlar, bilgiler, his ve heyecanların tümüdür. Kültürel bilgi ve değerler ancak beden hareketleri, kıyafet, mimari gibi farklı boyutlarda formalara dönüşür. Kültür anlayışı ile bir topluluk, hayati problemlerini çözmek için uzun yıllar içinde geliştirdiği, ilkeler haline getirdiği usul ve araçları kullanır. Yani kültür toplumların bir problem ya durum karşındaki tavır alışlarıyla ilgilidir. Kültürün aktarım sürecinde, kıymetli ve toplumun devamı, bireyin mutluluğu için elzem olan değerler gelecek kuşağa aktarılır. Milli kültür ise Türk milletinin olay ve olgular karşındaki tutumunu, tavrını ve inancını kapsar. Milli kültürün aktarımı yoluyla karakter inşası aile de başlayarak okulda devam eder.

Milli ve toplumsal eğitimin ilk basamağı ailedir. Geleneksel Türk aile yapısının korunması aynı zamanda milli değerlerin korunması demektir. Çocuğun ana dilini, vatan sevgisini, yardımlaşmayı, milli şuuru ailede kazanmaya başlar, okul ise öğrenciye bu duygu ve değerlerin işe koşulduğu bir çevre sunarak farkındalık artırır. Millet olma sürecinde milleti oluşturan bireylerin birbirini sevmesi ve bu sevgiden hareketle toplumsal duyarlılık, sosyal sorumluluk ve yardımlaşma değerlerini geliştirmesi beklenir. Fedakârlıkların ve kahramanlıkların temeli sevgidir. Anne, baba ve kardeş sevgisi, akrabalara, arkadaşlara ve oradan halk ve millet sevgisine ulaşır.

Ailede başlayan değerler eğitimi okul ile devam eder. Değerlerin bir araya gelerek karakter oluşturması beklenir. Bireyin karakterini oluşturan değerler ile de milli kültür oluşur. Güven, huzur, refah oluşturan bir kültür toplumun ve bireyin mutluluğuna ve huzuruna katkı sağlar. Durağan bir değer ve kültür anlayışını değil, gelişen, değişen iyiye doğru giden bir sosyal yapı, gelişmeye açıklık ve insan aklına olan inanç hem cehaletle savaşta hem de milli kültürün inşasında rehber olacaktır. Huzur ve güven oluşturan şahsiyet inşa ederek güçlü karakterler oluşturacak değerler eğitimi tüm toplumun görevidir. Öğrenmeye ilişkin ekolojik

yaklaşımda her canlının etkilemekte ve etkilenmekte olduğu çevreye özel önem verilmektedir. Belirli bir alanda bulunan canlıları saran bir çevrenin karşılıklı ilişkileri ile meydana gelen, süreklilik gösteren bütüne ekosistem denir. Çocuk aile, akrabalık bağları, okul, fiziksel çevreden oluşan ekolojik yapının içine doğmakta, komşular, ebeveynlerin arkadaşları, sosyal hizmetler ve hukuk sistemi gibi bir çevre tarafından yetiştirilmektedir (TEDMEM, 2014).

Değerlerin İçeriği

Değer, farklı bilim dalları tarafından kullanılan çok yönlü bir kavram olarak bilinmektedir. Literatürde kalıcı veya bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak ya da genellikle daha genel ve hiyerarşik olarak daha fazla önem taşıyan tutumlar olarak tanımlandığı görülen değerler, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu standartlar bireylerin davranışlarını yönlendirmekle kalmadığı gibi toplumlarda istendik davranış sergileyen bireylerin yetişmesine de kaynaklık etmektedirler.

Hem bireysel açıdan hem de toplumsal açıdan faydalarından söz edilen değerlerin gelecek nesillere aktarımı konusu, eskiden beri bir şekilde gerçekleştiriliyor olsa da son yıllarda tüm dünya ile birlikte Türk Milli Eğitim Sisteminin önemli konularından birini oluşturmaktadır. Bu önem çerçevesinde hangi değerlerin, nasıl ve hangi yollarla kazandırabileceği ve aktarılabileceği konusu halen üzerinde düşünülen araştırma alanlarından sayılmaktadır. Bunun yanında değerler eğitiminde payı olan aktörlerin ve bu aktörlerin sorumluluklarının da değerler eğitimiyle yakın ilişkisi değerler eğitiminin ana konularını oluşturmaktadır. Bu aktörlere örnek olarak aileler, okullar, öğretmenler, dini ve siyasi kurumlar gösterilebilmektedir.

Aileler

Ailenin sosyal bir yapı olması, aile içerisindeki bireyler arasındaki ilişkilerden, bu bireylerin birbirlerine yönelik algılardan, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarından, aile içerisindeki değerlerden, kurallardan, karar alma biçimlerinden, çatışma çözme yöntemlerinden, ailenin bir bireyi olmayla ilgili duygulardan oluşan bir iklimi barındırmasına neden olur. Bu iklimin olumlu olması, çocukların karakter gelişimini oldukça olumlu etkileyebilir. Bu yüzden anne ve babaların birbirleriyle ve çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekir. Anne ve babalar, eylem ve söylemleriyle çocuklar üzerinde olumlu bir karaktere sahip oldukları algısını güçlendirmelidirler. Bunun için temel ahlaki değerler çerçevesinde hareket ederek olumlu bir ahlaki karakter, aile içerisinde kendileri açısından tanımladıkları görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirerek de olumlu bir performans karakteri algısı oluşturmalıdırlar. Ebeveynler sorumlu, özgüven sahibi, özsaygısı

olan, muhakeme edebilen, mutlu ve dürüst bireyler olmaları için çocuklarına,karşı demokratik bir tutum sergilemelidirler. Böyle bir ortam çocukların bir erdem olarak yaşam enerjisiyle dolmalarına yardımcı olacaktır. Aile birbirine sevgi, sadakat, dayanışma, saygı, koşulsuz kabul, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma, adalet ve eşitlik gibi değerlerle bağlı olmalıdır. Aile bireyleri arasında yaş, cinsiyet, okul başarısı, hatta fiziksel görünüm gibi nedenlerle ayrım olmamalı, her birey bahsi geçen değerler çerçevesinde eşit bir biçimde değerlendirilmelidir. Aile içerisindeki kurallar, sadece çocuklar için değil anne ve babalar için de geçerli olmalıdır. Özellikle anne ve babaların kural ve değerlere yaklaşımları açısından tutarsızlıklar gözlenmemelidir. Anne ya da babadan biri için geçerli olan kurallar, çocukların daha kolayı kendilerine örnek almamaları açısından, diğeri için de geçerli kılınmalıdır. Karar alma süreçlerine çocuklar dahil edilmeli, onların görüşlerine önem verildiği hissettirilmeli, özellikle çocukların kendileriyle ilgili karar verirken sorumluluk üstlenmelerine izin verilmelidir. Böylece çocuklarda ölçülülük gibi erdemler, öz düzenleme gibi karakter güçleri geliştirilmelidir. Evdeki sorunlar ve hak çatışmaları, müzakereye dayalı çatışma çözme yöntemleriyle ele alınmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin saldırgan ya da edilgen bireyler değil atılganlık becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunulmalıdır. Aile içerisinde herkes birbirini sevmeli ve sevgisini paylaşmalıdır. Bu konuda paylaşılması gereken tek duygu sevgi olmamalı, zaman zaman ortaya çıkabilecek üzüntü, öfke, kırgınlık, utanç ve pişmanlık gibi duyguların da paylaşılmasına izin verilmelidir. Çocukların kendilerine ait duyguları kontrol etmesinin ve başkalarına ait duyguları anlamasının, bütüncül olarak hem kendi duygularının hem de başkalarına ait duyguların anlamlarını ve sonuçlarını çözümleyebilmesinin sağlanmasıyla onların sosyal ve duygusal zekalarının gelişimine katkıda bulunulmalıdır.

Okullar

İlk görev: Değerlerin yaşandığı ahlaki bir ortam

Değerler eğitiminde kurumun ilk görevi, değerleri açık hale getirilmiş, fiziki ve sosyal atmosferinde hissedilen etik olarak sağlıklı bir ortam sağlamaktır. Bu ise değerlerin davranışa dönüştürülmesini teşvik eden, kolaylaştıran ve rehberlik eden bir ortamdır. Okul kültürünün değerler ile şekillenmesi ile çocukların ve gençlerin değerleri fark etmesi, içselleştirmesi, önemine ahlaki muhakeme süreçlerinden geçirerek inanması ile kolaylaştır. Çevrenin düzenlenmesinde küçük yönlendirmeler ile insanların doğru kararlar almalarına yardım edilebilir. Öğrenciler bu süreçte hata yapabilirler, iyi tasarlanmış bir sistem, kullanıcıların hata yapabileceğini tahmin eder, bunu bekler ve aynı zamanda mümkün olduğu kadar affedicidir. Hatırlatıcılar gönderme, ipucu verme, teşvik etme ve sosyal destek sunma çocukların ve yetişkinlerin ahlaki değerleri içselleştirmesinde ve davranışlarına yol gösterici olarak kullanmasında fayda sağlar. İnsanların dürtülerinin kontrolünde hareket

etmek yerine değerlerin rehberlinde yol almalarını sağlayacak bir ortam sağlama eğitimcilerin görevidir. Yemek öncesi misafirlerin sehpalara kuruyemiş koyarsanız, insanlar yemeği düşünmeden kuruyemiş ile karınlarını doyuracaktır. Okul kafeteryalarında çocukların göz hizasına sağlıklı yiyecekler koyarsanız onların onları sağlıklı yiyeceklere yönlendirilirsiniz. İnsanları belli bir yöne itmeye çalışmak yerine, bazı küçük engelleri yok ederek onların davranışlarını daha olumlu yönde etkileyebilirsiniz. Doğru tasarlamalar ile insanları daha dürüst, daha cömert ya da daha tutumlu hale getirebiliriz. Başarılı kurum ve okulların birçoğu insanlara yardım eden kurumlardır. Değerlerin içselleştirme sürecinde insanların rehbere, yardım almaya ve doğru davranışı yapması için uyarıcılara ihtiyacı vardır. Bunlar yapılırken yasaklayıcı, negatif bir dil kullanmak yerine olumlu emir cümlelerine vurgu yapan bir dil kullanmak daha faydalı olabilir.

Değerleri içeren bir dil: Değerlerin İçeriği

Dil bir toplumun biliş, duyuş ve davranış sisteminin bir aynasıdır. Dil duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan toplulukları bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet yani millet oluştururlar. Dil ile kişinin zihin dünyası bir başkası ile paylaşılır ve çok istenen birlik ve beraberlik oluşur. Entelektüel ya da sosyal faaliyetlerle uğraşanlar sözün, yani dilin gücünü kültürel olarak fark etmişlerdir. O nedenle yüzlerce atasözü, deyiş, deyim hep sözün güçlü etkisinden bahsetmektedir. Sözcükler, insanların psikolojik iyi oluşlarına, mutluluklarına, öfkelerine etki eder. Çünkü söz, ister sesli ister sessiz (yazı) şekilde olsun, insanlara ulaşma ve onların bilişsel ve duygusal dünyalarına etki etme gücüne sahiptir. Beşeri bilimler ve sosyal bilimler üzerine kafa yoranların kolayca fark edebileceği gibi bazı fikir ve kavramlar kültürel olarak büyüktür ve öndedir. Bu kavramlar toplumun kültürel algısını ve anlam dünyasını anlatmada anahtar işlevi görürler. Değerler eğitiminde tarihi/kültürel anlamı güçlü kavramlar ile bilimsel olarak oluşturulmuş kavramların birlikte kullanılması önerilir. Eğitim bilim kavramlarının hem anlamlandırılma sürecinde hem de aktarımında geleneksel kavramlarla birleştirilmesi doğası gereği, değerler eğitiminin etkisini artıracaktır.

Bilgili olmak erdemli olmak olarak kabul edilir. Bildiklerimiz gelecekte öğreneceğimiz tüm bilgilerin temel çerçevesini oluşturur. Bilgi neye dikkat edeceğimizi, neyi algılayacağımızı, öğreneceğimizi ve unutacağımızı büyük ölçüde belirler. Adalet, doğruluk, dürüstlük, saygı gibi temel değerler davranışlara rehberlik eden ilkeler olmanın yanında aynı zamanda kapsamı olan konu alanlarıdır. Yani insanlar binlerce yıldır bu kavramlar hakkında bilgi üretmekte ve biriktirmektedir. Bu görüşe göre cesur olanlar cesareti, adil olanlar ise adaleti en iyi bilenlerdir. Bir konu hakkında ne kadar çok şey bilirsek o konuyu anlama, ilkeye dönüştürme ve davranışlarımıza dönüştürme ihtimalimiz o kadar artar.

İnsanlar öğrenme ve bilgi edinme sürecinde, pasif bir şekilde çevresel olaylardan etkilenmekten ziyade, seçimler yapmakta, denemekte, dikkate etmekte, göz ardı etmekte, yansıtmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için karar vermektedir. Bahsedilen karar alma, dikkat etme, göz ardı etme gibi davranışlarının altında değerler vardır. Öğrenme sürecine değerlerin katılması ile öğrenilen ve öğretilen içerik bir öğretiye dönüşür.

Değerler eğitimine yönelik yeniden artan ilgi ise okullardaki disiplin sorunlarının artması ya da toplum içerisindeki geleneksel değerlerin erozyona uğraması ve buna bağlı olarak toplumsal şiddet, madde bağımlılığı, olumsuz cinsel davranışlar gibi toplumsal problemlerin artmasıyla ilgili görünmektedir. Böyle bir durumda ailelerden, çocuklarının karakter gelişimi konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesi beklenirken, günümüz şartlarının gerektirdiği biçimde her iki ebeveynin de çalışmak durumunda olması, onların bu konuda yeterince sorumluluk alamamasına neden olmaktadır. Bu durumda büyük sorumluluğun öğretmenlere ve okullara düştüğü söylenebilecekken; öğretmen ve okulların da bu konudaki ilgisiz davranabildiği gözlemlenebilmektedir.

Okullar bireysel bir biçimde ya da koordineli olarak öğrencileri için gerekli karakter özelliklerini belirlendikten sonra, ahlaki eylemlerde bulunabilmeleri için onlara fırsatlar sunmalıdır. Bu fırsatlar, öğrencilerin yeterince rasyonel olmalarını, ahlaki ve etik standartlara uygun davranmalarını sağlamalıdır. Bunun dışında okullar, ebeveynler ile okulun diğer tüm üyelerini karakter eğitimi uygulamalarının aktif birer katılımcısı haline getirmelidir. Okul personelinin değerler açısından öğrencilere örnek olmasını sağlamalıdır. Sınıflar da dâhil olmak üzere tamamen duyarlı bir okul toplumu oluşturmak adına demokratik süreçleri ve üyeler arasındaki olumlu sosyal ilişkileri teşvik etmelidir. Öğrencileri, sosyal meseleler hakkında düşündükleri ve kişisel düzeyde ahlaki karar alma süreçlerini işlettikleri zaman -dinsel gelenekler de dâhil olmak üzerebütün entelektüel ve kültürel kaynaklarını kullanmaları konusunda desteklemelidir. Okullarda okul yönetimi değerler eğitimi konusunda karşılaşılabilecek sorunlar karşısında çözüm üretmek adına öğretmen ve öğrenciler açısından erişilebilir ve işbirliğine açık olmalıdır. Okul kuralları, bu kurallara uymamanın karşılığında verilecek cezalarla değil; bu kuralların altında yatan erdemlerle açıklanmalıdır. Bütün üyelerde okula aidiyet hissi geliştirilmelidir. Üyelerin okulu sevmeleri için okul düzeyinde sanatsal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmelidir. Okul düzeyinde değer, ahlak ya da karakter kulüpleri kurulmalı, bu kulüplerde gündem olarak okulun daha ahlaki bir yer haline gelmesini engelleyen güncel sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmalı, kulüp kararları yönetimin de desteği alınarak hayata geçirilmelidir. Aslında okul düzeyinde yapılması gereken tüm bu öneriler, olumlu bir okul iklimi oluşturma gerekliliği şeklinde özetlenebilir. Olumlu bir okul iklimi oluşturulabilirse karakter eğitimi, öğretmenlerin disiplinle uğraşmak yerine zamanını eğitim faaliyetlerine ayırdığı, öğrenci ve diğer personellerle işbirliği kurabildiği; öğrencilerin

dikkatlerinin daha az dağıldığı ve öğrenme sürecine daha kolay dahil oldukları, öz-disiplin ve öz-saygı geliştirdikleri, başkalarına yönelik empati ve saygı duydukları olumlu, üretken ve öğrenmeye elverişli bir okul çevresi yaratılabilir.

Öğretmenler

Değerler eğitiminin en büyük sorumlularından biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, her şeyden önce sınıf ve okul içinde inançla liderlik yapan, eylemlerini ve karar verme becerilerini etik ve ahlaki standartlara dayandıran ve bu davranışlarıyla öğrencilere rol-model olan otantik bir lider gibi davranmalıdır. Öğrencilerin, erdemlerin ne olduğunu bilmelerine yardımcı olmalı, onlara erdemlerin önemini vurgulamalı, onların erdemlere sahip olmalarını ve günlük yaşamlarında kullanmalarını teşvik etmelidir. Değerler eğitimi için en uygun zamanı tahmin etmek kolay olmadığından öğretmenler, tüm fırsatlara açık olmalıdır. Öğrencileri çevrelerine ve kendilerine karşı, kararları, mutlulukları ve öğrenmeleri açısından sorumlu olduklarına inandırmalıdır. Duygusal deneyimlerin, güçlü öğrenmeleri teşvik ettiğini ve okulların, öğrencilere duygusal deneyimler sunması gerektiğini bilmeli; öğrencilerin karakterlerini geliştirecek duygusal deneyimlere fırsat tanımalıdır. Öğrencilerin soru sormalarına ve kabullenemedikleri durumlara itiraz etmelerine izin vermelidir. Öğrencileri (topluma) hizmet odaklı öğrenmeye davet etmelidir.

Öğretmenler, değerler eğitimi için şiir ve hikâye gibi edebi kaynaklardan faydalanmalıdır. Şiirler yoluyla öğrencilerin karşıt durumlara ilişkin derin duygulara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, hikâyeler yoluyla ise onların sosyal ve politik problemlerin farkında vararak öğretmenlerinin bir toplumun sosyal vicdanını paylaştığını anlamalarını sağlamalıdır. Öğretmenler sınıf içerisinde ahlaki disiplinle hareket eden, ahlaki yansıtmalarda bulunan, işbirlikçi çalışma ve çatışma çözme becerilerine sahip öğrencilerden oluşan ahlaki ve demokratik bir topluluk oluşturmalıdır. Okul çapında ise özgeci düşünmeyi teşvik edecek rol modeller kullanmalı, okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturmalı, ebeveynleri, okulun, kendilerini çocukların ilk ve en önemli ahlak öğretmeni olarak düşündükleri konusunda bilgilendirmeli; velilere, okulun geliştirmeye çalıştığı karakter özelliklerini güçlendirmeye yönelik spesifik yollar önermeli ve erdemleri edindirmede toplumun (inanç toplulukları, işletmeler, yerel hükümet ve medya) desteğini istemelidir. Ayrıca, tüm topluluk tarafından oluşturulmuş karakter eğitimi programları daha başarılı olduğu için öğretmenler, okul ve sınıf düzeyindeki tüm öğrenciler arasında evrensel ahlak ve değerler konusunda bir görüş birliği oluşturmak için çalışmalıdır.

Hangi Değerler?

Eğitim sistemi içerisinde ve okullarda hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği konusu değerler eğitimi açısından öncelikli konulardan biridir. Öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler belirlenirken öncelikle değer kavramına ilişkin ortak değer çerçevesinin tanımlanması gerekmektedir.

Değer, beceri ve kişisel nitelikler gibi kavramları birbirinden ayırmak için değer tanımında birlikteliğin yani ortak bir değer tanımının sağlanmasına ihtiyaç vardır. Öğretim programlarında değer olarak ifade edilen özdenetim, özsaygı, özgüven, toplumsallık, yeniliğe açıklık, duyarlılık, gibi kavramlar birer değer midir? Yoksa beceri midir? Ya da kişisel nitelik midir? bu belirsizliğin giderilmesi için değer kavramına ilişkin ortak bir çerçevenin oluşturulması gerekmektedir. Değer kavramının neyi ifade ettiğine ilişkin belirsizlik, aynı zamanda hangi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği konusunda birtakım belirsizliklere yol açmaktadır.

Bu kapsamda değerler eğitimi sürecinde atılması gereken ilk adımın toplumun ihtiyaçları doğrultusunda üzerinde mutabakat sağlanacak temel değerlerin belirlenerek, bu değerlerin kazandırılması olmalıdır. Ayrıca eğitim sistemimiz içerisinde kazandırılması amaçlanan değerler kültürel kodlarımıza bağlı olmalıdır. Çünkü değerler eğitiminin etkili bir biçimde verilebilmesinde toplumun kültürel ögelerinden faydalanılması en doğru yol olarak görülmektedir.

Hangi değerlerin öncelikli ve önemli görülerek eğitim öğretim sürecinin odağına alınacağı tespit edilerek, bu değerlerin ülkenin toplumsal yapısına uygun ve toplumu bir arada tutan ortak bir değerler listesine ihtiyaç vardır. Şayet hangi değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda bir uzlaşı sağlanmadan, öğretim programları içerisinde bu kadar çok değerin listelenmiş olması, söz konusu değerlerin kazandırılabilmesini de güçleştirmekte ve üstün körü bir şekilde geçiştirilmesi riskini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretim programları açısından esas olan eğitim süreci için bir ortak değerler çerçevesinin oluşturulmasıdır.

Değerler Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlar

Değer eğitiminin temel sorunlarından biri de yöntem sorunudur. Değer eğitimi nasıl olmalıdır? sorusuna cevap vermeden önce bizim burada önceliğimiz değer aktarmak mı yoksa değer geliştirme mi olmalıdır? Değerler eğitimi sadece değerlerin öğrencilere telkin edilerek veya aşılama yoluyla aktarılacak bir süreç değil, bireylerin değerleri davranışlarına yansıtabilmeleri için eğitim yaşantıları yoluyla farkındalıklarının artması ve değerleri içselleştirmelerini gerektiren bir süreçtir. Değer eğitimine ilişkin alan yazın incelendiğinde değerin kazandırılması sürecinde genel eğilimin genel doğru kabul edilen değerleri öğrenciye aktarmayı

hedefleyen değer aktarma yaklaşımları ve bireyin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına fırsat veren değer geliştirme yaklaşımları olarak iki grupta değerlendirilebileceğini göstermektedir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar okullarda değer kazandırma sürecinde program uygulayıcılarının geleneksel öğretmen merkezli değer aktarma yaklaşımlarına daha fazla yer verdiğini göstermektedir. Oysaki 2005 yılından itibaren yapılan program değişiklerinde öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiş olmakla beraber programlarda değerler eğitimine önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde değerler eğitimi sürecinde öğretmenlerin, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına yardım eden değer geliştirme yaklaşımlarına da yer vermesi gerekmektedir.

Değerler, bilişsel yeterliklerden farklı olarak anlamanın ötesinde ancak içselleştirilerek edinilebilir. Değerler, bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışıldığı müddetçe etkili olabilir. Değerlerin kazandırılmasında önemi yüksek olan dönem temel eğitimdir. Bu dönemde özellikle sınıf öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerleri kazandırmada etkin ve özenli olması iyi yetişmiş nesillerin doğmasını sağlayacaktır. Bu aktarımı gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin değer yargıları ve değerler eğitimi konularında bilgisel yeterliliklere, donanıma ve ideal değerlere şahsen sahip olmaları gerekmektedir.

Değerlerin kazandırılması sürecinde, sıklıkla kullanılan ödül ve ceza gibi pekiştireçler, zaman zaman bir takım sorunlara neden olabilir. Bu durumda ceza ve ödül karşısında tercihte bulunmaya zorlanan çocuk; değerleri, özgür iradesiyle seçip karar veremez ve değerlere durumsal yaklaşır. Bundan dolayı değer eğitimi sürecinde değerleri yaratan faktörlerin, çocuklar tarafından içselleştirilmesini sağlamak ve değerleri özümsemesine ikna etmek için uygun öğrenme ortamı oluşturmak gerekir.

Değer Geliştirme, Belirginleştirme Yaklaşımları

Yapılan araştırmalar öz bilinci yüksek insanların kararlarının değerleriyle uyuştuğunu, kişinin kendi değerlerine ve hedeflerine ilişkin anlayışının berraklaştığını ve yaptıkları işe canlılık kattıkları belirlenmiştir. Öz bilinci yüksek insanlar kendi duyguları ve değerleri konusunda doğru bilgi verirler ve açıktırlar. Bu durum kendilerine ve başkalarına karşı dürüst olmaları ile ilgilidir. Kendini bilenler, başarısızlığı itiraf etmede samimi davranmakta, başlarından geçenleri gülümseyerek anlatmaktadır. Kendini önemsemeyen mizah duygusu, öz bilincin göstergesidir. Öz bilinç kültürümüzdeki adı ile kendini bilmektir.

İlim ilim bilmektir

İlim kendin bilmektir

Sen kendini bilmezsen

Bu nice okumaktır.

İnsanlar hırsızlığı, nezaketsiz davranışı ve bencilliği nadiren planlarlar. Genellikle bir kendiliğinden bir durum oluşur ve dürtülerini kontrol etme yetisi zayıf insanlar buna "eyvallah der". Bu açıklamalar cezaevlerindeki insanların kültürel anlamda kendini "kader kurbanı" olarak görmeleri durumunu da açıklayabilir. Etraflıca düşünme, anlayışlı olma, belirsizlik karşısında rahatlık ve dürtüsel uyarıcılara hayır deme yeteneği değerlere uygun davranma durumunu artırabilir.

Değerleri Aktarma

Yetişkinler deneyimleri sonucu öğrendiği değerleri kendi için doğru olarak kabul eder ve bu değerleri kendinsen sonraki nesillere aktarmak ister. Değer aktarımı sadece yetişkinler değil, büyük çocuklar ve akranlarda değer tavsiyesinde ve aktarımında bulunmaktadır. Eğer ebeveynler değerlerini etkili bir şekilde transfer edemezse gencin hoş olmayan değerler seçeceğinden çekinir. İnsanlık tarih boyunca, insan davranışlarına şekil vermek amacıyla telkin, öğüt yöntemini kullanmıştır. Bu yaklaşımda yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır varsayımı vardır.

Değerler eğitiminde yer alan yaklaşımlar birbirinden bağımsız ayrı uçlarda olgular değildir. Aynı eğitim ortamı içerisinde birden fazla yaklaşımın farklı yönlerinden istifade edilmesi değerler eğitiminin verimliliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çeşitli çalışmalar değerler eğitiminde tek yönlü yöntem ve çalışmalar yer yer olumlu sonuçlar verse de bütüncül yaklaşımların daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle değerler eğitiminde farklı yaklaşım ve yöntemleri bir arada kullanma, çocuğun hayatını değerlerle çepeçevre kuşatma esasına dayanan bütüncül yaklaşımların kullanılması daha isabeti olacaktır.

Gelecek Perspektifi Açısından Değerler Eğitimi

Değerler eğitiminin istendik düzeyde yapılabilmesi ve yıllardır arzu edildiği seviyeye ulaşabilmesi için belirli zümreler tarafından oluşturulan planlı/plansız faaliyetlerin değerler eğitiminin önemi gözetilerek icra edilmesi ve bu sorumluluğun toplumu oluşturan bireyler tarafından da üstlenilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda verilenleri değerler eğitimi özelinde hayata geçirmek, değerler eğitiminin toplum tarafından benimsenmesinde ve değerleriyle bütünleşmiş bir toplumun oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul Dışı Faktörler ile Değerler Eğitimi Arasındaki Uyum

Okullarda öğretmenler tarafından kazandırılması planlanan olumlu değerlerin okul dışı faktörlerden bağımsız olarak ele alınması mümkün değildir. Esasen öğrencilere okulda kazandırılacak değerlerin çocukların içinde yaşadıkları tüm etkenlerden etkilendiği ve bu anlamda okul ile okul dışı faktörlerin uyum içinde tutarlılık göstermesi gerektiği açıktır. Bu anlamda Türkiye'de mevcut siyaset kurumunu yapısı, devlet idaresi, aile ve toplum ve medyanın mevcut durumunun değer eğitimi bağlamında ortaya konuşması önemlidir.

Değerler Eğitimine Siyaset Desteği

Bir ülkede siyaset kurumu, "değerler" üzerinden rekabet ediyor ise ve bu rekabet biçimi etki üretiyorsa bu durumun bizatihi kendisi değer eğitimi için ciddi bir problem oluşturacaktır. Okulda öğretmenin kazandırmaya çalıştığı tüm değerler o ülkenin tüm toplum kesimlerinin kabul ettiği ortak değerlerden oluşmaktadır. Ancak siyaset kurumu değerleri ortaklaşa olarak değerlendirmek yerine, birbirlerine karşı rekabet aracı olarak kullanırsa -öğretmenlerin çabaları en yüksek düzeyde olsa bileetkisi sınırlı kapacaktır. Türkiye'de siyaset ne yazık ki çok partili sisteme geçildiği günden bu zamana değerler üzerinden yürütülegelmektedir. Bu durum ortak değerler üzerinde tüm toplumun bir araya gelmesini zorlaştırmaktadır. Her şeyden evvel toplumun tüm kesimlerinin ortak tarih şuuru ve ortak gelecek tasavvuruna sahip olmaları gerekir. Bu konuların dile getirilmesi ve siyaset kurumundan olması gereken siyaset yapma tarzına bürünmelerinin talep edilmesi önem arz etmektedir.

Değerler Eğitimine Devlet İdaresi Desteği

Değerlerin, özellikle adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasında devlet adına görevli olanların vatandaşa nasıl davrandığı önem arz etmektedir. Devlet idarecilerinin vatandaşlara eşit ve adil olup olmadığı, şu veya bu sebeplerle vatandaşlar arasında farklı muamelelere yer verip vermediği, nihayetinde yargıya taşınan konuların nasıl çözüme kavuşturulduğu, o toplumun adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk gibi değerleri kavramsallaştırıp içselleştirmesinde hayati öneme sahiptir.

Devlet adına karar vericilerin veya uygulayıcıların vatandaşlara karşı eşit ve adil olması okullarda değerlerin kazandırılması bakımından hayati öneme sahiptir. Trafik kurallarına uymayan vatandaşlar arasında kiminin yaptırma maruz kalıp kimilerinin bir şekilde bundan muaf olmaları gibi konuların konuşulamadığı bir yönetim tarzına ihtiyaç bulunmaktadır. Aksi halde topluma sirayet etmeyecek bir eşitlik ve adalet anlayışının öğrencilere geçmesi mümkün olmayacaktır.

Değerler Eğitimine Medya Duyarlılığı

Öğrencileri değerler eğitimi anlamında etkileyen önemli faktörlerden biri de medyadır. Geleneksel medya unsurlarından televizyon özellikle dizi filimler üzerinden çocukları etkilemektedir. Buna ilaveten sosyal medyanın kullanımı günümüz çocuklarının hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu mecralarda ortaya çıkan rol model figürlerin duygu, düşünce ve davranışları ciddi anlamda etkili olmaktadır. Günümüz şartlarında medyayı bütünüyle kontrol altına almak mümkün değildir. Bu nedenle medyanın nasıl kullanılması gerekliğine dair kapsamlı çalışmaların yapılması, bu konuda öğretmenlerin ve ailenin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Aile ve Toplum Faktörü

Değerler esasen ailede kazanılır, okulda ve toplum içinde yerleşik hale gelir. Bu anlamda Türk aile ve toplum yapısındaki değişimi göz önünde bulundurmak gerekir. Geçmiş aile ve toplum yapısını özetle şöyle izah edebiliriz. Geçmiş aile yapısı daha çok geniş aile biçiminde yer almaktaydı. Bu aile yapısında çocuk sayısı fazlaydı ve bu fazlalık aile içinde büyükküçük kavramlarını ve buna bağlı geleneksel değerleri kendi doğası içinde örtük olarak kazanılmasına imkân sağlıyordu. Buna ilaveten büyükanne, büyükbaba figürleri aile içinde değerlerin kazanılmasında büyük önem taşıyordu. Toplum çoğunlukla kırsalda köylerde yaşıyor, şayet şehirdeyse de mahalle kültürü içinde yaşıyordu. Böylesi bir toplum yapısı geleneksel değerlerin çocuklara doğal olarak geçmesini sağlıyordu. Mevcut toplum yapısı bu anlamda köklü olarak değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikte çekirdek aile olarak nitelendirilen aile yapısı içinde ve çoğunlukla bir veya iki çocuktan oluşan aile yapısı mevcuttur. Çocuklar arasında büyük-küçük gibi geleneksel değerlerin doğal yollarla kazanılması imkânı kalmamıştır. Bu görev yapay olarak anne babaya düşmektedir. Yine geleneksel değerleri kazandırmada kilit role sahip büyükanne-büyükbaba figürü ailenin dışında kalmıştır. Buna ilaveten değerlerin doğal olarak gizli bir biçimde kazanılmasını sağlayan köy kültürü ve mahalle kültürü kaybolmuştur. Dahası geleneksel değerlerimiz içinde çok önemli bir yere sahip toplum içindeki "amca, teyze, nine, dede" olarak nitelenen sokaktaki insanlar kaybolmuştur. Zira mevcut koşullarda yaşlı olmak güven unsuru olmaktan çıkmıştır. Tüm bu koşullar geleneksel değerlerin kazandırılmasını tümüyle anne babaya ve okula ve öğretmene yüklemiştir.

Öte yandan bu başlık altındaki önemli bir husus da yoğun nüfus hareketliliğidir. Bu durum bireylerin yaşadıkları muhite olan aidiyet duygusunu etkilemektedir. Bireyler köklerinin olduğu muhitleri sahiplenirken bunun dışında yaşadıkları muhitleri, ömürlerinin çoğunu orada geçirseler bile, aynı şekilde sahiplenmeyebilmektedirler. Bu durum yaşanılan muhitin insan ve nesnelerine karşı geleneksel değer ve ahlak anlayışının yansıtılmamasına ve dahası değer ve ahlak aşınmalarına neden olmaktadır.

Türk toplumunun yeni aile yapısı ve yeni nesil bireylerin dünyayı anlama biçimlerini anlamadan eğitim planlaması yapmak boş bir çabadan ibaret olacaktır. Şurası açıktır ki bundan on yıl önceki nesil ile bugünkü nesil arasında dünyaya anlam yükleme bakımından radikal bir farklılaşma vardır. Bugünün yeni nesli bu zaman kadar görülmemiş bir biçimde önce nesillerden farklı bir dünya tasavvuruna sahiptirler. Değişen toplum yapısı geleneksel yargıların çocuklara geçmesine imkân vermemektedir. Dolayısıyla günümüz nesli geleneksel değer yargılarından arınmış bir göz ile dünyaya bakmaktadırlar. Geleneksel değer yargılarıyla yetişmiş yetişkinlerin mevcut dünyayı anlama biçimleriyle günümüz çocuklarını anlayabilmeleri mümkün görünmemektedir. Yeni nesil olaylara kendilerine ders veren öğretmenlerden bile çoğu kez daha nesnel bakabilmekte, saygı kavramının içini daha farklı fakat aslına uygun bir biçimde doldurmakta, eşitlik, adalet, özgürlük gibi kavramları aslına daha uygun bir biçimde yorumlayabilmektedirler.

Değerlerin eğitimi için bu durumun göz önünde bulundurulması gerekir. Değerlerin eğitimi amacıyla ülke genelinde ailelere yönelik eğitimler düzenlemelidir. Esasen ailenin çocukların eğitimi üzerindeki etkisi yapılan bilimsel çalışmalarla ortadayken, milli eğitimin aile eğitimi faaliyetlerini yeterli ihtimamı göstermemiş olması, bunu göz ardı etmiş olması düşündürücüdür.

Okul İçi Faktörler ile Değerler Eğitimi Arasındaki Uyum

Okul dışında yer alan faktörlerin yanında okul içi olarak değerlendirilebilecek aşağıda yer alan başlıklardaki sunulanların da değerler eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesindeki payı yadsınamaz. Bu anlamda değerler hakkında bir fikir birliğinin olmasının, programlarda yer alan değerler eğitiminin, benimsenen eğitim politikalarının, değerler eğitiminde okul yönetimi ve öğretmenlerin bakış açılarının, değerler eğitiminin uygulanması aşamasının, değerler eğitiminin lisans programlarındaki durumunun ve eğitim kademelerindeki sınav sisteminin varlığı değerler eğitimi ile doğrudan ilişkili olması bakımından önemli görülmektedir.

Değerlerde Mutabık Olma

Değer kavramına ilişkin ortak bir tanımın olmaması, hangi değerlerin kazandırılması gerektiği noktasında belirsizliğe yol açmaktadır. Ayrıca programlarda yer alan değerlerin neye göre belirlendiği, değer sayısı, kök değer kavramı, alt değerler, ilişkili değerler ifadesi, derslerin kendi programlarında yer alan değerler bir kafa karışıklığına yol açmaktadır. Bu belirsizliğin ortadan kalkması için değerler eğitimi sürecinde atılması gereken ilk adımın toplumun ihtiyaçları doğrultusunda üzerinde mutabakat sağlanacak ortak bir değerler listesine ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda eğitimin doğasında çocukların akademik, ahlaki, sosyal ve değer gelişimi için fedakârca gayret göstermeleri de göz önünde bulundurulduğunda öncelikli olarak; bakım değerleri olarak ifade edebileceğimiz sağlıklı olmak, temiz olmak gibi temel değerlerde, vatanı, millet, bayrak ve Atatürk'ün sevgisi geliştirmek milli değerlere ve saygı, nezaket ve dürüstlük gibi sosyal değerlere yer verilmelidir. Hangi değerlere öncelik tanınmalıdır? sorusunun cevabı kapsamlı bir şekilde düşünüldükçe genişlemektedir. Bu noktada kalkınmayı, ilerlemeyi sağlayan, toplumsal düzenin oluşturulması ve geliştirilmesindeki etkisi ile çalışkan olmak, sorumluluk sahibi olmak ve bilimsel değerlerde değerler eğitiminin bir parçası olduğu unutulmadan her değer grubundan seçilecek birkaç değere yoğunlaşmak faydalı olacaktır. Böylelikle eğitim programlarındaki kök değerlerin sayısının azaltılması ve her sınıfta bir iki değere odaklanma sağlanabilir.

Değerler Eğitimi ve Programlar

Eğitim sistemimiz içerisinde ölçülenin değerli olması bilgi ve akademik başarıyı ön planda tutmakta olup, duyuşsal alan davranışlarının ölçülmesindeki sorun ve zorluklar öne sürülerek değerlerin kazandırılması sürecinde ulaşılmak istenen hedeflerin tamamen göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Programların ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik olması, duyuşsal hedeflere yeterince yer verilmemesine yol açmaktadır. Günümüz toplumlarında eğitim kurumlarının temel işlevi; sadece bilişsel amaçlara ulaşmak değil, aynı zamanda insanı insan yapan değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olması gerekmektedir. Ayrıca programların içeriğinin yoğun olmasından dolayı değerler eğitimine yeterince zaman ayrılamaması süreci olumsuz etkilemektedir.

Değerler eğitimi sırasında karşılaşılan sorunları en aza indirmek için ilk yapılması gerekenlerden birisi etkili bir değerler eğitimi programı hazırlanmasıdır. Program hazırlama sürecinde bu alanda çalışan akademisyenlerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin velilerin bu sürece mutlaka dâhil edilmesi gerekmekte ve "Hangi değerleri öğretmeliyiz?", "Nasıl öğretilmeliyiz?", "Değerler Eğitimine ilişkin oluşturulacak programın içeriği nasıl olmalı?", "Değerler eğitiminde okulların, öğretmenin, yöneticilerin ve diğer faktörlerin (veli, medya, kitle iletişim araçları vb.) rolü ne olmalı?" ve "Uygulama Süreci nasıl olmalı?" gibi sorulara en başta cevap bulunmalıdır.

Programlarda kazandırılacak değerlerin nasıl kazandırılacağı hususunda yeterli bilgi verilmemektedir. Hangi kazanımda hangi değerin verileceği programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu değerleri kazandırırken nasıl bir yol izleyeceği hususunda herhangi bir netlik söz konusu değildir. Bu durum öğretmenlerin değerleri kazandırma sürecinde kullanılacak yöntemler ve teknikler konusunda karmaşaya düşmelerine sebebiyet vermekte, süreci baltalamaktadır. İlgili programlarda sadece değer aktarmaya yönelik geleneksel yaklaşımları değil, aynı zamanda

değer geliştirmeye yönelik değer eğitimi yaklaşımlarını da içeren öğrencilerin dikkatini ilgili değerlere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak zengin öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır. Bu noktada, öğretmenleri desteklemeye ve değerler eğitimi pedagojisi açısından güçlendirmeye yönelik adımların atılması gerekmektedir.

Benimsenen Eğitim Politikaları

Yetkili merciler tarafından benimsenen bir takım eğitim politikalarından kaynaklı bazı sorunların varlığı değer eğitimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Sınavlar (kaygı, kazanımları engellemesi, duyuşsal alanın ihmal edilmesi), yönetmelikler (disiplinsizliği destekleme, devamsızlık, öğretmenin desteklenmemesi, özgür eğitim yanılgısı) değerler eğitimini güçleştirmektedir. Etkili bir değerler eğitimi için karar vericiler tarafından benimsenen eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi değerler eğitiminin doğasına uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Değerler Eğitiminde Okul Yönetimi

Eğitim kurumunun başarısı için okul idaresinin başat öneme sahip olduğu bilinmektedir. Değer eğitiminde okul yönetimlerinin etkisi göz önünde bulundurulmadan bir planlamanın başarılı olması mümkün değildir. Değerler ancak okul içinde yönetim ve diğer tüm çalışanların tutarlı bir bütünlük içinde göstereceği tavırlar ile anlamlı bir şekilde çocuklara geçirilebilir. Bu noktada okul yönetiminin tavrı önemlidir.

Değerler Eğitiminde Öğretmen Faktörü

Özellikle temel eğitimde öğretmen başat role sahiptir. Gerek çocukların gelişim özellikleri itibariyle öğretmeni doğal bir otorite olarak kabul etmeleri gerekse de temel eğitim öğretmenlerinin tüm dersleri veriyor olması değer eğitiminde de öğretmenin etkinliğini artırmaktadır.

Öğretmen aile ile iletişimi güçlendirilmeli, okul ile aile arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır. Öğrencilerin okulla ilgili görev ve sorumluluk almaları değer kazanımları için önemli bir faktördür. Her öğrenciye okulun temizliği, bakımı, bahçe işleri vb. gibi konularda görev ve sorumluluklar verilmeli, bu yolla öğrencilerin değerleri bizzat yaşamaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin programlarda yer alan değerler eğitimi hakkında yeterli bilgilerinin olmaması değerler eğitimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu konuda, öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bilgi yeterliliklerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi bağlamında düzenli hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin okulda verilen değerler eğitiminin etkili olacağına inanmamaları süreci olumsuz etkilemektedir. Öncelikle öğretmenleri bu konuya inandırmak gerekmektedir. Bu noktada değerler eğitiminin belli branşların sorumluluğu gibi görülmesinin önüne geçmek amacıyla öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş gibi kurum içi sınavlarda değerler eğitiminin önemine binaen gerekli sorularına yer verilmelidir.

Değerler Eğitiminin Uygulanması

Değerler eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bu eğitim faaliyetini sadece okul ile sınırlı tutma anlayışı değerler eğitiminin istenen boyutlara ulaşmasına engel teşkil edecektir. Bu noktada değerler eğitimine yönelik etkinliklerin sınırını olabildiğince geniş tutmakta fayda vardır. Yapılan etkinlikler sadece sınıf içi etkinlikler ile kalmamalı, okulun tamamına yönelik okul içi etkinlikler ve okul dışı çevreyi de içine alan etkinlikler ile desteklenmelidir. Ancak böyle bir anlayış öğrencinin değerleri yaşam biçimi haline, davranış özelliğine dönüşmesini sağlayabilir.

Okullarda yapılan değerler eğitimi faaliyetlerinin etkiliği için sürekli "izleme ve değerlendirme" etkinliklerinin yapılması ve değerlerin kazandırılmasında sürecinde yapılacak etkinlikler her sınıf düzeyinde oluşturulmalı ve okullarda bu değerleri kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen iyi örnekler ödüllendirilmelidir.

Değerler eğitiminde işe koşulabilecek öğrencilerin seviyelerine uygun sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerin değerler eğitiminin uygulama aşamasında değerler eğitimine kaynaklık ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ile ilişkili olarak bahsi geçen edebi türlere öğrencilerin ulaşabilmelerine imkân sağlanabilir.

Lisans Programları

Eğitimin tüm kademelerinde yer alan derslerin öğretim programlarında kazandırılması amaçlanan kök değerlerle ilgili kısa da olsa bir bölüme yer verildiği görülmektedir. Ancak bu değerlerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin lisans programlarının çoğunda değerlerin ne olduğu, eğitiminin nasıl yapılması gerektiği gibi konuları içeren seçmeli bir dersin bile yer almaması değerler eğitiminin öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirileceği sorunsalını doğurmaktadır. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarında değerler eğitimine ilişkin zorunlu bir dersin yer almasının zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Ancak böylelikle öğretmenler mesleğe başlamadan önce değerler eğitimiyle ilgili bir fikre ve donanıma sahip olacaklardır.

Sınav sistemi

Teste dayalı bir eğitim sisteminde değer kazandırmakla kimse uğraşmak istememektedir. Öğretmenler bu anlamda çaresiz bir biçimde veli ve öğrenci baskısı altında test çözdürerek derslerini işlemek durumunda kalmaktadır. Bu koşullar göz önünde bulundurulmadan önerilecek değer eğitimi düşüncelerinin eksik kalacağını belirtmek gerekir. Bir ülkenin gelişimine en yüksek katma değeri katan etken eğitimdir. Türkiye'nin mevcut eğitim sisteminin katma değerinin çok düşük olduğu ise açıktır. Burada yapılması gereken test sitemini şu veya bu şekilde düzenlemek değil, eğitim sistemini baştan ayağa yeniden yapılandırmaktır. Bunun yapılabilmesi için güçlü bir siyasi iradeye ihtiyaç vardır. Ülke gerçekleri ve dünyanın seyrinin şekline göre yükseköğretimden temel eğitime doğru tespit edilecek ihtiyaç analizlerine göre tüm kademeler yeniden yapılandırılmalıdır. Dört yıllık üniversite okumaya koşullanmış bir toplumda testi ortadan kaldırmak mümkün olmadığı gibi, katma değeri yüksek insan gücünün yanlış alanlara yönlendirilerek heba olmasına neden olduğu açıktır.

Sonuç

Ülkemizde yer alan hemen her kesim tarafından el atılan bir alan olmasını bir yana bırakırsak, değerler eğitiminin toplumun yapısını oluşturan bireylerin birlikte, sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir şekilde, gelecek kuşaklardan emin bir hayat sürmenin temel taşını oluşturduğuna yönelik inançtan şüphe duymamak gerekir. Toplumun ana dinamiğini oluşturan değerlerin eğitimi meselesini çağın gerekliliklerine uygun bir biçimde yorumlamak ancak çağın getirdiklerini takip edebilmekle mümkündür. Bu durum da ancak toplumun ve o toplumun yönetim mekanizmasını oluşturan erklerin eğitim camiasına verdiği önemle mümkün görünmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin bir oldubittiye getirilmeden düzenlenmesi ve paydaşlarının fikirlerinin önemsenmesi hem eğitim camiası hem de o camiada gerçekleşecek olan değerler eğitiminin başarısını beraberinde getirecektir. Dolaysıyla değerler eğitiminin gerçekleşmesi için fedakârlıktan kaçınmayacak çevrelerin varlığı gerçek değerler eğitimine kapı aralayacak ve değerler eğitiminden beklenilen başarı kendiliğinden sağlanmış olacaktır.

Değerler eğitimi toplumun tamamı tarafından benimsendiği ve bu ölçüde fedakârlık gösterildiği takdirde başarıya ulaşan bir süreç olarak görülebilir. Dolaysıyla süreçte yer alan unsurların fikirlerini önemsemek ve desteğini almak başarı yoluna döşenen önemli taşlardan birini oluşturmaktadır. Öyleyse günlük ve kısa vadede çıkar elde etmek adına değerler ve eğitiminden taviz vermenin, tam manası ile değerler eğitimine imkân sağlayacak girişimleri gerçekleştirmemenin, dahası, toplumun çekirdek noktasına değerler eğitimini koymadan sağlıklı bir toplum elde etmeye çalışmak düşüncesinin havanda su dövemeden ileriye gidemeyeceğini söylemek yanlış olmaz.

Sonuç olarak; Temel Eğitimde Değerler Eğitimi çalıştayı sonucunda değer eğitimine yönelik aşağıda belirtilen önerilere yer verilmektedir:

Öneriler

Temel eğitimde değerler eğitiminin amacı ahlaklı, şahsiyetli ve karakterli bireyler yetiştirmek olarak belirlenmelidir.

Temel eğitimde değer eğitimi, çocukların sınıf seviyeleri göz önünde bulundurularak belirli bir aşamayla verilmelidir. İlkokulda merhamet, ortaokulda adalet değerinin kazandırılmasına öncelik verilmelidir.

Değer eğitiminin başarıya ulaşmasında okul içinde ve dışında bulunan kişilerin öğrenciye model olma durumları etkilidir. Bu bakımdan değer eğitimi etkinlikleri çocuğun çevresindeki bireyleri de kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Okullarda oluşturulan eğitsel kol çalışmalarının yapılacak değerler eğitimi faaliyetleri çerçevesinde daha işlevsel hale getirilmesi ve içeriğinin bu minvalde oluşturulması şüphesiz değerler eğitimine daha fazla katkı sağlayacaktır.

Türkiye Cumhuriyetine ve Türk milletine ait bir "değerler haritasının" oluşturulması, bu haritada yer alan değerlerin zaman ve koşullara göre güncellenebilir olması gerekmektedir.

Tarih boyunca Türk milletine ve insanlığa hizmeti dokunmuş örnek kişilik ve şahsiyetlerin biyografilerine değerler eğitimi kapsamında, temel eğitim seviyesine uygun olarak yer verilmesi ve bunların dijital ortamlarda gençlere sunulması değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında katkı sağlayabilir.

İstiklâl Marşı töreni, Öğrenci Andının okunması, milli ve dini bayramların kutlanması ile önemli gün ve haftalara yönelik etkinlikler milli kimliğin kazandırılması, milli kültürün aktarılması ve milli bilincin güçlendirilmesinde önemli paya sahiptirler. Dolaysıyla bu tür faaliyetlerin korunması ve sürdürülmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Ailenin değerler eğitiminde yeri büyüktür. Okullarda gerçekleştirilen değerler eğitiminin aile tarafından da desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu noktada, değerler eğitimi bağlamında aile bireylerine yönelik bilgilendirici çalışmaların ve eğitimlerin yapılabilmesi değerler eğitimindeki başarıya katkı sağlayabilir.

Temel eğitime öğretmen yetiştirme program ve politikalarının değerler eğitimi açısından gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştiren lisans programlarda değerler eğitimini konu alan zorunlu derslerin yer alması gerekmektedir.

Temel eğitimde yer verilen derslerin öğretim programları değerler eğitimi kapsamında yeniden yapılandırılmalı ve programlarda değerler eğitiminin nasıl

gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik açıklama ve etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

Değerler eğitimine yönelik her hangi bir eğitim almayan öğretmelere değerler eğitimi bağlamında periyodik hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Okulun tüm paydaşları ile birlikte şube öğretmenler kurullarında ve zümre toplantılarında öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik ortak bir bakış açısı oluşturmaları, değerler eğitiminde elde edilecek başarıya katkı sunacaktır.

Siyaset kurumunun tüm boyutları ile değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında temel aktör olduğu bilinmektedir. Dolaysıyla bu kurumun istendik değerler eğitiminin gerçekleşmesinde sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir.

Medya organları ve faaliyetlerine ait ortaya konan tüm eylemlerin değerler eğitimine destek olacak şekilde düzenlenmesi ve denetlenmesi gerekmektedir.

Değerler eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesi için hükümet, eğitim kurumu temsilcileri, medya, sivil toplum kuruluşları, ebeveyn ve gençlik temsilcileri gibi paydaşların bulunduğu bir Ulusal Değerler Eğitimi Koordinasyonu Kurumunun oluşturulması fayda sağlayabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). **Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2020). **Kültür, kalkınma ve değerler eğitimi,** S. Genç ve A. Beldağ (Ed.), Karakter ve Değer Eğitimi. Ankara: Pegem.
- Akbaş, O. (2020). **Gönül kavramına eğitsel bir bakış.** Tayyip Duman'a Armağan. Ankara: Pegem.
- Ak-Tefek, F. ve Tay, B. (2017). **Vatanseverlik değerine yönelik ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri.** Türk Akademik Yayınlar Dergisi, 1(1), 55-75.
- Banks, J. (2011). **The program development of character education for ISAT middle schools.** Temmuz 31, 2014 tarihinde http://www.journal.au.edu/scholar/2011/vol3no2/ Vol3No2_article22.pdf adresinden alındı.
- Banks, J., & Mhunpiew, N. (2012). **Authentic leadership, social cognitive theory, and character education: The transforming of theories into practices.** US-China Education Review, 12, 1002-1006.
- Beninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). **The Relationship of Character Education Implementation and Academic Achievement in Elementary Schools.** Journal of Research in Character Education, 1(1), 19-32.
- Beninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). **Character and Academics: What Good Schools Do. Phi Delta Kappan,** 87(6), 448-452.
- Costley, K. C., & Harrington, K. (2012). **Character education: A growing need in American schools.** Retrieved from ERIC database. (ED532605)
- Doyle, D. P. (1997). **Education and character: A conservative view.** Phi Delta Kappan, 78(6), 440-443.
- Fertman, C. I., & Linden, J. A. (1999). **Character education: An essential ingredient for youth leaderhip development. National Association of Secondary School Principals.** NASSP Bulletin, 83(609), 9-15.
- Göngör, E. (1993). **Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar,** İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (1996). **Kültür değişmesi ve milliyetçilik.** İstanbul: Ötüken.
- Goleman, D. (2019). **Duygusal zeka: neden IQ'dan daha önemlidir.** İstanbul: Varlık.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). **Çocuğun değeri: Türkiye'de değerler ve doğurganlık.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kaplan, M. (2005). **Kültür ve Dil.** İstanbul: Dergah.
- Kanad, H. F. (1951). **Deneysel Pedagoji** I. Ankara: Örnek.
- Lickona, T. (1997). **The teacher's role in character education.** Journal of Education, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). **Character education: seven crucial issues.** Action in Teacher Education, 20(4), 77-84.
- Meydan, H. (2014). **Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme.** BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 93-108.
- Noddings, N. (1997). **Character education and community.** A. Molnar içinde, The construction of (s. 1-16). (Chicago: National Society for the Study of Education.
- Otten, E. H. (2000, Eylül 00). **Character Education.** Eric Digest. Temmuz 26, 2014 tarihinde Ericae.net Clearinghouse on Assessment and Evaluation: http://ericae.net/edo/ed444932.htm adresinden alındı.
- Rokeach, M. (1973). **The nature of human values,** The Free Press, New York.
- Schaeffer, E. F. (1999). **It's time for school to implement character education.** National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin, 83(609), 1-8.
- Sözer, M. A. ve Yılmaz, F. (2020), **Ailede okulda karakter ve değerler eğitimi,** Karakter ve Değer Eğitimi. M. Kağan (Ed). Ankara: Pegem.
- TEDMEM, (2014). **Bir çocuğu yetiştirmek tüm toplumun görevidir,** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir adresinden edinilmiştir.
- Thaler, R.H. ve Sunstein, C. R. (2016). **Dürtme: sağlık, zenginlik ve mutlulukla ilgili kararları uygulamak.** (Çev. Enver Günsel). İstanbul: Pegasus.
- Whitley, J. G. (2007). **Reversing the perceived moral decline in American schools: A critical literature review of America's attempt at character education.** The College of William and Mary Williamsburg, VA: School of Education.
- Williams, D. D., Yanchar, S. C., & Jensen, L. C. (2003). **Character education in a public high school: a multi year inquiry into unified studies.** Journal of Moral Education, 1, 3-33.

4. TEMEL EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KOMİSYONU KATILIMCILARI

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Dr. Türker TOKER

Dr. Görkem CEYHAN

Dr. Sami TEKTAŞ

Araş. Gör. Kürşat Kaya

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. Neden Ölçme

Bilindiği üzere eğitim; formel ve informel eğitim olmak üzere iki anabaşlık altında gruplandırılabilir. İnformel eğitim yaşam içinde kendiliğinden oluşan, amaçlı ve planlı olmayan, en önemli iki öğrenme kaynağı gözlem ile taklit olan ve kişinin karşılaştığı durum bağlamında içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde bulundukça farkında olmadan yeni şeyler öğrendiği bir süreçtir. Formel eğitim ise önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde, öğretmen tarafından planlanıp, uygulana ve izlenen, planlı olarak yapılan öğretim yoluyla gerçekleştirilen ve başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülen bir süreçtir. Bu planlı sürecin belli aşamalarında ve sonunda ölçme ve değerlendirme işlemi yer alır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme formel eğitimin her aşamasında kullanılan önemli bir kavramdır. Ölçme, genel anlamda, olayları anlamaya ve açıklamaya yönelik kullanışlı ve faydalı geri bildirim sağlama amacıyla sistemli veri toplama sürecidir. Eğitim öğretimde ölçme ise öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirmesi için bu özelliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenmesi, verilerin toplanması olarak ifade edilebilir.

Formel eğitim devletin vatandaşlardan topladığı vergilerden kaynak aktardığı sistemli ve organize bir yapı olarak da tanımlanabilir. Devlet topladığı vergilerin harcanması esnasında topluma en temelde 3 hizmeti sağlayacağı vaadinde bulunur:

-Güvenlik

-Sağlık

-Eğitim

Bugün güvenlik ve sağlık noktasında devlet kurumlarında eş değer hizmetleri almak mümkündür. Ancak eğitimde hem bireysel farklılıklar hem de fırsat eşitliğinin yurt sathına yayılamıyor olması nedeniyle tüm vatandaşların aynı hizmeti alamadıkları söylenebilir.

Eğitimde başarı denildiğinde en ölçülebilir parametre akademik başarı olduğundan eğitime dair yapılan yatırımların etkililikleri akademik başarı üzerinden ölçülürler. Akademik başarıyı doğrudan etkileyen onlarca değişken bulunmaktadır. Ancak sistemler genelde oluşan başarısızlıkları sistem dışı etkilere bağlarlar. Onun için Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı raporlarda anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, evdeki kitap sayısı, ailenin gelir seviyesi gibi değişkenlere atıf yapılmakta ve bu durumlar "Bireysel Farklılıklar" olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğretmen, okul müdürü, ilçe müdürü, il müdürü veya bakanlık yöneticisi gibi sistemin kritik noktalarında bulunan eğitim çalışanlarının doğrudan adı geçen

değişkenleri etkileme şansları yoktur. Çünkü bakanlık tarafından yazılan raporlarda vurgulanan değişkenlerin öğrencilerin okul ekosistemi içerisinde hedeflenen davranış değişiklikleri üzerindeki etkilerinin yorumu doğrudan bakanlığın müdahale edebileceği parametreler değildir.

Her ne kadar alanda araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla öğrencideki davranış değişikliğini etkileyen tüm bileşenleri ortaya koysa da bakanlık bu ve benzeri raporlarla öğrencinin akademik başarısındaki düşüklüğün asıl suçlusunun eğitim sistemi değil de bu değişkenler olduğu gibi bir kaçış noktası sağlamaktadır.

Bu değişkenlerin öğrenci davranışları üzerindeki etkileri yüzlerce bilimsel çalışma ile kanıtlanmışlardır. Ailenin, yaşanılan çevrenin kısaca öğrencinin içerisinde bulunduğu habitatın onun davranışları üzerindeki etkileri yadsınamazdır. Ancak merkezi sınavların ölçme araçları olarak görüldüğü sistemde sonuç odaklı ölçme anlayışı geribildirim yapısının sağlıklı çalışmasını engellediğinden bakanlık ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öğrenmeyi desteklemek amaçlı değil de öğrenmeyi değerlendirmek amaçlı olarak yapmaktadır. Bu sebeple öğrenci öğrenmelerindeki eksiklikler giderilememekte ve hedeflenen davranış değişiklikleri gerçekleştirilememektedir.

2. Eğitimde Neleri Ölçeriz?

Eğitim süreci içerisinde bilgi öğrenme, araştırma ve gözlem yoluyla elde edilen bir olgu olarak ifade edilmektedir. Tamamen teorik bir yaklaşım söz konusudur. Beceri ise bilgiyi kullanarak problem çözme kabiliyetidir. Eğitim veya deneyim yoluyla geliştirdiğiniz yeterliliklerdir. Bilgiyi özel ve pratik durumlara uygulama kabiliyetine atıfta bulunurlar. Beceriler pratik olmadan geliştirilemez. Bir beceriyi öğretmenin en iyi yolu toplam performansı öğrencinin daha sonra yeniden bir araya getireceği adımlara bölmektir. Herhangi bir deneyim hem bilgi hem de beceriyi içerir. Ancak, oldukça farklı deneyim biçimleri aynı bilgiyi üretebilirken her farklı deneyim biçimi farklı beceriler üretir. Bilişsel beceriler temel ve üst düzey bilişsel beceriler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir.

Temel bilişsel beceriler olarak dikkat, odaklanma, depolama, ayrıştırma, kaynaştırma gibi daha önce öğrenilen ve akılda tutulan bilgileri ve formülleri tekrarlama amacı güden özellikleri kapsar. Üst düzey bilişsel beceriler olarak, karar verme, işlemleme hızı, problem çözme, duygu regülasyonu, mantık yürütme gibi öğrencileri yorum yapmaya, analiz etmeye ve bilgiyi harekete geçirmeye zorlamaya yönelik özellikleri kapsamaktadır. Beceriler tekrarlanarak orijinal davranışlar sergilenmesi durumunda yetenek kavramını oluşturmaktadır.

Yetenek, bir şeyi yapabilmenin kalitesidir. Yetenekler genellikle doğal veya yerleşiktir; ayrıca genetik ve öğrenmenin bir kombinasyonu olabilirler. Yetenekler, bir

bireyin niteliklerinin bir parçasıdır ve yeni bir görev öğrenirken usta olma yeteneğini etkiler. Yetenek, bireyin performansına yansıtacağı potansiyel iken; beceri, bireyin ondan istenen işi yapabilecek düzeyde olması anlamına gelir. Bazı beceriler ve yetenek özellikleri bireylerde psiko-motor alan basamaklarıyla ilişkili davranışları kapsamaktadır. Psiko-motor alan zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanda beceriler ön plandadır. Devinişsel (psiko-motor) öğrenmeler fiziki öğrenmelerle ilgili öğrenme becerilerini içerir. Bilişsel ve duyuşsal öğesi de vardır. Bireylere kazandırılmak istenen, duygular, tercihler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler gibi duyuşsal alanı kapsayan özellikleri ise değer başlığı altında incelemek mümkündür. Değer bağlamında kendinin farkında olma, kendini yönetme, motivasyon, empati, sosyal beceri gibi özellikleri kapsamaktadır.

Ülkemizde temel eğitim döneminde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları dikkate alındığında genel olarak bilişsel düzeyde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilirken duyuşsal ve psiko-motor özelliklerin özellikler bağlamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeterince gerçekleştirilmediği söylenebilir. 21. yüzyıl becerileri ve Türkiye yeterlikler çerçevesi kapsamında gelişen teknolojilerde göz önüne alındığında üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin dikkate alınarak ölçülmesi gerekliliği büyük önem arz etmektedir. Ayrıca ülkemizde yapılan kademeler arası geçiş bağlamında yapılan ulusal ölçekli sınavların bu becerileri göz ardı ettiği ve bunun sonucunda öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin çok geç keşfedildiği sonucu çıkarılmaktadır. Bu durum öğrencilerin yetenek ve becerilerine uygun programlara yerleştirilmesi noktasında bir aksamaya sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla ülkemizdeki genç nüfus doğru şekilde yönlendirilemediği için nitelikli bir verim alınamadığı ifade edilebilir.

3. Kademeler Arası Geçiş

Türkiye'de merkezi sınavların başlangıcı 1955 yılında "Maarif Koleji"ne giriş sınavları olarak kabul edilmektedir. İlk aşamada akademik başarısı yüksek, potansiyeli olan öğrencileri seçerek onlara daha iyi eğitim vermek amacıyla kurgulanan kademeler arası geçiş zamanla sistemin odak noktasına oturmuştur. Bu durumun sonucunda her yıl yapılan Liselere geçiş sınavında (LGS) sınava giren öğrenci sayısı artış göstermektedir. 2019/2020 döneminde 24.790 ilkokul, 19.268 ortaokul ve 6925'i genel ortaöğretim olmak üzere toplam 13.046 lise vardır. LGS ile öğrenci alan lise sayısı ise 2018'de 600 iken 2020'de 1856 olmuştur. Merkezi sınavla yerleştirmede öğrenci kontenjanında 2020 yılında bir önceki yıla göre %50 artış yaşanmıştır ve 2020 yılında 8.sınıfa devam eden 1.671.337 öğrenciden 1.472.088'i (%88) sınava katılmıştır. Merkezi sınava dayalı yerleşen öğrencilerin (212.485), toplam

içindeki oranı %13 olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de sınavla öğrenci alan liselerdeki öğrenci sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık %10'dur. Amerika ve Güney Kore'de sınavla öğrenci alan liselerdeki öğrencilerin tüm grup içindeki oranı yalnızca %1-2'dir. ABD'de otuz eyalete yayılmış 165 sınav okullarındaki öğrenciler için aynı oran yaklaşık %1'dir. Çocuklar, merkezi sınav puanlarına göre en iyi okullardan görece daha az iyi olan okullara doğru yerleştirildikleri için liselerin kendi içlerinde başarıları bakımından değişkenliği azalırken, aralarında artmaktadır. Liseler arasındaki nitelik farklarının artması doğal olarak ailelerin merkezi sınava talebini artırmıştır. Bu durum zamanla yerleştirme amaçlı sınavların meşruiyetinin normatif dayanağına zemin oluşturmuştur.

Merkezi sınav öğretmenlerin öğretim ve ölçme değerlendirmede öğretmen merkezli uygulamaları tercih etmelerine yol açmaktadır. Bu sebeple de ders saatinin, okul zamanının önemli kısmında test çözülmekte, sosyal, kültürel ve spor faaliyetlerine katılım azalmaktadır. Sınav puanı düşük okullarda öğretmen hareketliliğinin ve deneyimsiz öğretmen oranın yüksek ve okul eğitsel kaynaklarının sınav puanının önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür

Yapılan bazı çalışmalarda öğrenciler, merkezi sınavı en sık "hayat, ölüm, canavar, köprü, savaş, gibi metaforlar ile tanımlamaktadır. SBS;

- "Hayat" gibidir / benzer. Çünkü sınavdan alacağımız sonuç hayatımızı belirleyecektir.
- "Ölüm" gibidir / benzer. Çünkü öğrenci kazanamazsa hayatının sonunun geleceğini ve her şeyin biteceğini düşünür.
- "Köprü" gibidir / benzer. Çünkü ya geçer kurtulursun ya da geçemez olduğun yerde kalırsın
- "Savaş" gibidir / benzer. Çünkü savaşa girmiş gibi oluruz ya kazanır ya kaybederiz.

Okullarımızda kültüre dönüşen rekabetçi davranışların çocukların, giderek akranlarını arkadaştan ziyade geride bırakılması gereken bir rakip olarak görmelerine yol açmaktadır. Rekabetçi bireycilik utanç, haset ve öfke üretir. Rekabet saldırganlığı kamçılar ve bir başkasına dirsek atıp öne geçmeyi, acımasızlık ve eşitsizliği meşrulaştırır. Bu durumun başkasının acısını, üzüntüsünü duyabilen çocukların yetiştirilmesini olumsuz etkileyeceği açıktır. Etik değerler bağlamında, «marifet, bizim ve arkadaşlarımızın haklarını değil, tanımadıklarımızın da hakkını korumaktır» demektedir. Bugün, rekabetçi bireyci kültürün aileler eve okullara ulaştığı ifade edilebilir. Bu durum kişilerarası ilişkilerin güven ayağını zayıflatacaktır. Buna bağlı olarak «arkadaşı için hakkından vazgeçebilen, onun için az ile yetinebilen merhametli çocukların yetiştirilmesinin» güçleşeceği söylenebilir. LGS yapısı temel eğitimi hedeflerinden uzaklaştırmaktadır. Bu kapsamda kademeler arası geçiş kurgusunun yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

4. Ölçme ve Değerlendirmede Eksen Kayması

Tüm dünyada ölçme ve değerlendirme son 20-30 yılda istatistik biliminin ağırlığı altında ezilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanları paket programların işlevleri, istatistiki analizlerin birbirlerine üstünlükleri gibi alanda oldukça önemli olan ancak sınıf içerisinde öğretmenin işine yaramayan alanlara yönelmişlerdir. Oysaki eğitimde ölçme ve değerlendirme okul öncesinden 12. sınıfa kadar uzanan eğitim-öğretim süresince her türlü kararın kanıtı olacak süreçlerin tamamını kapsamaktadır. Öğretmenin veriye dayalı alacağı kararların doğru bir ölçme ve değerlendirme süreci sonunda gerçekleşmiş olması gerekmektedir. 2016 yılından itibaren hem AERA (Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği) hem de NCME (Amerikan Ulusal Ölçme Konsülü) sınıf içi ölçme değerlendirmenin önemini artırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. 2017 yılı AERA açılış konuşması "Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme" konusu üzerine yapılmıştır. Bunun yanında NCME özel konferanslar düzenlemektedir. Yine ek olarak ölçme ve değerlendirme alanının en önemli dergilerinden biri olan "Journal of Educational Measurement (JEM – Eğitimde Ölçme Dergisi)" sınıf içi ölçme ve değerlendirmeye özel sayı çıkarmıştır.

Ölçme ve değerlendirme eğitimde başarının seviyesini belirlemekle birlikte sistemin tüm bileşenlerini etkileyen kritik bir yapı taşıdır. Sistemi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyerek, sağlıklı veri girişini ve sistemden gelen verinin sağlıklı olarak islenip dönüt olarak sisteme tekrar aktarılmasını sağlayabilmek ancak ölçmenin ve değerlendirmenin doğru yapılabilmesi ile mümkündür. Ölçme uygulamaları en temelde bir öğrencinin sınav notundan başlayarak yerleştirme, sınıf içi ders işleme pratikleri, müfredat uygulamaları ve hatta bütçenin doğru yönde entegre edilebilmesine kadar birçok yönden eğitim sistemini etkilemektedirler. Ölçme en temelde veri toplamak anlamına gelmektedir. Elde edilen verinin analizi, kullanılma amaçları öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerine doğruda etki edecek düzeyde olmalıdır.

Ülkemizde özellikle merkezi sınavların etkisiyle sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları sonuç odaklı bir kurgu içerisine hapsolmuş durumdadır. Sürecin doğru ve sağlıklı ilerleyemiyor olmasın en temel nedenlerinden biri de bu olarak görülmektedir. Öğretmenler sınıf içi uygulamaları çoktan seçmeli ilkel yöntemler üzerinden sürdürmek zorunda kalmaktadırlar. Çocuğun geribildirim elde edemediği bir yapı eğitimin niteliğini ve verimliliğini düşürmektedir.

5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitim-öğretim süreci içerisinde bütün eğitim kademelerinde, ulusal ve uluslararası geniş ölçekli grupların değerlendirilmesi aşamasında öğretmenlerin ve kurumların sıklıkla başvurdukları yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir. Programlarda bulunan bilişsel alan basamaklarına ilişkin belirlenen kazanımların

değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Alt düzey bilişsel alan basamaklarının ölçülmesi sürecinde kullanıldığı gibi bazı üst düzey bilişsel alan basamaklarının ölçülmesinde de kullanılmaktadır. Bireylerin ölçülmesinde genel olarak öğretmenlerin aşina olduğu ve sıklıkla kullandığı geleneksel değerlendirme araçları, yazılı yoklama, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirme soru formatlarından oluşan test türleridir. Yazılı yoklama soru formatından oluşan testler, cevaplama esnekliği sağladığından her eğitim kademesinde kullanılır, hazırlanması oldukça kolaydır ancak çok fazla soru sorulamadığından kapsam geçerliği düşüktür, puanlamak ve objektifliği sağlamak zordur.

Bilişsel alanın üst düzey düşünme becerileri olan analiz, değerlendirme ve yaratıcılık (sentez) basamaklarına ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde kullanılabilir. Öğretmenin bir testi hazırlaması için zamanının kısıtlı olduğu ve puanlaması için yeterince zamanın olduğu durumlarda yazılı yoklama test türü tercih edilebilir. Yazılı yoklama test türlerinde mümkün olduğunca hatadan uzak değerlendirme yapabilmek için önceden puanlama anahtarının oluşturulması, öğrenci isimlerinin gizlenmesi ve her bir soru için tüm öğrencilerin aynı anda değerlendirilmesi gibi önlemler alınabilir. Öğrencilerin bilgilerini bütünleştirebileceği, yorumlama, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel becerilerini ortaya çıkarabileceği maddeleri yazma noktasında soru yazarlarının eksik kaldığı, çoğunlukla ezbere dayalı bilgilerini yansıtacak tarzda soruların hazırlandığı durumlar görülmektedir. Değerlendirici yanlılığı içeren yazı güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni, sınav kağıdının kime ait olduğunu bilme gibi durumlar bilginin doğruluğu göz ardı edilerek değerlendirmeye alınmaktadır.

Genellikle bilişsel alanın hatırlama düzeyindeki kazanımların değerlendirilmesinde kullanılan doğru-yanlış testler, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Puanlaması basit ve objektiftir, çok sayıda soru sorulabilir fakat şans başarısı çok yüksektir. Soru yazarları basit yapıda ve sadece belleğe dayalı soru hazırlamak yerine; açıklama, karşılaştırma, yorumlama, genelleme ve uygulama gücünü ölçebilecek doğru-yanlış maddeleri geliştirmeye özen gösterilmediği durumların olduğu, ders kitabı veya öğrencinin bildiği ve okuduğu bir kaynaktan, kalıp halinde ifade ve cümleler alarak madde yazma durumların olduğu görülmektedir.

Bilişsel alanın alt ve üstü düzey basamaklarına ilişkin kazanımların değerlendirilmesinde tercih edilen, ulusal ve uluslararası geniş ölçekli sınavlarda sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli maddeler, seçenekler içerisinde bir doğru cevabın olduğu ve diğer seçeneklerin çeldirici olarak adlandırıldığı soru türüdür. Çeldiricilerin sorunun yokladığı davranışa sahip olmayan kişileri çeldirmesi gerekir. Çok sayıda soru sorma imkanı verse de şans ile doğru cevaplama olasılığı bulunmaktır. Puanlama açısından objektifliği yüksektir. Genel itibari ile çoktan seçmeli testler yapısı gereği bireylerin dikkatini ölçmek, bireyleri yanıltmak, bilmediği kelimeleri

yoklamak, dolaylı anlatımlarla tuzağa düşürmek, karmaşık ifadelerle, kıyıda köşede kalmış bilgilerle soruyu doğru yapan kişi sayısını en aza indirmek gibi yanlış uygulamalara yer vermemektedir. Ancak ülkemizde bu durumun göz ardı edildiği yaklaşımlarla çok sık karşılaşılmaktadır. Ayrıca test maddelerinin hazırlanması aşamasında gereksiz olan sözcüklere yer verildiği, yapı, anlam ve dil bilgisi bakımından yetersiz olduğu, çeldiricilerin kullanımına ilişkin teknik hataların olduğu ve üst düzey bilişsel beceriler yoklayabilecek çoktan seçmeli madde yazımında soruları hazırlayanların bilgi eksikliklerinin olduğu durumlar çok sık görülmektedir.

Genellikle bilişsel alanın hatırlama ve anlama düzeyindeki kazanımların değerlendirilmesinde tercih edilen kısa cevaplı testlerde, cevap yalnızca bir ya da birkaç cümle ya da rakamdan oluşur. Şans ile doğru cevaplama olasılığı yoktur, soru hazırlaması kolaydır, çok sayıda öğrenciye uygulanabilir. Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde yetersizdir ve puanlamada kısmen de olsa öznellik karışabilir. Kısa cevaplı test türlerinde cevaplar kısa olduğundan kitabi bilgi sorulması durumunda öğrenciyi ezbere yönlendiren bir yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bazen yoruma ilişkin soru sorulması da hataya sebebiyet vermektedir. Ülkemizde yeni durum ve örneklerin kullanılmadığı öğrencilerin doğrudan ezber bilgiye dayalı olarak cevaplayacağı sorulara yer verildiği söylenebilir.

Bilişsel alan basamaklarından hatırlama ve anlama basamaklarına ilişkin kazanımların ölçülmesinde tercih edilmektedir. Bir eşleme takımında verilen seçeneklerle eşleştirilmesi istenilenler eşit sayıda olmamalıdır. Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir. Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır. Cevap seçenekleri madde kökü sayısının en fazla %50 kadarı fazla olmalıdır. Eşleştirme sorularının hazırlanması ve uygulanması noktasında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kavramlar arasındaki ilişkileri kurma, sınıflama yapma, sıralama yapma gibi özelliklerinin gelişimine engel olabilecek değerlendirme yaklaşımına maruz kalmaktadır.

Bilişsel alan basamaklarının analiz, değerlendirme ve yaratıcılık gibi kazanımların değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Sınav sorularının yazılı veya sözlü sorulduğu, öğrencilerin cevaplarını ise her zaman sözlü olarak verdikleri sınavlardır. Ana dilin ve yabancı dilin sözlü olarak ölçülmesi istendiğinde sözlü sınav yapılabilir. Bu tarz sınavlarda öğrencilere farklı soruların sorulması ve soru güçlüklerinin denk olması gerekir ama genelde bu durum göz ardı edilerek öğrencilere aynı sorular yönlendirilmekte veya soru güçlükleri farklılaşan uygulamalara daha sık rastlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin içinde bulunduğu durum, iletişim becerisi, kendini ifade edebilme, öz denetim gibi beceriler göz ardı edilerek salt bilgi içeren yorumlama yeteneğinden uzak sorular sorulmaktadır. Yani üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi gerekirken alt düzey zihinsel becerileri ölçen sorulara daha çok yer verilmektedir.

6. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, eğitim kademelerinde bilginin yanında beceri ve yeteneğin de değerlendirilmesi noktasında geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına destekleyen ve eksik kaldığı noktaları tamamlayan yaklaşımlardır. Üst düzey bilişsel becerilere ait kazanımların değerlendirilmesinin yanı sıra duyuşsal özelliklerin ve psiko-motor davranışların ölçülmesi noktasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları tercih edilmektedir. Hem ulusal geniş ölçekli sınavlar hem de sınıf içi değerlendirme uygulamalarında sadece ürünü değil sürecin de değerlendirilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin ne yaptıkları kadar nasıl ve neden yaptıkları da değerlendirme kapsamında dikkate alınmalıdır. Öğrencileri yönlendirmek, bilgi eksikliklerini tamamlamak ve belirlenen hedef ve kazanımlara nasıl ulaşacağı noktasında yeterli desteği sağlayabilmek için değerlendirme sürecinde odak noktası neleri bilmediğini değil, neleri bildiğini anlamak olmalıdır. Eğitim programları kapsamında aynı kademede yer alan öğrencilerin belirlenen ortak hedef ve kazanımlara sahip olması beklense bile bireysel farklılıklarında göz önünde bulundurulduğu değerlendirme yaklaşımları da tercih edilmelidir.

Mevcut bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren, tek bir doğru cevabı olmayan bir öğrenme görevidir. Ürüne ve sürece yönelik olabilir. Verilen görevler bir alandaki performansın göstergesi niteliğinde olmalıdır. Durum belirlemede dikkatin, öğretme ve öğrenme ölçütlerinde yoğunlaştırılması gerekmektedir. Bu süreçte, öz değerlendirmenin önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Mümkün olduğu durumlarda öğrenciler, yaptıkları çalışmaları başkalarına sunmalı ve onları savunabilmelidir.

Performans görevinin hangi zihinsel süreci kapsayacağına önceden karar verilmeli ve öğretim programı ile ilişkilendirilmelidir. Ancak ülkemizde hazırlanan programların ve program kapsamında yer alan etkinliklerin performans görevlerinin özellikleriyle ilişkili olmadığı bu nedenle programlarda bir revizyona gidilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerine verecekleri performans görevlerini günlük yaşamdan seçmeleri, öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek içeriğe sahip olmalı ve bu içerikler anlamlı ve düzeylerine uygun olmalıdır. Görevler seçilirken öğrencilerin birçok bilgi ve becerisini kullanmasına imkan tanımalıdır. Performans görevleri birden fazla üst düzey zihinsel beceriyi dikkate alarak hazırlanmalı ve çeşitli veri toplama araçlarıyla desteklenmelidir. Performans görevi bir dönem ülkemizdeki eğitim öğretim sürecinde yer bulsa da daha sonra öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında karşılaşılan sorunlar nedeniyle arka plana atılmıştır. Bu sorunlara bazıları öğrenci performansının yanında verilen görevlere doğrudan velilerin etkisinin dahil olması, öğretmenlerin performans görevleri hakkında bilgi ve deneyime sahip olmaması, öğrencilerin not kaygısı gütmesi, öğrencilerin karşılaşacağı sınavlarda bu görevlerden elde ettikleri başarılarına karşılık

bulamamaları, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin etkili geri bildirim alamamaları ve performans görevini yerine getirirken öğrencilerin ihtiyaç duyulan materyalleri ulaşma noktasında eşit şartlara sahip olmaması ve en önemli noktalardan biri ise öğrencilerin not kaygısıdır.

Belli bir dönem ve bir alanla sınırlı olarak öğrenci gelişiminin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin neyi bildiklerinin araştırılmasıdır. Öğretmen ve akranların da katkısıyla öğrenci çalışmalarının birikimli toplanmasıdır. Öğrenme sürecindeki performansının kaydedilmesidir. Ülkemizde öğrenci ürün dosyasının uygulanmasında bir sistematik yaklaşım dahilinde değil düzensiz bir şekilde dosyaların oluşturulduğu görülmektedir. Aynı zamanda öğrenci ürün dosyalarının tasarlanması aşamasında ulaşılması gereken başarı düzeylerinin tanımlanmadığı ve gelişiminin takip edilmediği sadece değerlendirme amacıyla öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerin dosyalandığı söylenebilir. Aslında öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmesine iletişim becerilerini kazanmalarına, sorumluluk duygusunun gelişmesine, kendi ilgi, istek ve yeteneklerini tanımasına olanak sağlaması açısından dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenler açısından düşündüğümüzde ise öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin eksik olduğu noktaları daha iyi tespit etmelerine, donanımlarına katkı sağlamalarına, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımalarına ve velilerle daha çok iletişim kurabilmelerine aracılık etmektedir. Öğretmenlerin planlama ve zaman ile ilgili problemleri olduğu dikkate alınırsa ekstra bir yük olarak algılanması muhtemeldir. Öğrenci ürün dosyaları, ihtiyaç duyulan maddi gereksinimlerden aileleri zor duruma sokabilir. Öğrenci ürün dosyalarının saklama konusunda mekânsal ve güvenlik sorunları yaşanabilir. Ortaya çıkan öğrenci ürün dosyalarının tek bir puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi öğrencileri sürece dahil edecek değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması açısından zamanın yetersiz olması sorunları elektronik öğrenci ürün dosyalarının uygulamalarına ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

E-portfolyolar daha geniş arşivle çalışma ihtiyacını karşılar, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına, teknoloji okuryazarlığı, girişkenlik, yazma becerisi ve iletişim becerisi gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine imkan tanır. Öğrencileri değerlendirme sürecinde aktif hale getirerek akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşımını arttırdığı etkili bir süreç sunar. Öğretmenlere öğrencileri hakkında performans kayıtları tutmasına, öğrencileri değerlendirmede farklı ölçme araçlarını aynı anda kullanmasına, öğrencilerin bilgi düzeylerini, becerilerini, yeteneklerini ve öğrenme çıktılarını belgelendirmesine ve aynı anda çok sayıda öğrencinin dosyasını kayıt altına alarak farklı puanlama yöntemleri ile değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır.

Öğrencilerin etkili iletişim kurma, olaylara eleştirel gözle bakma, karşılaştıkları sorunları çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel özelliklerin

kazanılması, öğrencilerin kendilerini tanımasına ve onları başarıya götüren etkenleri algılamalarına da bağlıdır. Öğrencilerde bu özelliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme sürecine etkin bir şekilde katabilmeleriyle yakından ilişkilidir. Temel eğitimde bu durum öğrencilerin değerlendirme sürecine; Kendilerini (öz değerlendirme), Arkadaşlarını (akran değerlendirme), Grup çalışmalarını (grup değerlendirme) değerlendirmesiyle mümkün olabilir. Öz, akran ve grup değerlendirme uygulamalarının üç temel amacı vardır: Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmek, öğrencilerin çalışmaları nesnel gözle değerlendirmelerini sağlamak ve öğrencilerin başarılarını algılamasını sağlamak. Bu üç amaç doğrultusunda öğrenci, değerlendirme sürecine daha etkin katılabilmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için öğretmenler kontrol listelerinden, açık uçlu sorulardan ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanabilirler. Öz değerlendirme, öğrencinin önceden belirlenen ölçütlere göre kendi performansını değerlendirmesidir. Öğrencilerin kendi özelliklerini keşfetmesine yardımcı olan, kendi güçlü ve zayıf yönlerini betimleme fırsatı veren bir yöntemdir. Kendini değerlendirme öğrencilerin öğrenmeye motivasyonunu artırır. Kendini kontrol altında tutma becerilerini geliştirir. Kendi eksikliklerine görerek hangi konuda gelişmesi gerektiğine karar verme yeteneği, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin kolaylaştırılması, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı ve yön gösterici niteliktedir. Ülkemizde öğrenciler öğrenme sürecini göz ardı ederek notla daha ilgili olabilir, öğrenciler neyi bilmediklerini bulamayabilirler, uzmanlık gerektirdiği için rubrik hazırlamak zor olabilir. Kazanım ve bunlara ilişkin etkinliklerin performans hazırlamaya elverişli olması gerekir. Öğrencilere öz değerlendirme alışkanlıklarının kazandırılması sürecinde bireylerin öz denetim, öz farkındalık, eleştirel düşünme gibi becerilerinin göz önünde bulundurulması gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu süreç zarfında öncelikle öğrencilere kendilerini nasıl değerlendirmeleri gerektiği ve not kaygısı gütmemeleri için örnek uygulama ve puanlamasının anlatılması gerekmektedir. Aynı zamanda değerlendirme sürecinde öğretmenle birlikte ortak kararlar alarak ölçütlerin belirlenmesi gerekmektedir. Akran değerlendirme süreci ise, öğrencilerin etkinlikler, performans görevleri, proje ve öğrenci ürün dosyası gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bağlamında akranlarının süreç içerisindeki performansı ve ortaya çıkardığı ürünü eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme aşamasını içine almaktadır. Asıl hedefin öğrencilerin öğretmenler dışında farklı bir gözle akranlarından geri bildirim almalarını sağlamaktır. Burada akran değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken arkadaşlık puanlaması, parazit puanlama, güç puanlaması ve danışıklı puanlama gibi puanlama hatalarını ortadan kaldırmak için öğrencilere öğretmen tarafından öncesinde bir örnek uygulama yaptırılmalıdır. Grup değerlendirme sürecinde ise öğrencilerin yaptıkları deneyler gibi grup etkinlikleri sonucunda grupta yer alan öğrencilerin çalışma dinamiklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.

Ölçme araçlarının en önemli amacı, öğrenme eksikliklerinin tespiti ve öğrenmelerin yönlendirilmesi amacıyla dönüt vermektir. Rubrikler (dereceli puanlama anahtarları) performans ölçütleri kullanılarak, nesnel değerlendirme yapmaya ve ayrıntılı dönüt vermeye yarayan puanlama araçlarıdır. Kullanım amaçları ve yapılarına göre analitik ve holistik olmak üzere iki türleri bulunmaktadır. Temel eğitim sürecinde dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması aşamasında öğrencinin sadece ürününe yönelik bütüncül puanlama anahtarları değil süreçteki her aşamayı derecelendirebilecek analitik puanlama anahtarının kullanılmasının hem süreci hem de ürünü daha sağlıklı değerlendirmesi açısından önemli görülmektedir. Değerlendirme araçlarının tasarlanması sürecinde hangi kademede olursa olsun öncelikle ölçülmek istenen performansın tanımlanması gerekmektedir.

Belirli bir etkinlik ya da ürün için hazırlanan performans ölçütlerinden oluşan listedir. Her bir ölçüt için evet/hayır ya da var/yok biçiminde iki seçenekli bir ölçek kullanılır. Kontrol listeleri, öğrencinin ilgili performansına ilişkin gözlenmesi beklenen davranışların varlığını/yokluğunu belirlemeye yönelik olarak hazırlanır. Bir ölçme aracı olarak kullanıldığı gibi, bir öğretim aracı olarak da kullanılabilir. Kişinin, belli bir şeyi öğrenmesi evresinde neleri, hangi sıra ile ve nasıl yapacağını hatırlatmak maksadıyla kullanılabilir. Belirli bir etkinlik ya da ürün için hazırlanan performans ölçütlerinden oluşan listedir. Temel eğitim sürecinde kontrol listeleri, öğrenci performanslarının değerlendirilmesi, süreç içerisindeki eksiklik ve aksaklıkların tespiti, ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesi ve öğrencilerin psiko-motor davranışlarının gözlenmesine yönelik değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olarak düşünülmesi gerekmektedir. Buradaki temel amaç öğrencilerin kritik olan davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin davranışlarının sistematik bir şekilde kayıt edilmesini sağlamaktadır.

7. Bilişsel Tanılayıcı Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim bilimlerinde yapılan ölçme ve değerlendirmelerin pek çoğu detaylı, kullanışlı veri sağlayamamaktadır. Özellikle Klasik Test Teorisi (KTT) sağladığı bilginin miktarı ve sınırlılıkları bakımından oldukça kısır durumdadır. Ancak MEB yapmış olduğu tüm sınavlarda KTT kullanmaktadır. Bu da sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerin de benzer şekilde yapılanmasından dolayı aynı ilkel yöntemin sınıf içerisine taşınmasına neden olmaktadır. Oysaki hem Madde Tepki Kuramı (MTK) temelli çalışmalar hem de Bilişsel Tanı Modelleri (BTM) KTT'ye göre çok daha kullanışlı veri sağlamaktadır. Özellikle BTM'nin sınıf içi uygulamaları öğrencinin tanılanması, hazırbulunuşluğunun belirlenmesi, süreç içerisinde kavram yanılgılarının giderilmesi amacıyla daha faydalıdır.

Yöntemin diğer yöntemlere göre avantajı sağladığı detaylı bilgidir. Bu yöntemle öğrenci sürecin başlangıcından sonuna kadar sağlıklı veri akışının sağlanması ile birlikte tam öğrenme modeline uygun olarak eksiklikleri tamamlanarak

sistemden çıkabileceği en iyi şekilde çıkabilmektedir. Bu sayede eğitimin en temel hedefi olan insan yetiştirme süreci başarılabilecektir.

8. Temel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Felsefesi

Milli Eğitim Bakanlığının eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi sağlam bir zemine oturan bir ölçme ve değerlendirme felsefesi bulunmamaktadır. Her ne kadar müfredatların girişlerinde "Ölçme ve Değerlendirme" gibi bir başlık olsa da maalesef sınıf içi uygulamalar bunun sadece başlık olarak kaldığını göstermektedir.

Yirmi birinci yüzyılda eğitimin odak noktası, geri bildirim olmalıdır. Ölçme ile öğrenme arasındaki bağın kilit taşı geribildirimdir. Bir ünite veya bir ders boyunca geri bildirim verildiğinde öğrenci ünite boyunca ilerlemesini izleyebilir. Öğrencilere biçimlendirici değerlendirme yoluyla geri bildirim sağlayarak, yalnızca öğrenmelerini ilerletmek değil, aynı zamanda sonuçları karşılama fırsatı vermek de önemlidir.

Süreç temelli ölçme ve değerlendirme de bu noktada devreye girmektedir. Elde edilen veriler analiz edilerek öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak için onlara olumlu ve yapıcı geri bildirim sağlayarak bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır.

Bugün bakanlığın kullandığı not temelli ölçme yaklaşımı her ne kadar öğrenci motivasyonunu üst düzey tutuyorsa da notlara göre motivasyonun birçok öğrenci için zararlı olmaktadır. Açıklamak gerekirse, birçok öğrenci yüksek notlar alma ihtiyacı nedeniyle kaygı duymaktadırlar. Sınıf içerisinde ölçme ağırlıklı bir yapı kurulması bu stress artırmaktadır. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirmenin stresle başa çıkmanın kolay olduğu bir şekilde yapılması gerekiyor. Dahası, değerlendirmenin ilgi çekici olması gerekmektedir. Öğrencinin yaşadığı stresi azaltmak için geleneksel değerlendirme biçimlerinden uzaklaşmak ve sözleşmeler, portföyler gibi değerlendirmeleri dahil etmenin ve öğrencilere bolca seçenek sunmak oldukça önemlidir.

Doğru ölçme ve değerlendirme felsefesinde, işbirliği bugünün sınıflarında yalnızca bir öğretim stratejisi olarak ve ilişkiler kurmanın bir yolu olarak değil, aynı zamanda öğretmenler ve öğrenciler arasında değerlendirmeler oluşturmanın bir yolu olarak da önemlidir. Daha fazla açıklamak gerekirse, öğrencilerin değerlendirme sürecinde rollerinin olması önemlidir. Öğrencileri ilgilendiren özetleyici değerlendirme türlerini bulmak, bir sınıfın çoğunluğu yerine tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını ilgilendiren çeşitli değerlendirmeleri dahil etmek öğrenci öğrenmelerini olumlu etkileyecektir. Öğrenciler neyin değerlendirilmesini istediklerine dair girdi ve içgörü sağlamalı ve eşit ve adil bir değerlendirme oluşturmak için öğretmenle ortak çalışmalıdırlar.

9. Sonuç

Ülkemizde felsefesi eksik bir ölçme ve değerlendirme yapısı bulunmaktadır. Temel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yapısını kademe sonunda girilen liselere geçiş sınavı derinden etkilemektedir. Okullarda ve ulusal düzeyde yapılan sınavlardan elde edilen puanlar kullanılarak bir sıralama ile öğrenciler rekabet ortamına itilmektedir. Eğitim sisteminin ortaya çıkardığı uygulamalar artık öyle bir noktaya gelmiştir ki, sınıf içinde öğrenmeden sorumlu olan öğretmenleri, sınıf içerisinde öğrenimi gerçekleştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini gerçekleştirmekten ziyade soru yazma, sınavlara hazırlık için soru çözdürme ve sadece sınav odaklı ders anlatma kavramlarına ağırlık vermek zorunda bırakmıştır.

Öğrenme sürekli soru çözme odaklı uygulamalarla sağlanamaz, bu durum öğrencileri ezber yapmaya ve kalıcı öğrenmeden uzaklaştırmaya sevk eder. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmediği hiçbir eğitim ortamında uzun soluklu bir başarı gerçekleştirilemez. Sınav odaklı eğitim öğretim süreci çocukların doğasını bozmakta, var olan becerilerini körelterek ortaya çıkmasını engellemekte ve karakter özelliklerinin olgunlaşmasına mani olmaktadır.

Temel eğitim kademesinde tek tipçi, merkeziyetçi, sorgulama alışkanlıkları olmayan kısa sürede başarı elde etmek için sınav odaklı bir yaklaşımla ezberci bir zihniyete sahip olan insan profilini öğrencilere empoze edilmeye çalışılıyor. Bunun en büyük sebeplerinden birisi ise öğrencileri bir yarışa maruz bırakılması ve eğitimde rekabetçi bir ortam oluşturumasıdır. Bu sınavlar nedeniyle öğrencilerin hayatlarındaki araçlar amaç haline gelmiş ve sosyal yaşam tarzı olmayan test odaklı bir nesile doğru sürüklenmektedirler. Ülkemizde okulların sınav hazırlama merkezlerine dönüşmesi bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri gibi özelliklerin gelişemediği görülmektedir. Öğrenciler bu durumda hızlı soru çözme becerilerine odaklanırken yaşamlarındaki en temel becerileri bile geri plana attıkları görülmektedir. Sıralama ve yerleştirme amaçlı sınavların sonuçları, eğitim paydaşları bağlamında dikkate değer bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bu ortam sınavlar sonucunda başarısız olan öğrencilere telafi şansı bırakmamakta ve eğitim öğretim sürecinden koparak öğrenmeye yönelik ilgi, tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Okul dışında ailelerin de çocuklarının başarılarını görmek istemeleri en doğal haklarıdır. Fakat eğitim sisteminin rekabet anlayışına sahip bir sitem olmasından dolayı, aileler çocuklarını bir yarış atı gibi görmektedir. Merkezi sınavlarda başarılı olamayan öğrencilerin geleceğine yönelik kazanımları bakımında birçok şey kaybedeceği bu sistemde, rekabet anlayışı giderek şiddetini arttırmaktadır. Bu durum öğrenci, aile, öğretmen, okul ve sosyal çevrenin tamamın da etkisini göstererek toplumun büyük bir kesimini eğitim öğretim sürecinde birbiriyle rekabete zorlamaktadır.

Geriye doğru bakıldığında çok fazla sayıda sınav sisteminin değiştiği bir süreçte eğitimin kalite göstergelerinde kayda değer bir iyileşme görülmemektedir. Bu durumun nedeni, eğitim öğretim sürecinin kalitesini sadece sınav başarısına bağlamaktır. Kaliteyi arttırabilmek ve öğrencilerin geleceğine yönelik iyileştirmelerde bulunmak için sınav sistemleri üzerinde yapılan değişiklikler yerine eğitim sistemine ilişkin süreçleri ele almak ve bunlar üzerinde değişiklik yapmak gerekir. Çünkü eğitim ülkümüzün öncelikli hedefleri arasında, nitelikli, bulunduğu topluma faydalı, toplumun ahlaki değerleriyle çatışmayan bireyler yetiştirmek varsa, temel eğitim sürecinde okullarda verilen eğitimi ve bu eğitime bağlı yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını revize etmek gerekir.

Temel eğitim sürecinde okullar daha çok öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat ederek her öğrencinin öğrenmesini sağlayacak ortama sahip bir kurum profili çizmelidir. Okullar, sınav ve test ortamından uzaklaşıp öğrencilerin hangi becerileri geliştirdiği ile ilgilenmelidir. Bunlar dikkate alınarak okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarından birisi öğrencilerin ne öğrendiklerini belirleyebilmesi ve sınıf içi öğretim yöntemlerinin etkililiğinin ortaya çıkarılması olmalıdır. Bunun için en önemli öncelik öğrencilerin öğrenmesinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğidir.

Bir öğretim ortamında belirlenen kazanımlara öğrencilerin hangi aşamaları geçerek ulaştığı konusu dikkat çekilmesi gereken bir unsurdur. Kazanımlara uygun belirlenen programların uygulanmasına bağlı ölçme ve değerlendirme araçlarında karşılaşılan önemli sorunlardan bazıları, öğretim programlarında yer alan sarmal yapının dikkate alınmaması, öğrenci merkezli etkinliklerin yanlış yorumlanması, kazanımlara kısa zamanda ve kolaylıkla ulaşılabileceği düşüncesi ve üst düzey düşünme süreçlerinin tam olarak anlaşılmaması gibi unsurların olmasıdır. Bu süreçlerin her birinin öğrencilere uygulanacak performans görevleri, proje ve öğrenci ürün dosyası gibi sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla geliştirileceği düşünülmektedir. Önemli olan kavram, öğretmen rehberliğinde sınıf içi etkinliklerle bu tür becerilerin tespit edilmesi ve geliştirilmesidir.

10. Öneriler

Temel eğitim sürecinde öğrenci hakkında toplanan verilerin eğitim öğretim sürecinde yaşanan eksikliklerin giderilmesine yönelik kullanılması gerekmektedir. Bu raporun başında bahsedilen bireysel farklılıkların yarattığı öğrenme eksikliklerinin giderilmesi ölçmenin sisteme kullanışlı ve faydalı geribildirim sağlanması amacıyla kurgulanmasına bağlıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin aldıkları yazılı notlarıyla değil alamadıkları kısmıyla ilgili çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Örneğin bir öğrenci sınavdan 60 puan aldıysa, aldığı 60 puan ile değil alamadığı 40 puan ile ilgilenilmelidir.

Öğretmenlerimizin ölçmeye dair temel motivasyonları, sınav yapma amaçları, sınıfta rastgele bir şekilde öğrencilere soru sormaları;

-Öğrenci öğrenmesine dair nasıl bir veri elde ederim?

-Öğrenmedeki eksiklikleri nasıl gideririm?

sorularına cevap arama amaçlı olmalıdır.

Öğrenciye verilen yaprak testlerin dağıtılma motivasyonlarının "ne kadar çok soru çözerse o kadar aşina olur" önermesinden çıkarılıp bakış açısının öğrenme eksikliklerinin giderilmesine odaklanması gerekmektedir.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme, sistemin en kritik noktasıdır. Ancak bu şekilde okullar arası başarı farkları azaltılabilir. Ölçmeden elde edilen geri bildirim öğrenci öğrenmesinde iyileştirme amacıyla kullanıldığında bireysel farklılıkların sistem üzerindeki baskısı azalacaktır. Ölçme merkezi sınav demek değildir!

Öğrencilerimizin bir test kitabıyla saatlerce vakit geçirerek başarılı olacaklarından daha ötesine ihtiyacımız vardır. Bunun için asıl derdimiz "ölçmek için öğrenmek yerine öğrenmek için ölçmek" olmalıdır.

Temel eğitim sürecinde aynı eğitim kademelerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor bağlamda beceri ve yeteneklerini tespit edebileceği ve geliştirebileceği bir yaklaşım içerisinde bulunması gerekir. Bu açıdan ölçme ve değerIendirme yaklaşımlarının, öğrencilerin motivasyon, dikkat, bir alana özgü bilgi ve beceri düzeyleri, öğrenme stilleri, iletişim becerileri, arkadaşlık ilişkileri, problem çözme becerileri, sosyal yaşam becerileri, paylaşma, empati, karar verme ve takım çalışması gibi özellikleri tespit etmesi veya geliştirilmesi gerekenleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Bunun için okullarda uygulanması gereken süreç ve ürün temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının özellikleri incelendiğinde, grupla çalışma, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, teknolojiyi etkin kullanım, empati, girişimcilik, karar verme ve sorun çözme gibi gerçek hayata ilişkin performansa dayalı görevler barındırmalıdır. Süreç içerisinde öğrenciden beklenen açık ve belirgin ölçütlerin tercih edilmesi gerekir.

Temel eğitimde uygulanması gereken ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının eğitim sürecinin başında öğrenciyi tanımaya ve hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmaya dönük, eğitim sürecinin ortasında süreci takip etme ve izlemeye dönük ve eğitim sürecinin sonunda süreç ile ürünü birlikte değerlendirmeye dönük bir yaklaşımla eğitim öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabilecek ölçme araçlarının olması gerekir. Yani bir tek ölçme aracıyla sonuç odaklı değil birçok ölçme aracıyla öğrencinin eğitim öğretim sürecini bir bütün olarak değerlendirme odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışının Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde temel eğitimin bütün kademelerinde kullanılmasının bir zorunluluk olarak

değerlendirilmesi gerekir. Bu sayede öğrenciyi değerlendirme sürecine katmak, aynı zamanda öğrenciye etkili ve zamanında geri bildirim sunmak açısından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının doğru ve yerinde kullanılması gerekliliği önem arz etmektedir.

Eğitim sistemi; çocuğun mutluluğuna; adalet, merhamet, yardımlaşma, paylaşma, dürüstlük ve tevazu gibi insani değerlere değil, puanlarla açıklanan başarıya odaklıdır. Bu durum, sağlıklı bir toplum oluşturulmasına yönelik çabalara önemli bir tehdittir.

Temel eğitimde her eğitim kademesinde okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleri felsefi bir bakış açısıyla ele alındığında;

Bakanlığa,

- 20 yüzyılın davranışçı psikoloji üzerinden şekillendirilen geleneksel yöntemler terk edilerek çağdaş bir ölçme ve değerlendirme felsefesi benimsenmelidir.
- Tanılama, süreç odaklılık, çoktan seçmeli yapının terk edilmesi, dijital araçların kullanılması ölçme felsefesinin merkezinde olmalıdır.
- Değerlendirme aynı zamanda öğrenme sürecini kapsamalıdır.
- Değerlendirme izleme ve betimleme amaçlı sürekli olmalıdır.
- Üst düzey zihinsel becerileri değerlendirme amacı gütmelidir.
- Öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil ederek değerlendirmede çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi dikkate alınmalıdır.
- Okul proje kültürünün oluşmasına katkı sağlamalıdır.
- Sınıf içi iletişim ve paylaşımı artırma odaklı olmalıdır.
- Hayat boyu öğrenme ve mesleki gelişim kapsamında ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeler hakkında öğretmen eğitimleri devam etmelidir.
- Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına verilen ölçme ve değerlendirme dersinin teorik boyuttan çıkıp stajla desteklenerek uygulama odaklı bir sistem içerisine dahil edilmesi gereklidir.
- Öğrencinin aldığı not değil alamadığı not (öğrenilememiş ders materyali) öğretimin merkezine çekilmelidir.
- Ölçme sonuçları analiz edilerek öğrenciye faydalı ve kullanışlı geri bildirim sağlanmalıdır.

- Ölçme not vermek demek değil öğrenmeler hakkında veri toplamaktır. Bu bilinç ile hareket edilerek ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerin mutluluk düzeylerini belirleyebilecek ve insanı değerlerini ortaya çıkarabilecek hatta bu kavramlar bağlamında geri bildirim verebilecek ölçme ve değerlendirme uygulamalarına eğitim sistemi içerisinde yer verilmelidir.

Kaynakça

- Airasian, P. W. (1994). **Classroom Assessment.** New York: Mcgraw-Hill,Inc.
- Atar, H.Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). **Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları.** Eğitime Bakış, (40), 12-22
- Atılgan, H. (Ed.). (2007). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atila, M. E. & Özeken, Ö. F. (2015). **Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?** OndokuzMayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(1), 124-140.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). **Sınavlar üzerine düşünceler.** Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2), 345-356
- Demirbilek, M. ve Levent, A.F. (2019). **Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri.** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50, 57-79
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2013). **Yeni dönemde ortaöğretimin amacı ve yeniden düzenlenmesi**. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Yeni-D%C3%B6nemde-Ortaogretimin-Amac%C4%B1-ve-Yeniden-D%C3%BCzenlenmesi.pdf
- Fidan, N. (2012). **Okulda öğrenme ve öğretme (3. Baskı).** Ankara: Pegem Yayıncılık
- Finn, C. ve Hockett, J. (2012). **ExamSchools: Inside America'sMostSelectivePublicHigh Schools.** Princeton,NJ:Princeton UniversityPress
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). **8. Sınıf öğrencilerinin SBS'yeyönelik metaforik algıları.** Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 64-81
- Kuçuradi, İ. (2019). **Ahlak, etik ve etikler.** Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu. https://www.youtube.com/watch?v=g-MPvywIhJc
- Nitko, A.J. (1996). **Educational Assessment of Students.** Printed in the United States of America.
- Önder, E. (2016). **Okulların eğitsel kaynakları ve TEOG puanları.** Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 15(58), 837-848.
- Özçelik, A. D. (1998). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Sayar, K. (2018). **Başı Sınuklar İçin Kılavuz.** Ankara: İstanbul: Kapı yayıncılık.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). **Classroom Assessment in Malawi: Teachers' Perceptions and Practices in Mathematics,** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Tan, Ş. (2009). **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı,** Ankara: Pegema Akademi Yayımcılık.
- Tekin, H. (2008). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torrance, H. ve Pryor J. (1998). **Investigating Formative Assessment: Teaching Learning and Assessment in Tech Classroom.** USA: Open University Press, PA.
- Ulutaş, S. & Çıkrıkçı, N. (2019). **Opinionson theImpactsof theTEOG SystemfromTeachersWhoseCourses arenot Includedin theTEOG Exam.** Journalof MeasurementandEvaluation in EducationandPsychology, 10(1), 68-79

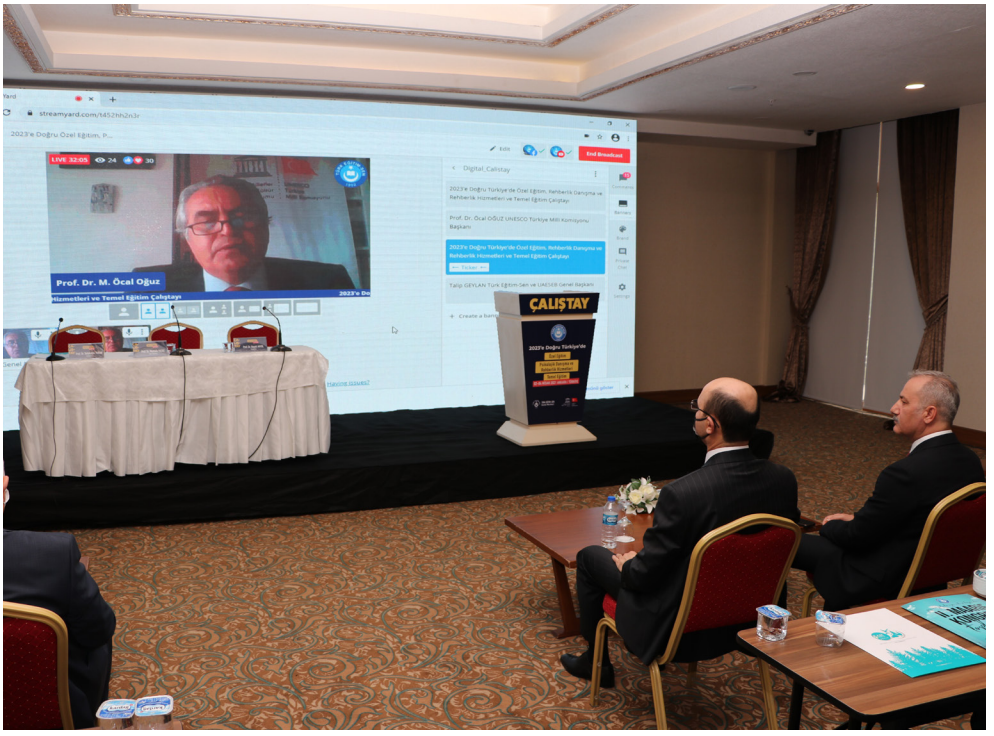
Çalıştay Fotoğrafları


TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
II. MAARİF KONGRESİ
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Hizmet
Temel Eğitim
02-04 NİSAN 2021 ANKAR
TÜRK EĞİTİM-SEN
Genel Merkezi
ÇALIŞTAY
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Hizmetleri
Temel Eğitim
02-04 NİSAN 2021 ANKARA / TÜRKİYE


TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
II. MAARİF KONGRESİ
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Hizmetleri
emel Eğitim
02-04 NİSAN 2021 ANKARA / TÜ
TÜRK EĞİTİM-SEN
Genel Merkezi
ÇALIŞTAY
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve






Prof. Dr. M. Öcal Oğuz
ÇALIŞTAY


TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri
Temel Eğitim
ANKARA / TÜRKİYE


TAY
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Yard. Selahattin TURAN






















ÇALIŞTAY
TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
2023'e Doğru Türkiye'de


TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
II. MAARİF KONGRESİ
Doğru Türkiye'de
İkolojik Danışma ve
Rehberlik Hizmetleri
l Eğitim
NİSAN 2021 ANKARA
TÜRK EĞİTİM-SEN
Genel Merkezi
ÇALIŞTAY
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim
Psikolojik Danışma ve
Rehberlik Hizmetleri
Temel Eğitim
02-04 NİSAN 2021 ANKARA / TÜRKİYE


u Türkiye'de
anışma ve
Hizmetleri
l Eğitim
ANKARA
ÇALIŞTAY
TÜRK EĞİTİM-SEN


II. MAARİF KONGRESİ
ÇALIŞTAY


TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
II. MAARİF KONGRESİ
ÇALIŞTAY
TÜRK EĞİTİM-SEN
Genel Merkezi
2023'e Doğru Türkiye'de
Özel Eğitim


ÇALIŞTAY
TÜRK EĞİTİM-SEN
1992


1992
ÇALIŞTAY
TÜRK EĞİTİM-SEN
Genel Merkezi
TÜRK EĞİTİM-SEN
1992
2023'e Doğru Türkiye'de


ÇA-
LIŞ-
2023'e Doğru Türkiye'de