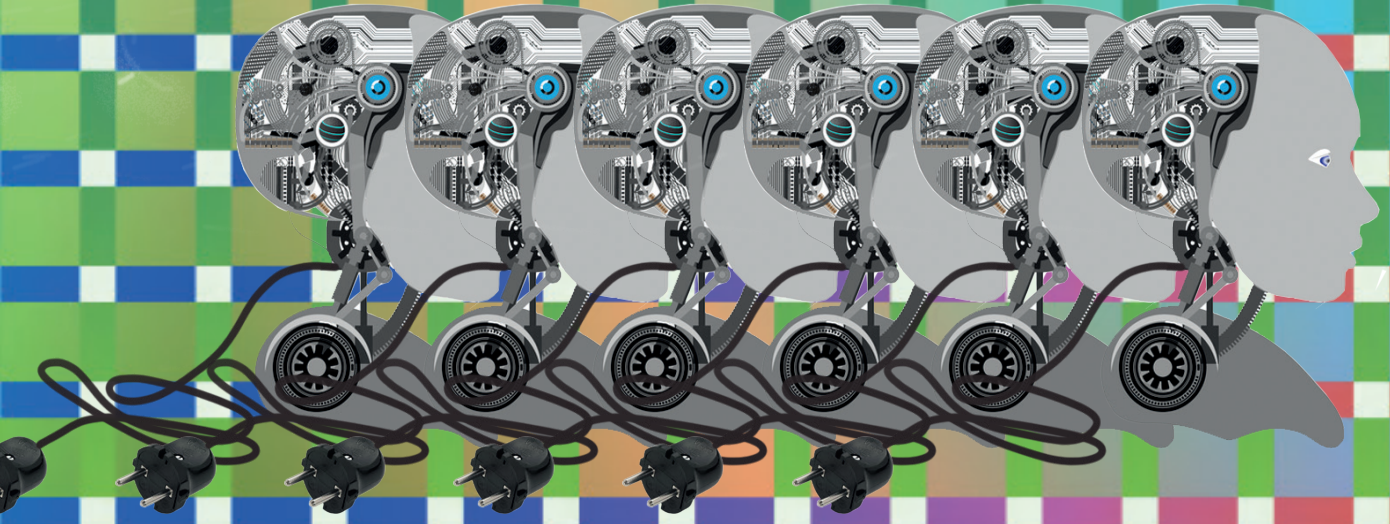


Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: Uygulanabilirlik ve Etik Konular



- Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Nitelik Sorunu: 4-6 Yaş Kur'an Kursları Üzerine
 - Tarihsel Süreç İçinde "Araplaşma" ve Eğitim
 - Eğitimde Verimlilik
- Ne Bileyim Ben Senin Cama Geldiğin, Candan Sevdiğin!
 - TÖB-DER 52 Yaşında...
 - Çocuk Kitaplarında Cinsiyetçi Yaklaşımlar



abece

Eğitim ve Ekin dergisi
(Üç ayda bir yayımlanır)

ISSN 1301-0557

Yıl 39 / Sayı 381-382 (Ekim-Ocak 2023-24)

EĞİT-DER Adına Sahibi
Tahsin Doğan

Yazı İşleri Müdürü
Azmi Gündoğdu

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Hatice Sönmez Kaya

Adres
Tuna Cad. 34/15 Yenışehir
Kızılay - Ankara

İletişim
Tlf.: 5364270306
abecedergisi@gmail.com
egitder@gmail.com
www.egitder.org.tr

Hesap Adı / No:
İş Bankası:
Eğitimciler Derneği
TR44 0006 4000 0014 2141 9912 88

Baskı
Ertem Basın Yayın Dağıtım Sanayi
Ticaret LTŞ - Ankara
Sertifika No: 48083

İçindekiler

Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: Uygulanabilirlik ve Etik Konular Michael J. Reiss	1
Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Nitelik Sorunu: 4-6 Yaş Kur'an Kursları Üzerine Ezgi Bahçetepe	16
Tarihsel Süreç İçinde "Araplaşma" ve Eğitim Erdoğan Yılmaz	32
Eğitimde Verimlilik Dr. Halit Suiçmez	39
Ne Bileyim Ben Senin Cama Geldiğin, Candan Sevdığın! Ülkü Kaplan	47
TÖB-DER 52 Yaşında... İsmail AYDIN	50
Çocuk Kitaplarında Cinsiyetçi Yaklaşımlar Sevda Müjgan	45

Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: Uygulanabilirlik ve Etik Konular¹

Yazar: **Michael J. Reiss**²

Çeviren: Rozerin Yaşa³

Özet

Yapay zekanın potansiyeli hakkında, hayatlarımızı yakın bir zamanda nasıl dönüştüreceğine ilişkin aşırı hevesli açıklamalardan, kitlesel işsizlikten bildiğimiz yaşamın yok olmasına kadar her şeye nasıl neden olacağına ilişkin endişe verici tahminlere kadar geniş bir görüş çeşitliliği bulunmaktadır. Bu makalede, eğitimde yapay zekanın uygulanabilirliğini ve ortaya çıkardığı etik sorunları ele almaktayım. Benim vardığım temel sonuç, yakın ve orta vadeli gelecekte yapay zekanın öğrencilerin öğrenimini zenginleştirme ve (insan) öğretmenlerin çalışmalarını onları devre dışı bırakmadan tamamlama potansiyeline sahip olduğudur. Buna ek olarak, yapay zeka, ‘okula karşı ev’ gibi geleneksel ayrımların öğrenme açısından aşılmasını giderek daha fazla mümkün kılmalıdır. Yapay zeka, eğitimde kişiselleştirmeyi artırma umudu sunsa da öğrenmenin daha az sosyal hale gelmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Yapay zekanın öğrencilerin hem gelişmesine hem de güçlü bilgiler öğrenmesine yardımcı olma olasılığını en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olmak için okulda yeni teknolojilerin önceki tanıtımlarından öğrenebileceğimiz çok şey var. İleriye baktığımızda, yapay zeka eğitimde dönüştürücü olma potansiyeline sahiptir ve bu tür faydalar ilk olarak özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için görülebilir. Bu memnuniyetle karşılanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: yapay zeka, eğitim, kişiselleştirilmiş öğrenme, gelişme

¹ Çeviri metni “Reiss, M.J. (2021) ‘The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations’. *London Review of Education*, 19 (1), 5, 1–14. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.05>” kaynakça bilgisine sahip makalenin çevirisidir. Makale, Creative Common Attribution Lisansı’na sahiptir.

² Michael J. Reiss, Birleşik Krallık’taki UCL Eğitim Enstitüsü’nde Fen Eğitimi Profesörü, Sosyal Bilimler Akademisi Üyesi ve York Üniversitesi ile Kraliyet Veteriner Koleji’nde Misafir Profesör olarak görev yapmaktadır. Royal Society’nin eski Eğitim Direktörü olan Reiss, Nuffield Biyoetik Konseyi üyesidir ve eğitimde müfredat, pedagoji ve değerlendirme konularında kapsamlı yazılar kaleme almıştır. Halen yapay zeka ve vatandaşlık üzerine bir proje üzerinde çalışmaktadır. Yazarın en güncel kitapları şunlardır: “McCorry, A. & Reiss, M. J. (2023) *The Place of Ethics in Science Education: Implications for Practice*, Bloomsbury” ve “Reiss, M. J. & Ruse, M. (2023) *The New Biology: A Battle between Mechanism and Organicism*, Harvard University Press”.

³ Arş. Gör./Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, rozerinyasaa@gmail.com

Giriş

Bilgisayarların eğitimde kullanımının onlarca yıllık bir geçmişi vardır -biraz karışık sonuçlarla birlikte-. Bilgisayarlar, savunucularının öngördüğü sonuçların elde edilmesine her zaman yardımcı olmamıştır (McFarlane, 2019). Baker ve diğerleri (2019) yaptıkları incelemede, geniş ölçekte etki yaratmayı başaran ve bir bütün olarak okul sistemlerinde (az sayıda okulun özel bağlamının ötesinde) istenen farkı yaratan eğitim teknolojisi örneklerinin sanıldan daha nadir olduğunu tespit etmiştir. Baker ve diğerleri (2019), teknolojinin çok sayıda öğrenci için faydalı etkilere sahip olduğu dokuz örneği - üçü İtalya'da, üçü Avrupa'nın geri kalanında ve üçü de dünyanın geri kalanında - incelemiştir. Örneklerden biri Brezilya'daki Lemann Vakfı ile Khan Academy arasındaki ortaklıktır; bu ortaklık 2012'den beri devam etmektedir ve milyonlarca öğrencinin Khan Academy platformuna kaydolmasıyla sonuçlanmıştır. Brezilya'daki okulların çoğunda öğrenciler günlük üç seanstan sadece birine katılmakta ve günde sadece dört saat ders almaktadır. Bu ortaklığın değerlendirilmeleri olumlu olmuştur, örneğin kontrollere kıyasla matematik kazanımlarının arttığını göstermiştir (Fundação Lemann, 2018).

Günümüzde yapay zekadan çok yaygın bir şekilde bahsedilmekte ve özellikle öğrenciler için hayatlarımızı nasıl dönüştüreceğine ilişkin hem aşırı hevesli açıklamalar (örneğin, Abidoye ile Seldon, 2018) hem de kitlesel işsizlikten bildiğimiz yaşamın yok olmasına kadar her şeye nasıl neden olacağına ilişkin vahim tahminler mevcuttur (örneğin, Bostrom, 2014).

Yapay zeka ile tam olarak neyin kastedildiği konusu da tartışmalıdır (Wilks, 2019). Benim gibi bir biyolog için zeka sadece insanlarla sınırlı değildir. Gerçekten de insan olmayan hayvanların zekaları da dahil olmak üzere zihinsel kapasitelerinin incelenmesine adanmış, hayvan bilişi adında bütün bir akademik alan vardır (Reader vd., 2011). Homo sapiens türünün üyeleri yaklaşık dört bin milyon (4 milyar) yıllık bir evrimin ürünüdür. Bir yaratıcı yok ise, insanlar inorganik maddeden türemiştir. Eğer dünyanın inorganik maddesi bugünün insanını meydana getirdiyse, insanların bilinçli bir şekilde hareket ederek en azından zeka temellerine sahip inorganik varlıklar üretebilmeleri pek de dikkate değer görünmemektedir. Sonuçta, tek hücreli organizmalar bile, kimyasal gradyanlardan gelen bilgileri kullanarak, yiyecek (ya da yiyeceğin yapı taşlarını) elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve kendilerinin tüketilme olasılıklarının daha düşük olduğu yerlere hareket ederken yaşamalarında belirgin bir amaçlılık gösterirler (Cooper, 2000).

Scala Naturae'yi ya da Büyük Varlık Zinciri'ni onaylamaksızın, pek çok türün kendi zekasına sahip olduğu açıktır. Bu bizim için en bariz şekilde diğer büyük maymunlarda -goriller, bonobolar, şempanzeler ve orangutanlar- görülmektedir; ancak evrimsel biyologlar ve bazı filozoflar ikili sınıflandırmalara (insanlara karşı diğer tüm türler ya da büyük maymunlara karşı diğer tüm türler) karşı temkinli davranmakta, zekayı farklı tezahürlerde ve farklı derecelerde bulunan, ortaya çıkan bir özellik olarak görmeyi tercih etmektedirler (Spencer-Smith, 1995; Kaplan ve Robson, 2002). Örneğin, bazı türlerin uzamsal

hafızaları bizden çok daha iyidir. Bülbül, baştankara, alakarga, fındıkkıran ve sıvacı kuşu gibi kuş türlerinde, bireyler yiyecek deposu olarak bazen binlerce fındık ve diğ r yenilebilir maddeleri her biri farklı bir yere saçarlar (Crystal ve Shettleworth, 1994). Hafızaları, bazen aylar sonra bu tür öğelerin büyük çoğunluğunu geri almalarnı sağlar.

Bunların hiçbiri insan zekasının istisnai ve ayırt edici doğasını küçümsemek için değildir. Sadece bir örnek vermek gerekirse, dili kullanma şeklimiz, insan olmayan hayvanlar tarafından kullanılan basit iletişim biçimleriyle açıkça ilişkili olsa da, farklı bir düzendedir (Scruton, 2017). Doğumumuzdan itibaren, ebeveynlerimizden ve diğ rlerinden öğrenmeye başlamadan önce, -doğ -yetiştirme tartışmasına ayrıntılı olarak girmeden, başkalarıyla ilişki kurma ve bilgi alma konusunda doğuştan gelen bir kapasiteye sahiptir (Nicoglou, 2018). Yeni doğ n bebek bu bilgileri aldıkça, tıpkı sütü alıp yürümeyi taklit ettiğ  gibi, bunları işlemeye başlar. Uzun zamandır belirtildiğ  gibi, 4 yaşındaki çocuklar en sofistike yapay zekanın bile yapmakta zorlandığı şeyleri (yüzleri tanıyabilir, bir zihin teorisi ortaya koyabilir, koşullu olasılıksal muhakeme kullanabilir) yapabilirler. Dahası, tüm bunları yapan aynı 4 yaşındaki çocukken, bunların her biriyle baş a çıkmak (ya da baş a çıkmaya çalışmak) için hala farklı yapay zeka sistemleri kullanıyoruz, bu da yapay zekanın hala oldukça dar olduğu, oysa insan bilişinin karşılaştırıldığında çok daha geniş olduğu noktasını vurguluyor (Boden, 2016).

Burada robotlar ve yapay zeka arasındaki ilişki hakkında ayrıntılı bir tartışmaya girmeye gerek yok - her ne kadar robotların

sahip olduğu ve yazılımın sahip olmadığı maddeselliğ n yüksek zeka seviyelerini ortaya koyma kapasitesi üzerinde ne ölçüde fark yarattığı veya yaratacağı konusunda ilginç sorular olsa da (Reiss, 2020). Yapay zeka için kriterlerimizin zaman içinde değiştiğ ni belirtmek gerekir (bkz. Wang, 2019). Makine performansında önemli bir ilerleme kaydedilen her seferinde, 'gerçek yapay zeka' için çıta yükselmektedir. Gerçek şu ki, artık sadece satranç ve go gibi oyunlar  hepimizden daha iyi oynayabilen makineler değil, aynı zamanda belirli teşhisleri ( rneğ n meme kanseri, diyabetik retinopati) en az deneyimli doktorlar kadar doğru bir şekilde koyabilen makineler de (kuşkusuz aynı makineler değil) var.

Ancak unutulmamalıdır ki, her yapay zeka sisteminin içinde sayısız saat süren insan düşüncesinin meyveleri vardır. AlphaGo 18 kez dünya go şampiyonunu yendiğ nde şampiyonu Lee Sedol'u 2016'da dörde karşı bir oyunla yenen AlphaGo, bir anlamda tek başına AlphaGo değil, yazılımı üretmek için çalışın t m programcılar ve go uzmanlarıydı. Aslında aynı nokta t m teknolojiler ve tüm insan faaliyetleri için de geçerlidir. Bir sonraki nesle öğretmek ve uzun ömürlü kayıtların ( rneğ n yazı) icadı gibi şeylerle ortaya konan insan zekası, her birimiz veya ürünlerimiz (yazılım gibi) tarafından ortaya konan yeteneklerin uzun bir insan düşüncesi ve eylemi tarihinin sonuçları olduğu anlamına gelmektedir.

Makinelerin Turing testini geçip ge emeyeceğ i konusunda sonu gelmeyen tartışmalar var. Gerçek şu ki internet, insanları düzenli olarak baş a insanlar olduklarına ikna eden botlarla dolu (Ishowo-Oloko vd., 2019). En üzücü örneklerden bazıları, flört sitelerinde ortaya çıkan botlardır. Endişe

verici bir şekilde, bunların nasıl tespit edileceğine ilişkin standart tavsiyeler (mesajlar senaryo gibi görünür, dilbilgisi zaıftır, para isterler, çok hızlı yanıt verirler) muhtemelen teknoloji 'geliştikçe' yakında eskiyecek ve pek çok insanı da diskalifiye edecektir.

Yani, yapay zeka burada - üretimin neredeyse her alanında şimdiden büyük bir etki yaratıyor ve tıp, hukuk ve sosyal bakım da dahil olmak üzere çok sayıda meslekte giderek daha fazla kullanılacağına ilişkin mantıklı tahminler var (Frey ve Osborne, 2013; POST, 2018). Eğitimdeki etkileri ne olabilir ve bunu hoş karşılamalı mıyız, karşılamamalı mıyız?

Yapay zeka ve eğitimin öğretim dışı yönlerinde kullanımı

Bu makalenin ana kaygısı, yapay zekanın öğretim için kullanılmasıdır. Bununla birlikte, okullar karmaşık örgütlerdir ve yapay zekanın eğitimin öğretim dışı yönleri olarak adlandırılabilir konularda artan bir rol oynayacağına ilişkin çok az şüphe vardır. Bunlardan bazılarının sınıf öğretmeniyle çok az ilgisi vardır ya da hiç ilgisi yoktur - örneğin, bu tür kararların hala bireysel okulların dışında alındığı yerlerde öğrencilerin okullara tahsisi, öğretmenler ve diğer personel için iyileştirilmiş işe alım prosedürleri, okullarda kullanılan malzemeler için daha iyi tedarik sistemleri ve öğrencilerin daha doğru kaydı. Diğer hususlar öğretmenleri ilgilendirmektedir - örneğin, son değerlendirmelerin daha iyi tasarlanması ve işaretlenmesi, öğrenciler hakkında ebeveynlerine/velilerine daha geçerli bilgi sağlanması (raporlar) vb. Bunların öğretmenlerin hayatları için önemi küçümsenmemelidir. Birçok öğretmen,

yapay zekanın kendilerini yıpratıcı bürokrasi olarak nitelendirdikleri işleri azaltmasından memnuniyet duyacaktır (örneğin bkz. Towers, 2017; Skinner vd., 2019).

Okul hayatının bu yönlerinden bazılarına yardımcı olacak bir dizi yazılım aracı halihazırda mevcuttur -örneğin, zaman çizelgeleme için (FET, Lantiv Timetabler, diğerleri arasında)- ve Pearson ve diğer ticari kuruluşlar tarafından değerlendirme amacıyla yapay zekanın geliştirilmesi için gelişen bir pazar vardır (Jiao ve Lissitz, 2020). Açıkçası, otomatik sistemler 'objektif işaretlemede' (çoktan seçmeli bir testte olduğu gibi) kullanılabilir (ve uzun yıllardır kullanılmaktadır). Asıl soru, otomatik sistemler daha açık uçlu ödevler için kullanıldığında bunun etkinliği ve istenmeyen sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağıdır. Araştırma literatürü, hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme amaçları için ihtiyatlı bir şekilde iyimserdir (örneğin, Shute ve Rahimi, 2017; van Groen ve Eggen, 2020). Aynı zamanda, yapay zekanın bu tür amaçlar için kullanımının mutlaka sorunsuz olacağı varsayılmamalıdır. Artık yapay zekadaki önyargı (örneğin, kasıtsız ırksal profillemeye) hakkında temkinli olmamız için yeterince şey bilinmektedir (Burbidge ve ark., 2020).

Okulların öğrencilere sağlayabileceği faydalardan bazıları 'öğretim' terimi kapsamında değildir ve yapay zeka burada faydalı olabilir. Örneğin, İngiltere'de hem bağımsız hem de devlet okulları, kendine zarar verme, uyuşturucu kullanımı ve yeme bozukluklarını tahmin etmek için tasarlanmış bir yapay zeka aracı kullanmaktadır. Her ne kadar Ada Lovelace Enstitüsü (veri ve yapay zekanın insanlar ve toplum için çalışmasını sağlama misyonuna sa-

hip bir araştırma ve müzakere organı) Direktörü Carly Kind, “Bu tür teknolojilerin bir nedenle uygulanıp daha sonra başka nedenlerle kullanılması endişesi vardır” (Manthorpe, 2019) dese de, bunun kendine zarar verme olaylarını azalttığı iddia edilmektedir (Manthorpe, 2019).

Yapay zeka ve eğitimin kişiselleştirilmesi

Eğitimde yapay zeka için ortaya atılan bazı iddiaların gerçekleşme olasılığı son derece düşük. Örneğin, Fountech.ai’nin kurucusu ve CEO’su Nikolas Kairinos, 20 yıl içinde kafalarımızın özel implantlarla güçlendirileceğini, böylece ‘hiçbir şeyi ezberlemenize gerek kalmayacağını’ söylemiştir (White, 2019). Bırakın 20 yılı, bunun gerçekleşme ihtimalinin bile düşük olmasının nedenleri, bu tür bir bilgi ‘yerleştirme’ olasılığını inceleyen Aldridge (2018) tarafından tartışılmaktadır (bkz. Gibson, 1984). Aldridge (2018), böyle bir olasılığı reddetmek için fenomenolojik bir bilgi açıklamasına dayanmaktadır. Puddifoot ve O’Donnell (2018), bilgiyi bizim yerimize depolaması için teknolojilere çok fazla güvenmenin -önceki zamanlarda hatırlamamız gereken bilgiler- ters etki yaratabileceğini ve öğrencilerin hafıza sistemlerinin soyutlamalar oluşturması ve yeni öğrenilen bilgilerden içgörüler üretmesi için kaçırılmış fırsatlarla sonuçlanabileceğini savunmaktadır.

Anthony Seldon, yapay zekanın eğitim alanındaki potansiyeline ilişkin daha akla yatkın, ancak yine de çok iyimser bir örnekten yola çıkarak şu şekilde bir açıklama yapmaktadır:

En önemli değişkenlerden ikisi öğretim kalitesi ve sınıf büyüklükleridir.

Yapay zeka, meşhur deyişle ‘herkes için Eton kalitesinde bir öğretmen’ beklentisi sunuyor. Bir okula devam edebilecek kadar şanslı olan çocuklar için sınıf mevcutları, bireysel öğrenci ihtiyaçlarının genellikle kaybolduğu 30 veya daha fazla sayıdan bire bir eğitime kadar azaltılacaktır. Öğrenciler, içinde 10, 20, 30 ya da daha fazla çocuğun bulunabileceği sınıflarda gruplandırılmaya devam edecek, ancak her öğrenci kişiselleştirilmiş bir öğrenme programından yararlanacaktır. Günün bir bölümünü bir ekranın ya da kulaklıkların önünde geçirecekler ve zamanla üzerine bir hologramın yansıtılacağı bir yüzeye geçecekler. Eğitimin kendisi için bağımsız robotlara çok az ihtiyaç duyulacaktır. Ekrandaki ya da hologramdaki ‘yüz’, öğrencinin zihnini tanıyan ve ona bireysel olarak ders veren, öğrencinin en uygun hızında hareket eden, onu nasıl motive edeceğini bilen, ne zaman yorulduğunu ya da dikkatinin dağıldığını anlayan ve onu tekrar görevinin başına getirmekte usta olan bireyselleştirilmiş bir öğretmenin yüzü olacaktır. ‘Öğretmen’, dünyanın herhangi bir okulundaki herhangi bir sınıftaki en yetenekli öğretmen kadar etkili olacak ve her bir öğrenci, öğrenme güçlükleri ve psikolojileri hakkında birikmiş bilgisi okul yılının sonunda buharlaşmayacak olan ince bilenmiş bir anlayışa sahip olmanın ek faydasını görecektir. (Abidoye ile Seldon, 2018: Bölüm 9: 2).

Bu pasaj aceleyle yazılmış gibi görünse de (‘bir ekranın ya da kulaklıkların önünde’, ‘hangi’, ‘göreve’), hem eğitimde yapay

zekaya eşlik eden bazı abartıları ortaya koyması hem de sadece bir üniversitenin rektör yardımcısı ve eski bir başöğretmen değil, aynı zamanda (web sitesine göre www.anthonyseldon.co.uk) İngiltere'nin önde gelen eğitimcilerinden biri olan biri tarafından yazıldığı için incelemeye değer.

Öğretimin kişiselleştirilmesinin yapay zekanın eğitimdeki başlıca faydalarından biri olacağı konusunda Seldon'a katılıyorum, ancak okul öğrencilerine bire bir öğretim konusunda onun kadar sınırsız bir coşkuyla sahip değilim. Bire bir öğretimin ideal olduğu zamanlar vardır -gerçekten de 2001 yılında şimdiki görevime başladığımdan beri kendi öğretimimin çoğu bire bir olmuştur (doktora öğrencileri). Ancak, bire bir öğretimin küçük öğrenciler için tek başına daha az ideal olmasının iki temel nedeni vardır- bunlardan biri öğrenilecek şeyin doğası ile ilgilidir; diğeri ise nasıl öğrenileceği ile ilgilidir (bkz. Baines vd., 2007). Genç öğrencilerde, öğrenileceklerin büyük bir kısmı doktora öğretimin aksine, öğrenen için ayırt edici değildir. Öğrenilecekler birkaç öğrenci için ortak olduğunda, resmi öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de öğrenebilirler. Okul sınavlarını geçmek için umutsuzca çabalayan gençlere matematik alanında bire bir dersler vererek epey zaman geçirdiğimde, bu deneyim beni, bire bir eğitim için söylenecek çok şey olsa da, grup tartışmasının da hayati bir rolü olduğuna ikna etti. Aslında, yapay zeka ve grup öğrenimini karşı karşıya getirmek için hiçbir neden yok: ikisi birbirini tamamlayabilir (Bursalı ve Yılmaz, 2019).

Ayrıca, Seldon'un, öğretmenin öğrencileri hakkında herhangi bir bireysel bilgiye sahip olmasının gerekmediği ilginç bir kaliteli

okul öğretimi kavramına sahip olduğu gerçeği de vardır: "Öğretmenin kendisi, dünyanın herhangi bir okulundaki herhangi bir sınıftaki en yetenekli öğretmen kadar etkili olacak ve her bir öğrenci hakkında ince bir anlayışa sahip olmanın ek faydasını görecektir" (Abidoye ile Seldon, 2018: Bölüm 9: 2, benim vurgum). Bu, öğretilecek olanın öğrenciden bağımsız olduğu aktarım ('bankacılık') eğitiminin (Freire, 2017) aşırı bir versiyonu gibi görünmektedir. Freire, eleştirel düşünmeyi ('vicdanlaştırma') engelleyen ve böylece baskının devam etmesini sağlayan şeyin bu aktarım eğitimi nosyonu olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, yapay zekanın öğrencilerin hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak 'verimli' olabileceğine ilişkin naif bir varsayım, aynı eleştirelilik eksikliğine ve öğrenmelerini sahiplenmemelerine yol açabilir.

Ayrıca, 'Ekrandaki veya hologramdaki "yüzün" ... onları nasıl motive edeceğini bileceği' varsayımı konusunda Seldon'dan biraz daha şüpheliyim (Abidoye ile Seldon, 2018: Bölüm 9: 2). Belki o ve ben oldukça farklı türde okullarda öğretmenlik yaptık, ancak öğretmenlik günlerime ilişkin hatırladığım, motivasyonun çoğu zaman ne zaman sert ne zaman şaka yapacağımı, ne zaman görevde kalacağımı ve ne zaman elimdeki konudan öğrencilerimin yaşamlarının yönlerine sıçrayacağımı bilmek için sosyal becerilerimin her zerresini kullanmakla ilgili olduğuydu (bkz. Wentzel ve Miele, 2016). Yapay zekanın bunu başarması imkansız değil - ancak bunun gelecekte çok uzun bir süre olacağından şüpheleniyorum.

Ayrıca Seldon'ın vizyonunda ("Ekrandaki "yüz" ya da hologram") biraz bedensiz bir öğretim modeli de görülmektedir. Bu

bir dereceye kadar bazı konularda (matematik gibi) diğerlerine göre daha iyi sonuç verebilir. Bir fen öğretmeni olarak, sınıfta ya da okul laboratuvarında dolaşan, özellikle uygulamalı etkinlikler sırasında öğrencilerle etkileşime giren bir 'şeyin' (bunun prensipte bir robot olabileceğini kabul ediyorum) gerçekliğinin değerli olduğundan şüpheleniyorum (bkz. Abrahams ve Reiss, 2012). Ayrıca, öğretmenin jest ve diğer maddi tezahürlerinin önemi üzerine - hepsi olmasa da bir kısmı fen eğitimine odaklanan - giderek büyüyen bir literatür olduğunu da belirtmek isterim (örneğin, Kress vd., 2001; Roth, 2010).

Son olarak, yapay zeka da dahil olmak üzere teknolojiden yararlanan herhangi bir öğrenme inovasyonunun mevcut gerçekliği, ilk etkilerinden birinin, özellikle finansal sermayeye dayalı olanlar, ancak genellikle cinsiyet ve coğrafya gibi diğer değişkenler açısından da (örneğin, kırsal ve kentsel topluluklarda genişbanda farklı erişim) eşitsizlikleri genişletmesidir (Ansong ve diğerleri, 2020). Buna ek olarak, yapay zekanın artan kişiselleştirme vadedine rağmen, Selwyn (2017) dijital tedarikin genellikle 'aynısının daha fazlası' ile sonuçlandığına işaret etmektedir. Dahası, bu tür dijital sunumlara artan ticarileşme eşlik etmektedir:

Teknoloji şimdiden büyük işletmelerin ve kar amacı güden kuruluşların eğitim vermesine olanak sağlıyor ve bu eğilim önümüzdeki elli yıl içinde artacak. Pearson ve Kaplan'ın 2065'teki muadili olan şirketler okulları yönetiyor olacak ve biz de bu konuda iki kere düşünmeyeceğiz. (Selwyn, 2017: 178-9).

Bununla birlikte, kişiselleştirme, yapay zekanın eğitimde etkili olacağı önemli bir yolu temsil edecek gibi görünüyor. 2002-3 yıllarında 16-19 yaşındaki biyoloji öğrencileri için meslektaşlarımla birlikte (Angela Hall liderlik etti, Anne Scott ve ben de ona destek olduk) yazılım paketleri (interaktif öğreticiler) tasarladığımızı hatırlıyorum (Hall vd., 2003). Bu paketlerin kilit noktası, öğrencilerin ilk sorulara verdikleri yanıtlara bağlı olarak, kendilerine sunulan materyalin kişisel olarak uygun olmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin farklı yollara yönlendirilmesiydi. Bugünün standartlarına göre oldukça hantal görünse de kişiselleştirmenin (yani 'farklılaştırmanın') erken bir versiyonunu oluşturuyordu.

Neil Selwyn (2019) bu yaklaşımın izini 1960'larda bilgisayar destekli eğitimin başlangıcına kadar sürmektedir. Sistemlerin birçoğu 'ustalık' yaklaşımına dayanmaktadır (birçok bilgisayar oyununda olduğu gibi); bir kişi ancak mevcut seviyede başarılı olduğunda bir sonraki seviyeye geçebilmektedir. Selwyn genellikle eğitimde bilgisayarlara yönelik iddiaların birçoğuna şüpheyile yaklaşan biri olarak kabul edilir, bu nedenle "bu yazılım öğretmenleri kesinlikle çoğu insanın hayatları boyunca deneyimleyeceği öğretim kadar iyi görülüyor" (Selwyn, 2019: 56) şeklindeki yorumu dikkate değerdir.

Bu sistemler geliştikçe -özellikle de makine öğrenimi ve işlem kapasitesindeki artışların bir sonucu olarak- eğitimdeki değerlerinin önemli ölçüde artması muhtemel görünüyor. Örneğin, Çinli Squirrel şirketi (2018 sonunda 1 milyar ABD doları değerlendirme ile 'tek boynuzlu at' statüsüne ulaştı), öğrettiği konuları mümkün olan en küçük kavramsal birimlere ayıran mühen-

dis ekiplerine sahip. Örneğin ortaokul matematiği çok sayıda atomik ögeye ya da 'bilgi noktalarına' ayrılıyor (Hao, 2019). Bilgi noktaları belirlendikten sonra, bunların birbirleri üzerine nasıl inşa edildiği ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği bir 'bilgi grafiğinde' kodlanır. Video dersler, notlar, çalışılmış örnekler ve uygulama problemleri daha sonra bilgi noktalarının yazılım aracılığıyla öğretilmesine yardımcı olmak için kullanılır. Squirrel öğrencileri herhangi bir insan öğretmenle karşılaşmaz:

Bir öğrenci, temel kavramları ne kadar iyi anladığını değerlendirmek için kısa bir tanımlama testi ile bir eğitim kursuna başlar. Erken bir soruya doğru yanıt verirse, sistem ilgili kavramları bildiğini varsayacak ve ileriye atlayacaktır. Sistem, 10 soru içinde öğrencinin üzerinde çalışması gereken konuların kabaca bir taslağını çıkarır ve bunu bir müfredat oluşturmak için kullanır. Öğrenci çalıştıkça, sistem onun anlayış modelini günceller ve müfredatı buna göre ayarlar. Daha fazla öğrenci sistemi kullandıkça, sistem kavramlar arasında daha önce gerçekleşmemiş bağlantıları tespit ediyor. Makine öğrenimi algoritmaları daha sonra bu yeni bağlantıları dikkate almak için bilgi grafiğindeki ilişkileri günceller. (Hao, 2019: n.p.).

Bu tür sistemlerin ne ölçüde öğretmenlerin yerini alacağı ise belirsizliğini korumaktadır. Sanırım daha olası olan, okullarda giderek öğretmenler için yararlı olan başka bir pedagojik araç olarak görülmeleridir. Yapay zekanın artan bir değere sahip olması muhtemel alanlardan biri de "gerçek zamanlı" ("tam zamanında") biçimlendirici

değerlendirmenin sağlanmasıdır. Luckin ve diğerleri (2016: 35), 'AIED'in [Eğitimde Yapay Zeka] öğrenme analitiğinin, örneğin yabancı bir dil veya zor bir denklem öğrenirken öğrencinin güven ve motivasyonundaki değişiklikleri belirlemesini sağlayacağını' öngörmektedir. Aslında, bazı öğrencilerin öğretmen olarak insanlara daha iyi yanıt vereceğine şüphe olmasa da, bazılarının yazılımı tercih ettiğine ilişkin önemli anekdotal kanıtlar vardır - sonuçta, yazılım istediğimiz zaman bizim için mevcuttur ve eşzamanlı denklemleri, Birinci Dünya Savaşı'nın nedenlerini veya düzensiz Fransızca fiilleri kavramak için çoğu öğrenciden çok daha uzun zaman alırsak rahatsız olmaz.

Yapay zekanın eğitimde nihai değerlendirmeye ihtiyaç duyulmayan (daha doğrusu <daha az> diyelim) bir döneme yol açacağı da öne sürülmüştür, zira bu tür bir değerlendirme sadece anlık bir görüntü sağlar ve tipik olarak bir müfredatın sadece küçük bir bölümünü kapsar, oysa Yapay zekanın elinde çok daha fazla ilgili veri vardır. Bu biraz yüksek kaliteli öğretmen değerlendirmesine benziyor, ancak öğretmenlerin genellikle öğrettikleri ve tanıdıkları öğrencileri değerlendirirken tarafsız olmakta zorlanmaları sorunu yok.

Kişiselleştirilmiş öğrenme konusuna aşağıdaki 'Özel eğitim ihtiyaçları' bölümünde tekrar değineceğim.

Yapay zeka ve eğitimde ev-okul ayrımı

Geleneksel olarak okullar, çocukların öğrenebilmesi için yetişkinlerin sorumlu oldukları çocukları gönderdikleri yerlerdir. Ders seçimlerinin ve öğrenme modellerinin esas olarak on dokuzuncu yüzyıldan kalma olduğu ve günümüz toplumları için

modasının geçtiği gerekçesiyle okulların kınanması sık rastlanan bir durum değildir (bkz. örneğin White, 2003). Maddi dünya hakkında bildiklerimizde önemli değişiklikler olduğu açık olan fen bilimleri söz konusu olduğunda bile, son yüz yılda okullarda fen bilimlerinin öğretilme şeklindeki değişiklikler mütevazı olmuştur (bkz. örneğin Jenkins, 2019). Dahası, fen dersleri tipik olarak çocukların okul dışında öğrenebilecekleri çok az veya hiç geçerli bilgi olmadığını varsaymaktadır. Sınıf dışı öğrenme genellikle her şeyden çok bir kavram yanılgısı kaynağı olarak görülüyor.

Ancak günümüzde, yapay zekanın faydaları olmasa bile, bilimi okul dışında öğrenmenin bir dizi yolu var. Örneğin Google'a 'astronomi öğrenmek' yazdığım da karşıma harika bir dizi web sitesi çıkıyor. Yaklaşık 2004 yılında, 16-18 yaşındakiler için geliştirilmesine yardımcı olduğum bir A seviyesi biyoloji dersini (Salters-Nuffield Advanced Biology) ve diğer iki A seviyesini okurken hasta olan ve okuldan iki dönem (sekiz ay) uzak kalmak zorunda kalan bir öğrenci, diğer iki A seviyesini bırakmak zorunda kalmasına rağmen, büyük, çevrimiçi bileşeni sayesinde biyoloji dersine devam edebildiğinde duyduğum memnuniyeti hatırlıyorum. Eğitimde yapay zekanın yapacağı şeylerden birinin, eğitimde ev-okul ayrımını yıkmaya yardımcı olmak olduğu açık görünüyor. Okullaşma üzerindeki etkileri derin olabilir - alaycı bir analiz, her iki ebeveyn de işe giderken okulların nispeten uygun fiyatlı bir çocuk bakıcılığı sistemi sağladığı sonucuna varabilir.

Bununla birlikte, COVID-19'un geleneksel eğitimde yol açtığı, okulların yaygın bir şekilde kapatılması da dahil olmak üzere, neredeyse dünya çapında yaşanan kesin-

ti, uzaktan eğitim teknolojilerinin insanların yerini almaktan ne kadar uzak olduğunu göstermektedir ki milyonlarca taciz edilmiş ebeveyn, bakıcı ve öğretmen uzaktan ellerinden gelenin en iyisini yapmaktadır. Teknoloji mükemmel çalıştığında (ve aşırı yüklenmediğinde) ve hazırlanmak için bolca zaman olduğunda bile, evde eğitim zorludur (Lees, 2013).

Okuldan uzakta olan öğrencilerin mutlaka kendi başlarına çalışmalarını gerektiği de varsayılmamalıdır. Çoğumuz (neredeyse) gerçek zamanlı konuşmalara izin veren çevrimiçi forumlara zaten aşinayız. Luckin ve diğerleri (2016), yapay zekanın yüksek kaliteli işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabileceğini savunmaktadır. Örneğin, yapay zeka tamamlayıcı bilgi ve becerilere sahip bireyleri (sanal olarak) bir araya getirebilir ve etkili işbirliğine dayalı problem çözme stratejileri belirleyebilir, çevrimiçi öğrenci etkileşimlerine aracılık edebilir, grupları yönetebilir ve grup tartışmalarını özetleyebilir.

Eğitimde yapay zekaya ilişkin etik hususlar

Eğitimin Amaçları

Öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapay zekanın kullanımı, eğitimin amaçlarına temelden bakma ihtiyacını vurgulamaktadır. John White ile birlikte (Reiss ve White, 2013), eğitimin gelişmeyi teşvik etmeyi amaçlaması gerektiğini savundum - esas olarak insanın gelişmesi, ancak kavramın daha geniş bir uygulaması kavramı insan dışı çevreye genişletecektir. Böyle bir genişleme, türümüzün habitat tahribatı, küresel iklim değişikliği ve türlerin yok olması üzerindeki hızlandırıcı etkisinin giderek daha fazla farkına varıldığı bir dönemde özellikle önemlidir.

İnsani gelişmenin eğitimin amacı olduğunu kabul etmek, öğrencilerin güçlü bilgiler edinmesini sağlama (Young, 2008) -okulların yokluğunda öğrencilerin öğrenemeyeceği türden bilgiler- amacına ters düşmez, ancak bununla bir tutulmamalıdır. İnsanın gelişmesi, eğitimin amacının daha geniş bir kavramsallaştırmasıdır (Reiss, 2018). Eğitimin insani gelişmeyi teşvik etmesi gerektiği iddiası, bu amacın iki alt amacı olduğu iddiasıyla başlar: her öğrencinin kişisel olarak gelişen bir yaşam sürmesini sağlamak ve her öğrencinin başkalarının da böyle yaşamlar sürmesine yardımcı olmasını sağlamak. Spesifik olarak, bir okulun temel amacının, öğrencileri değerli ilişkiler, faaliyetler ve deneyimlere özerk, gönülden ve başarılı bir şekilde katılacakları bir hayata hazırlamak olması gerektiği söylenebilir. Bu amaç, öğrencileri aralarından seçim yapabilecekleri olası seçeneklerle tanıştırmayı içerir, ancak öğrencilerin bu tür «seçimleri» ne ölçüde yapabildiklerinin farklılık gösterdiğinin kabul edilmesi gerekir. Öğrencilerin özerk yetişkinliğe doğru gelişimleri göz önünde bulundurularak, okullar öğrencilerine kendilerine en uygun uğraşlar arasında karar vermeleri için artan fırsatlar sunmalıdır. Küçük çocukların, tıpkı ebeveynlerinin olduğu gibi öğretmenlerinin de daha fazla rehberliğine ihtiyaç duymaları muhtemeldir. Okul eğitiminin ve aslında ebeveynliğin işlevlerinden biri de, çocukları daha bağımsız kararlar almaya ihtiyaç duyacakları ve bunu yapabilecekleri zamana hazırlamaktır.

İnsanların gelişen yaşamlar sürmesi gerektiği (sürdürebileceği) fikri, en eski etik ilkeler arasında yer alır ve özellikle Aris-toteles tarafından Nikomakhos'a Etik ve

Politika adlı eserlerinde vurgulanmıştır. Gelişen bir yaşamı tam olarak neyin oluşturduğuna ilişkin birçok açıklama vardır. Benthamcı bir hedonist bunu haz verici duyguları en üst düzeye çıkarmak ve acı verici olanları en aza indirmek olarak görür. Daha gündelik bakış açıları bunu zenginlik, şöhret, tüketim ya da daha genel olarak, her ne olursa olsun kişinin temel arzularının tatmin edilmesine bağlayabilir. Tüm bu açıklamalarla ilgili zorluklar vardır. Örneğin, arzu tatmini ile ilgili bir sorun, neredeyse hepimizin gelişmekte olduğunu inkar edeceği yaşam biçimlerine izin vermesidir. Örneğin, tamamen yatak odasını toplamaya adanmış bir yaşam.

Eğitim bağlamında gelişmenin daha zengin bir kavramsallaştırması Bildung kavramı tarafından sağlanmaktadır. Bu Almanca terim, bireyin kendi kimliğini geliştirecek şekilde büyüdüğü ve bireyselliğinden vazgeçmeden toplumun bir üyesi olmayı öğrendiği bir olgunlaşma sürecini ifade eder. Bir bireyin gençlikten yetişkinliğe psikolojik ve ahlaki olarak büyüdüğü Bildungsroman (bazen İngilizce'de 'coming-of-age' hikayeleri olarak tanımlanır) geleneği bu kavramı örneklemiştir (Candide, Kırmızı ve Siyah, Jane Eyre, Büyük Umutlar, Oğullar ve Sevgililer, Sanaatçının Bir Genç Adam Olarak Portresi ve Büyülü Dağ gibi örnekler).

Bunun yapay zekanın eğitimde artan bir rol oynadığı bir gelecekle ilgisi şudur: Her öğretmenin amaçları üzerinde düşünmesi gerekirken, yapay zekanın öğretimi sağladığı şu anda açıkça görüldüğü gibi, öğretmen öz farkındalıktan ve düşünümsellik ve sorgulama kapasitesinden yoksun olduğunda, bu tür bir düşüncenin gerçekleşmemesi riski daha yüksektir. Ayrıca,

bugüne kadar bilgisayar tabanlı öğrenme- de matematik gibi konulara yapılan vurgu göz önüne alındığında, yapay zeka eğitim sistemlerinin, bilgi edinmenin veya dar bir beceri setinin baskın hale geldiği dar bir eğitim kavramsallaştırmasına odaklanma tehlikesi vardır. Ölü Ozanlar Derneği'nin konuya bakışını varsaymasak bile, edebiyatı iyi öğretmek için yapay zeka paketleri tasarlamak muhtemelen fiziği öğretmek- ten daha zor olacaktır. Müfredatın geneli- ne baktığımızda, öğrencilerin bilgili ve aktif vatandaşlar olmalarını istiyoruz. Bu da onları yerel, ulusal ve küresel düzeydeki siyasi meselelere genel yararı gözeterek ilgi duymaya ve bunu özgürlük, bireysel özerklik, eşitlik ve işbirliği gibi değerleri göz önünde bulundurarak yapmaya teşvik etmek anlamına gelmektedir. Gençlerin ayrıca bu eğilimlerin gerektirdiği her türlü anlayışa, örneğin demokrasinin doğasına, bu konudaki görüş ayrılıklarına ve kendi toplumlarının koşullarına uygulanmasına ilişkin bir anlayışa sahip olmaları gerekir (Reiss, 2018).

Yapay zekanın öğretmenlerin ve öğre- tim asistanlarının yaşamlarındaki olası etkileri

Yapay zekanın eğitimde kullanılmasıyla hayatları giderek daha fazla etkilenecek olanlar sadece öğrenciler değildir. (In- san) öğretmenler için sonuçların ne ola- cağını tahmin etmek zor. Yapay zekanın daha motive olmuş öğrencilere yol aç- ması mümkün olabilir. Bu hemen hemen her öğretmenin istediği bir şeydir, çünkü sınıf yönetimi sorunlarına daha az zaman ve çaba harcayabilecekleri ve öğrenmeyi sağlamaya daha fazla zaman ayırabile-cekleri anlamına gelir. Öte yandan, aşağıda öğrenci takibiyle ilgili tartıştığım en-

dişeler -mahremiyete yönelik riskler ve artan bir gözetim kültürü- öğretmenler için de geçerli olabilir. Bir zamanlar sınıflar öğretmenlerin mabedydi. Duvarlar çok- tan incelendi, ancak öğrenci performansı ve başarısı hakkında artan verilerle birlikte öğretmenler de öğrencileri kadar gözlem- lendiklerini fark edebilirler. Yapay zekanın ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı üzerinde çok az etkisi olduğu ya da hiç etkisi olma- dığı ortaya çıksa bile, öğretmenlik haliha- zırda olduğundan daha stresli bir meslek haline gelebilir.

Öğretim asistanlarının konumu öğretmen- lere kıyasla daha güvencesiz görünmek- tedir. Blatchford ve diğerleri (2012), İngil- tere'deki sınıflarda öğretim asistanlarının büyük ölçüde yaygınlaştırılmasını değer- lendiren önemli bir çalışmada - yaklaşık 1 milyar sterline mal olan bir yaygınlaştırma - istatistiksel analizlerle de desteklenen şaşırtıcı bir sonuca ulaşmıştır: öğretim asistanlarından en fazla desteği alan ço- cuklar, daha az destek alan benzer çocuk- lara kıyasla öğrenmelerinde önemli ölçüde daha az ilerleme kaydetmiştir. Daha sonra yapılan pek çok çalışma, öğretim asistan- larına dikkatli destek ve eğitim verilmesi halinde bu bulgunun tersine çevrilebile- ceğini göstermiştir (Webster vd., 2013). Bununla birlikte, yapay zekalı bir gelecekte neden çok sayıda öğretim asistanına ihtiyaç duyulacağına ilişkin argümanlar, neden hala çok sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağına ilişkin argümanlardan daha sarsıcı görünmektedir.

Özel eğitim ihtiyaçları

Yapay zekanın eğitim teklifini bir öğrenci- nin ihtiyaçlarına ve isteklerine daha hassas bir şekilde uyarlama potansiyeli (yukarıda

ele alınan 'kişiselleştirme' argümanı), özel eğitim ihtiyaçları (Special education needs-SEN) olan öğrenciler için özel faydalar sağlayacaktır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, otistik spektrum bozukluğu, disleksi, diskalkuli ve spesifik dil bozukluğunun yanı sıra orta derecede öğrenme güçlüğü ve derin ve çoklu öğrenme güçlüğü gibi zayıf tanımlanmış kategorileri içeren geniş bir kategori (bkz. Astle ve ark., 2019). Diyelim ki 25 öğrenciden oluşan tipik bir sınıfı göz önünde bulundurursak, neredeyse tanım gereği, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla herhangi bir dersin daha küçük bir yüzdesinin doğrudan kendileriyle ilgili olduğunu görecektir. Elbette bu nokta, bazen üstün zekalı ve yetenekli (Gifted and talented-G&T) olarak tanımlanan öğrenciler için olduğu kadar, öğrenmeyi (genel olarak veya belirli bir konu için) çoğundan çok daha zor bulan ve ilerleme kaydetmesi önemli ölçüde daha uzun süren öğrenciler için de geçerlidir.

Açıklığa kavuşturmak gerekirse, bazı okul öğrencilerinin SEN olup olmadıkları veya G&T olup olmadıkları konusunda ikili bir belirleme gerektirebilir, gerçekte bunlar ikili değişkenler değildir. Süreklilikler üzerinde yer alırlar. Aslında, yapay zeka kullanımının avantajlarından biri, geleneksel eğitimin bazen gerektirdiği (finansman kararları ve uzman personel tahsisi nedenleriyle) türden kaba sınıflandırmalar yapmasına gerek olmamasıdır. Kimya öğrenirken matematiği kullanma kapasitemin ortalamanın çok üzerinde, ancak uzamsal farkındalığının ortalamanın altında olduğu ortaya çıkarsa (ki durum budur), iyi bir eğitim yazılımı kısa sürede bunun farkına varmalı ve kendini buna göre ayarlama-

lıdır. Kabaca söylemek gerekirse, kimya söz konusu olduğunda, uzamsal farkındalık gerektiren materyallerin (örneğin stereoizomerler) üzerinden daha yavaş ve aşamalı olarak geçerek, ancak kimyasal hesaplamalar gibi alanlarda daha büyük sıçramalar yaparak ve daha ileri giderek.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yüzdesine ilişkin tahminler değişiklik göstermektedir. İngiltere'de tanımlar yıllar içinde değişmiştir, ancak yaklaşık yüzde 15'lik bir rakam tipiktir. G&T olan öğrencilerin oranının genellikle çok daha düşük olduğu belirtilmektedir - bazen belirtilen rakamlar yüzde 2 ile yüzde 5'tir - ancak bu kaba sınıflandırma kullanıldığında bile, yaklaşık beş veya altı öğrenciden birinin SEN veya G&T kategorilerine uyduğu açıktır. Ve resmi kategorilere uymasalar bile, herhangi bir ebeveynin özel ihtiyaç olarak kabul edeceği birçok başka öğrenci var. Kendilerini okuldan dışlayan, zorbalık ya da diğer travmalar nedeniyle eğitimlerine devam edemeyen gençleri destekleyen bir hayır kurumu olan Red Balloon'un uzun süredir mütevelliisiyim. Girişimlerimizin en başarılılarından biri Red Balloon of the Air oldu; öğretim (henüz) yapay zeka ile yapılmıyor, ancak nitelikli öğretmenler tarafından çevrimiçi olarak sağlanıyor ve öğrenciler ya kendi başlarına ya da küçük gruplar halinde çalışıyor. Yapay zekanın, öğretmen olarak insanlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmadan, bu tür öğretimde bir rol oynayacağını öngörmek kolaydır. Aslında, yapay zeka, bireysel öğretmenlerin yapamadığı konulara (hatta tüm konulara) erişim sağlayarak ve böylece eğitim tek-lifini genişleterek insan öğretmenleri tamamladığında özellikle değerli olacak gibi görünmektedir.

Öğrenci takibi

Batı'da, bazı ülkelerde biyometri ve yapay zekanın bir araya gelmesinin insanların daha sıkı bir şekilde izlenmesine yol açması karşısında sık sık başımızı sallıyoruz. Betty Li, Çin'in kuzeybatısındaki bir üniversitede okuyan 22 yaşında bir öğrenci. Yurduna girmek için tarayıcılardan geçmesi gerekiyor ve sınıfta, kara tahtaların üzerindeki yüz tanıma kameraları onun ve diğer öğrencilerin dikkatini izliyor (Xie, 2019). Bazı Çin liselerinde, bu tür kameralar her öğrenciyi her an mutlu, üzgün, hayal kırıklığına uğramış, kızgın, korkmuş, şaşırılmış veya nötr olarak kategorize etmek için kullanılıyor. Şu anda, bu tür verilerden gerçekten çok az yararlanılıyor gibi görünüyor, ancak özellikle teknoloji ilerledikçe bu durum değişebilir.

Sandra Leaton Gray (2019), eğitimde yapay zeka ve biyometrinin yakınlaşmasının kendisini geceleri nasıl uyutmadığı hakkında yazmıştır. Gray, çevrimiçi ders kitaplarının yaygınlaşmasının, yayıncıların öğrencilerin her sayfada ne kadar zaman harcadıkları ve hangi sayfaları atladıkları konusunda zaten veri sahibi oldukları anlamına geldiğine dikkat çekiyor. Şöyle devam ediyor:

Gelecekte, öğrenciler materyali okurken yüz ifadelerini bile izleyebilir veya kurs sırasında soruları çevrimiçi olarak nasıl yanıtladıkları ile nihai GCSE veya A Level sonuçları arasındaki ilişkiyi takip edebilirler, özellikle de öğrenci aynı ana şirketin değerlendirme kolu tarafından üretilen bir sınava giriyorsa. Bu şu anda gerçekleşmiyor, ancak teknik olarak zaten mümkün. (Leaton Gray, 2019: n.p.).

Teknolojilerin kendi içlerinde nadiren iyi ya da kötü olduklarını savunmak teknoloji çalışmalarının standart bir kinayesidir: önemli olan nasıl kullanıldıklarıdır. Leaton Gray (2019) yapay zeka ve biyometrinin bir araya gelmesini sorgulamakta haklıdır. Bu durum öğrenmeyi ilerletme potansiyeline sahip olsa da panoptikon benzeri bir gözetimin nasıl distopik sonuçlar doğurabileceğini görmek çok kolaydır (We ve Nineteen Eighty-Four gibi kitaplara ve Das Leben der Anderen, Brazil ve Minority Report gibi filmlere bakınız).

Sonuçlar

Yapay zekanın eğitimde kalıcı olacağına hiç şüphe yok. Kısa ve orta vadede (kabaca önümüzdeki on yıl) sadece mütevazı etkileri olması mümkündür. Oysa hayatımızın diğer birçok alanındaki etkileri neredeyse kesinlikle çok önemli olacaktır. Ancak bir noktada, yapay zeka eğitim üzerinde derin etkileri olması muhtemeldir. Bunların hepsinin olumlu olmaması mümkündür ve eğitimde yapay zeka ilk günlerinde eğitim eşitsizliğinin genişlemesi (nüfuzunun yüzde 100'e yaklaşına kadar neredeyse tüm önemli yeni teknolojilerin eşitsizliği genişletmesi gibi) fazlasıyla olasıdır. Ancak zaman içinde yapay zeka, hem okulda hem de okul dışında öğrenmeye büyük olumlu katkılar yapma potansiyeline sahiptir. Mevcut eğitimin iyi hizmet vermediği öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için öğrenmede kişiselleştirmeyi artırmalıdır. Öğretmenler için sonuçlarını tahmin etmek daha zordur, ancak sınıflarda çalışan öğretim asistanlarının sayısında azalmalar olabilir.

Teşekkür

Bu özel sayının editörlerine, derginin editörüne ve bu makalede önemli iyileştirmeler yapılmasını sağlayan son derece yararlı geri bildirimler için iki hakeme çok minnettarım.

Kaynaklar

- Abrahams, I. and Reiss, M. J. (2012) 'Practical work: Its effectiveness in primary and secondary schools in England'. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 1035–55. <https://doi.org/10.1002/tea.21036>.
- Aldridge, D. (2018) 'Cheating education and the insertion of knowledge'. *Educational Theory*, 68 (6), 609–24. <https://doi.org/10.1111/edth.12344>.
- Ansong, D., Okumu, M., Albritton, T. J., Bahnu, E. P. and Small, E. (2020) 'The role of social support and psychological well-being in STEM performance trends across gender and locality: Evidence from Ghana'. *Child Indicators Research*, 13, 1655–73. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09691-x>.
- Astle, D. E., Bathelt, J., the CALM Team and Holmes, J. (2019) 'Remapping the cognitive and neural profiles of children who struggle at school'. *Developmental Science*, 22. <https://doi.org/10.1111/desc.12747>.
- Baines, E., Blatchford, P. and Chowne, A. (2007) 'Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment'. *British Educational Research Journal*, 33 (5), 663–80. <https://doi.org/10.1080/01411920701582231>.
- Baker, T., Tricarico, L. and Bielli, S. (2019) *Making the Most of Technology in Education: Lessons from school systems around the world*. London: Nesta. Accessed 7 December 2020. https://media.nesta.org.uk/documents/Making_the_Most_of_Technology_in_Education_03-07-19.pdf.
- Blatchford, P., Russell, A. and Webster, R. (2012) *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How research challenges practice and policy*. Abingdon: Routledge.
- Boden, M. A. (2016) *AI: Its nature and future*. Oxford: Oxford University Press.
- Bostrom, N. (2014) *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Burbidge, D., Briggs, A. and Reiss, M. J. (2020) *Citizenship in a Networked Age: An agenda for rebuilding our civic deals*. Oxford: University of Oxford. Accessed 7 December 2020. <https://citizenshipinanetworkedage.org>.
- Bursali, H. and Yilmaz, R. M. (2019) 'Effect of augmented reality applications on secondary school students' reading comprehension and learning permanency'. *Computers in Human Behavior*, 95, 126–35. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.035>.
- Cooper, G. M. (2000) *The Cell: A molecular approach*. 2nd ed. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Crystal, J. D. and Shettleworth, S. J. (1994) 'Spatial learning in black-capped chickadees'. *Animal Learning & Behavior*, 22, 77–83. <https://doi.org/10.3758/BF03199958>.
- Freire, P. (2017) *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. M. B. Ramos. London: Penguin.
- Frey, C. B. and Osborne, M. A. (2013) 'The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?' Accessed 7 December 2020. www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.
- Fundação Lemann (2018) *Five Years of Khan Academy in Brazil: Impact and lessons learned*. São Paulo: Fundação Lemann.
- Gibson, W. (1984) *Neuromancer*. New York: Ace.
- Hall, A., Reiss, M. J., Rowell, C. and Scott, C. (2003) 'Designing and implementing a new advanced level biology course'. *Journal of Biological Education*, 37, 161–7. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9070-6>.
- Hao, K. (2019) 'China has started a grand experiment in AI education. It could reshape how the world learns'. *MIT Technology Review*, 2 August. Accessed 7 December 2020. www.technologyreview.com/s/614057/china-squirrel-has-started-a-grand-experiment-in-ai-education-it-could-reshape-how-the-world-learns/.
- Ishowo-Oloko, F., Bonnefon, J., Soroye, Z., Crandall, J., Rahwan, I. and Rahwan, T. (2019) 'Behavioural evidence for a transparency–efficiency tradeoff in human–machine cooperation'. *Nature Machine Intelligence*, 1, 517–21. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0113-5>.
- Jenkins, E. (2019) *Science for All: The struggle to establish school science in England*. London: UCL IOE Press.
- Jiao, H. and Lissitz, R. W. (2020) *Application of Artificial Intelligence to Assessment*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kaplan, H. S. and Robson, A. J. (2002) 'The emergence of humans: The coevolution of intelligence and longevity with intergenerational transfers'. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99 (15), 10221–6. <https://doi.org/10.1073/pnas.152502899>.
- Kress, G., Carey, J., Ogborn, J. and Tsatsarelis, C. (2001) *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Leaton Gray, S. (2019) 'What keeps me awake at night? The convergence of AI and biometrics in education'. 2 November. Accessed 7 December 2020. <https://sandraleatongray.wordpress.com/2019/11/02/what-keeps-me-awake-at-night-the-convergence-of-ai-and-biometrics-in-education/>.
- Lees, H. E. (2013) *Education without Schools: Discovering alternatives*. Bristol: Polity Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. and For-

- cier, L.B. (2016) *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. London: Pearson. Accessed 7 December 2020. <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en/pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>.
- McFarlane, A. (2019) *Growing up Digital: What do we really need to know about educating the digital generation?* London: Nuffield Foundation. Accessed 7 December 2020. www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Growing%20Up%20Digital%20-%20final.pdf.
- Manthorpe, R. (2019) 'Artificial intelligence being used in schools to detect self-harm and bullying'. Sky news, 21 September. Accessed 7 December 2020. <https://news.sky.com/story/artificial-intelligence-being-used-in-schools-to-detect-self-harm-and-bullying-11815865>.
- Nicoglou, A. (2018) 'The concept of plasticity in the history of the nature–nurture debate in the early twentieth century'. In M. Meloni, J. Cromby, D. Fitzgerald and S. Lloyd (eds), *The Palgrave Handbook of Biology and Society*. London: Palgrave Macmillan, 97–122.
- POST (Parliamentary Office of Science & Technology) (2018) *Robotics in Social Care*. London: Parliamentary Office of Science & Technology. Accessed 7 December 2020. <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/POST-PN-0591#fullreport>.
- Puddifoot, K. and O'Donnell, C. (2018) 'Human memory and the limits of technology in education'. *Educational Theory*, 68 (6), 643–55. <https://doi.org/10.1111/edth.12345>.
- Reader, S.M., Hager, Y. and Laland, K.N. (2011) 'The evolution of primate general and cultural intelligence'. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366 (1567), 1017–27. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0342>.
- Reiss, M.J. (2018) 'The curriculum arguments of Michael Young and John White'. In D. Guile, D. Lambert and M.J. Reiss (eds), *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge: New perspectives on the work of Michael Young*. Abingdon: Routledge, 121–31.
- Reiss, M.J. (2020) 'Robots as persons? Implications for moral education'. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763933>.
- Reiss, M.J. and White, J. (2013) *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools*. London: IOE Press.
- Roth, W.-M. (2010) *Language, Learning, Context: Talking the talk*. London: Routledge.
- Scruton, R. (2017) *On Human Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seldon, A. and Abidoye, O. (2018) *The Fourth Education Revolution: Will artificial intelligence liberate or infantilise humanity?* Buckingham: University of Buckingham Press.
- Selwyn, N. (2017) *Education and Technology: Key issues and debates*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic.
- Selwyn, N. (2019) *Should Robots Replace Teachers?* Cambridge: Polity Press.
- Shute, V.J. and Rahimi, S. (2017) 'Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>.
- Skinner, B., Leavey, G. and Roth, D. (2019) 'Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK'. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>.
- Spencer-Smith, R. (1995) 'Reductionism and emergent properties'. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 95, new series, 113–29.
- Towers, E. (2017) '“Stayers”: A qualitative study exploring why teachers and headteachers stay in challenging London primary schools'. PhD thesis, King's College London.
- van Groen, M.M. and Eggen, T.J.H.M. (2020) 'Educational test approaches: The suitability of computer-based test types for assessment and evaluation in formative and summative contexts'. *Journal of Applied Testing Technology*, 21 (1), 12–24.
- Wang, P. (2019) 'On defining artificial intelligence'. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10 (2), 1–37. <https://doi.org/10.2478/jagi-2019-0002>.
- Webster, R., Blatchford, P. and Russell, A. (2013) 'Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project'. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33 (1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>.
- Wentzel, K.R. and Miele, D.B. (2016) (eds) *Handbook of Motivation at School*. 2nd ed. New York: Routledge.
- White, D. (2019) 'MEGAMIND: “Google brain” implants could mean end of school as anyone will be able to learn anything instantly'. *The Sun*, 25 March. Accessed 7 December 2020. www.thesun.co.uk/tech/8710836/google-brain-implants-could-mean-end-of-school-as-anyone-will-be-able-to-learn-anything-instantly/.
- White, J. (2003) *Rethinking the School Curriculum: Values, aims and purposes*. London: Routledge-Falmer.
- Wilks, Y. (2019) *Artificial Intelligence: Modern magic or dangerous future?* London: Icon Books.
- Xie, E. (2019) 'Artificial intelligence is watching China's students but how well can it really see?' *South China Morning Post*, 16 September. Accessed 7 December 2020. www.scmp.com/news/china/politics/article/3027349/artificial-intelligence-watching-chinas-students-how-well-can.
- Young, M.F.D. (2008) *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of knowledge*. London: Routledge.

Kervan Yolda Düzülür mü?

Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Nitelik Sorunu: 4-6 Yaş Kur'an Kursları Üzerine

*Ezgi Bahçetepe**

Özet

Okul öncesi eğitim kurumları, erken çocukluk yıllarındaki gelişimi destekleyen ve çocukları hayata hazırlamayı amaçlayan kurumlardır (Kandır, 2001). 0-6 yaş arasındaki çocuklar için öğrenme fırsatları oluşturan, özenli eğitim programları ile gelişimlerini destekleyen ve çocukların yaşına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanmış alanlarda çocuğun güvenliğini sağlayan kurumlardır. Eğitim ortamının güvenliğinin, çocuğun gelişimine uygunluğunun, müfredatın, öğretmenin (örneğin, çocukların ihtiyaçlarını anlama, uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme, çocuğun güvenliğini sağlama gibi özellikleri barındıran alandan mezun kişiler), idarecinin ve çocuklara sağlanan gıdanın niteliğinin çocuğun ihtiyaçlarına uygun olması, çocuğun merak duymasını, keşif ve öğrenme isteğini ve kendisini rahatça ifade edebilmesini artırır (Canbeldek, 2015, s. 126; Özkubat, 2013, s. 59). Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki (iç ve dış mekân) koşullarının (Düzce, 2019), müfredatının (Sylva vd., 2007), öğretmenin ve yöneticisinin nitelikleri (Bal, 2019) önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının standartlarında kaliteyi belirlemek ve uygulamak çocuğun iyi olma hali için önemlidir.

Türkiye'de çok çeşitli okul öncesi eğitim kurumları vardır, her birinin niteliği ve standartları bakanlıklar ve başkanlıklarca belirlenmiştir ve bu standartların temel prensipleri benzer olsa da birbirinden farklıdır. Ancak, belirlenmiş standartların pratikte uygulanmadığı ve kurumların programlarını ve fiziki yapılarını iyileştirmek için atılan adımların eksik kaldığı ortadadır (Düzce, 2019; Göl-Güven, 2009). Nicelik bakımından okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artarken, nitelik bakımından belirlenmiş standartların altında kaldığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Çobanoğlu vd., 2020; TEDMEM, 2017; Temiz, 2020, s. 884). Bunun en iyi örneği okul öncesi eğitim kurumları arasında bulunan ve Toplum Temelli Kurum olarak geçen Diyanet İşleri Başkanlığına (DİB) bağlı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarıdır. Erken çocukluk dönemine uygun olmayan din eğitimi (AÇEV ve ERG, 2021), çocuğun gelişimini desteklemeyen ve güvenliğini riske atan fiziki koşullarda (Albey, 2019, s. 234) yeterli pratik ve bilgiye sahip olmayan öğreticiler (Yağcı, 2020, s. 201) tarafından sağlanmaktadır. Açıkça ki, bu tip kurumlar, çocuğun iyi olma halini korumamaktadır, hatta çocuğun ihmal ve istismar edilme riskini arttırmaktadır.

* Erken Çocukluk Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Boğaziçi Üniversitesi

Giriş

Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim kurumları ücretlidir ve zorunlu değildir. Birçok devlet, okul öncesi eğitim kurumlarını ücretsiz sağlamaktadır, hatta bazı ülkelerde zorunlu eğitim 3 yaşından itibaren başlamaktadır. Dünyada erken çocukluğun önemine dikkat çekilen politik düzenlemeler yapılmaktadır. Türkiye’de ise erken çocukluk eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmamıştır ve geçim sınırının altında yaşamakta olan aileler için erişilmesi lüks bir eğitim alanıdır.

Türkiye’de sanayileşme, şehirleşme, kadının istihdama katılımındaki artış, bireylerin eğitim seviyeleri hızla artarken okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir (Tunalı, 2019, s. 163). Bu ihtiyaç henüz tamamen karşılanamamış olsa da (KEİG PressRelease, 2014) çeşitli bakanlıklar ve başkanlıklar bu ihtiyacı karşılamak için okul öncesi eğitim kurumlarını açmaktadır (Göl-Güven, 2017). Türkiye’deki sayıca artmakta olan okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk bakım kalitesi, çocuk gelişimini destekleyen tüm standartları karşılamamaktadır (Pekkurnaz vd., 2021). Ücretli olan bu kurumlar, ücretini ödeyebilen ailelerin ihtiyaç ve tercihinine göre alternatif eğitim modelleri sunmaktadır (Evrensel Gazetesi, 2013). Pekkurnaz ve diğerleri (2021) çalışmalarında göstermişlerdir ki, yüksek kalitede altyapısı bulunan kurumların ücreti de yüksektir. Nitekim, bu da her çocuğun benzer nitelikte eğitim ve bakım hizmeti alamamasına neden olmaktadır (Aran, 2016; Ekmek ve Gül, 2017). Bu nedenle Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliği erken yıllardan itibaren başlamaktadır.

Öte yandan, ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçimlerinde okulların ücreti, ulaşımı, dini hassasiyetleri, çalıştığı saatler içinde çocuğun kurumda kalabilmesi ve ailenin akademik kaygısı rol oynamaktadır (Evrensel Gazetesi, 2013; Kırımlı, 2022; Ölmezoğlu, 2018). Özellikle, düşük sosyal ve ekonomik seviyeye sahip ailelerin kaliteli standartlardaki okulların ücretini karşılayamadığı için okul seçimleri sınırlı olmaktadır hatta birçok çocuk okul öncesi eğitim kurumlarına kaydolamamaktadır (Kağıtçıbaşı vd., 2001, s. 358; Sierens vd., 2020, s. 576; Suna ve Özer, 2022, s. 64). Bu nedenle, aileler ellerindeki seçenekleri değerlendirmeye çalışmaktadır, özgür ve seçeneklerle dolu bir okul seçimi yapabildiklerinden bahsedilemez (Göl-Güven, 2017, s. 568).

Neoliberalizmle birlikte, Türkiye’de eğitim bireysel ihtiyaca dönüştürüldü, bu nedenle bireyin ihtiyaç duyduğu ve satın aldığı bir meta haline geldi. Dolayısıyla, eğitim, devletin sağladığı hizmet anlayışından çıkarak sermaye sahiplerinin yatırım yaptığı ve yüksek kar sağladığı bir sektöre dönüşmüştür (Güneş, 2020). Kamu hizmetlerinin özel sektöre devredilmesiyle birlikte devlet kamu hizmetleri üzerindeki yetkilerinin bir kısmını özel sektöre devretmiştir. Bu gelişmeler, eğitimde özel okulların artışını beraberinde getirmiştir. Özel ve devlet okullarındaki eğitim ortamının kalitesi eğitime yatırılan sermaye ile doğrudan ilişkilidir. Çocukların kaliteli ve nitelikli eğitime erişimi ailelerinin eğitimi satın alabilme gücüyle bağlantılıdır. Eğitimde özelleşmenin, başka bir deyişle piyasalaşmanın getirdiği eşitsizlik, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliklerini de sorgulatır hale getirmiştir.

Neoliberalizm eğitimi pazar haline getirmekle kalmamış, neomuhafazarkalığın eğitimin içinde görünür olmasını sağlayan politikaların üretilmesine ve uygulanılmasına öncülük etmiştir (Ural, 2015), Amerika'da ve Türkiye'de son 20 yıldır artan din olgusunun (Köni ve Torun, 2013, s. 203) eğitime daha fazla etki ettiğini görmekteyiz. Neoliberalizmin beraberinde getirdiği özgürleşmenin belli kesimlerin daha fazla muhafazakâr tutum sergilemesine neden olmuştur (Hill, 2013). Yani, yeni muhafazakarlık diye tanımlanan dinci gerici uygulamaların eğitimde ve okullarda daha fazla baskın hale gelmesi küresel bir sorundur. Bunun sonucunda din eğitimi okulların içinde daha fazla yer bulmuş, hatta Türkiye'de çocukların dini eğitim alabilme yaşı erken çocukluk yıllarına kadar inmiştir (AÇEV, 2021; Doğan, 2019; Eğitim-Sen, 2016).

Bu yazıda, Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının neden zorunlu olmadığını, ücretli olduğunu, nitelikleri bakımından tartışılır ölçüde farkların bulunduğunu, okul öncesi eğitim kurumlarının tercih edilme nedenlerini ve küçük yaşta dini eğitim kurslarına giden çocukların ihmal ve istismara maruz kalma riskini tartışacağım. Tartışmalarımı, kalitenin standartlaştırılması ile birlikte nitelikli eğitimin ve bakım hizmetlerinin her çocuğun hakkı olduğunu belirterek yürüteceğim.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Kısa Bir Bakış

Avrupa'da okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç ilk olarak kadınların işgücüne katılımıyla başlamıştır. Sanayileşme ile birlikte, ilkokul yaşına erişmemiş çocukların bakımını sağlamak için gönüllü

kişiler çeşitli kurumlar açmıştır. Örneğin İngiltere'de Robert Owen, pamuk fabrikasında çalışan işçilerin 1-6 yaş arası çocuklarının bakımını sağlamak için 1816'da bir okul öncesi eğitim merkezi kurmuştur, Almanya'da bu kurumlar yine benzer tarihlerde sanayide çalışan işçilerin çocukları için kurulmuştur, Fransa'da Oberlin ebeveynleri tarlada çalışan çocukların korunması ve bakımı için bir sığınma evi (*salled'asile*) kurmuştur, İtalya'da Montessori çocuk evini açmıştır (Atli, 2011). Osmanlı döneminde ise ilk girişimler 2. Meşrutiyet dönemi ile başlamıştır. Çocuğun eğitiminin önemine vurgu yapılmış ve ilk olarak annelerin eğitilmesi gerektiği düşünülmüştür. O dönemde dünyadaki okul öncesi eğitim kurumlarını gözlemleyen Kazım Nami Duru, Sabri Cemil, Satı Bey ve Ethem Nejat okul öncesi eğitim kurumları açma teşebbüslerinde bulunmuşlardır. Kısacası, erken çocukluk dönemine ait ilk çocuk bakım merkezleri varlıklı kişilerce gönüllülük esasına dayanarak açılmıştır. Meşrutiyet yıllarından itibaren açılmış ve o dönemlerde çocuk bahçesi adını alan özel anaokullarının amacı çocuğun özgürce oynayabileceği, bir sınıfa kapatılmadığı, çocukların doğal gelişiminin sağlandığı bir merkez oluşturmaktır; okuma-yazma öğretmek veya ilköğretime hazırlamak amacı gütmeyen (Ergün, 1996, s. 132; akt. Atli, 2011). Bu kurumlarda çalışacak olan öğretmenlerin çocuğun iyi olma haline katkıda bulunacak kişilerin olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin aldığı eğitim çok önemli olmuştur; hatta özel okul sahibi olan kişiler kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerini eğitim almaları ve gözlem yapmaları için yurtdışına göndermiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Açılması

Avrupa'daki sanayileşme ve savaşlardan sonra işgücüne katılan kadın sayısındaki artış ile okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç da artmıştır. Bu ihtiyaçla birlikte özel okul öncesi eğitim kurumları sayıca artmış, hatta ilerleyen yıllarda devletler okul öncesi eğitim kurumlarının denetim ve düzenleme sorumluluğunu almıştır. Avrupa'da okul öncesi eğitim kurumları sayıca artarken o yıllarda Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumları Avrupa'nın tam tersi bir oranında sayıca azalmıştır. Özellikle, Latin alfabesine geçildiği dönemde Latin alfabesine aşina olan kişiler Anadolu'da Harf İnkılabı için görevlendirilmiştir. Sayıca az, Avrupa'da eğitim görmüş ve Latin harflerine aşina olan okul öncesi öğretmenleri de harf inkılabı için seferber edilmiştir. Bunun sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli öğretmen eksikliğinin sıkıntısı çekilmiş ve yeniden öğretmen yetiştirecek sermaye, zaman ve okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların eksikliğinden bu özel teşebbüsler kapanmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında bütün kaynaklar ilkokula ve okur-yazarlığa yöneldiği için okul öncesine yönelik herhangi bir yatırım devlet eliyle gerçekleşmemiştir. 1950 yıllarına kadar birkaç belediye, özel ve azınlıklara bağlı anaokulu dışında anaokulu bulunmamaktadır. Bu dönemde Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının sayıca azlığının nedenlerini Kılın (2020), Türk toplumunun kültürel ve demografik karakterinin etkisine bağlamıştır. Şöyle ki, çalışan kadın nüfusunun azlığı, çocuklara bakabilecek geniş ailelere sahip olmak ve kent yerine kırsalda yaşıyor olmak okul öncesi eğitim

kurumlarına olan ihtiyacı azaltabildiğini dile getirmiştir (Kılın, 2020).

Türkiye'de ilk gündüz bakımevleri, 1950'li yıllarda çalışan kadınların emzirme ve oyun odalarına ihtiyaçlarıyla başlamıştır. Bu yüzden özel sektörde ve özel sektör dışında kadın işçi çalıştıran işyerleri ve büyükşehir belediyelerinin çocuk bakımevi açması mecburi tutulmuştur (T.C. Resmî Gazete, 1953). Emzirme odaları, kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite standartlarının oluşturulması ve denetimleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından yürütülmüştür (T.C. Resmî Gazete, 1966). Okul öncesi eğitim kurumlarının örgüt şemasında okul müdürü, çocuk gelişimini takip eden öğretmen, kreş öğretmeni, kreş doktoru ve hemşiresi, hizmetli personel ve çocuk bakıcısı vardır (T.C. Resmî Gazete, 1966, 1969, 1973, 1975).

1950'den itibaren hem Milli Eğitim Şuralarında hem de Beş Yıllık Kalkınma planlarında okul öncesine yönelik kurumların açılmasına dair konuşmalar geçmeye başlamıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 1953; TTKB, 1962; Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1963). Özellikle, işverenlerin kentlerdeki iş yerlerinde kadın çalışana olan ihtiyaçlarının artışı ile bebek ve çocuk bakımevlerine olan ihtiyaç gündeme gelmeye başlamıştır. Bu ihtiyaca bağlı olarak çocukların bakımını üstlenen kurumların açılması zorunluluğuna ve bunların devletin belirlediği şartları sağlamasına dair kararlar Resmî Gazetede yayınlanmıştır. 1962'den itibaren okula uyum sorunu yaşayabilecek çocuklar için ilkokullara bağlı anasınıflarının açılması önerilmiştir. İlk ulusal okul öncesi programı ise 1989'da hazırlanmıştır (Ak-yol vd., 2014). 1960'larda 16 okul öncesi

eğitim kurumu olduğu tespit edilirken bu sayı 80'li yıllarda 2784'e ve 90'lı yıllarda 7976'ya yükselmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; akt. Oktay, 2005).

Neoliberal Politikaların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yansıması

1980'li yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarının sayısındaki ani artış Türkiye'nin 24 Ocak 1980 özelleştirme kararları ile yakından ilişkilidir. Liberal ekonomiye geçiş uygulamalarının bir etkisi kamuya bağlı hizmetlere yöneliktir. Kamu hizmetlerinde çeşitli yasal düzenlemeler meydana gelmiştir. Kamuya ait olan hizmetlerin ticarileşip rekabetçi piyasanın içine çekilmesi bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yansımasını bulmuştur, eğitim bir sektör halini almıştır (Aydoğan, 2008). Neoliberal politikalar sonucunda eğitim en çok okulların özelleştirilmesi üzerinden değişime uğramıştır ve seksenli yıllardan itibaren özel okulların sayısında ciddi bir artış söz konusu olmuştur (Kökten, 2020, s. 157). Eğitimin bir parçası olan okul öncesi eğitim kurumları da neoliberal politikaların ve uygulamaların etkisinde kalmıştır (Aksoy ve Eren-Deniz, 2017).

Kamuya ait hizmet alanları özel sektörün iştahını kabartan sermaye alanlarıdır. Devletin özel sektöre devrettiği eğitim alanında rekabetçi yaklaşım artmaya başlamıştır. Çocuğun ilerideki akademik başarısının hayata bir sıfır önde başlaması ile, bunun da nitelikli okul öncesi eğitimine dahil olmasıyla mümkün olabileceğine dair araştırmalar giderek artmış ve okul öncesi eğitiminin önemi vurgulanmaya başlanmıştır (Barnett, 1992). Çocuğunun gelecekteki sosyal statüsünü korumak isteyen kültürel sermayesi yüksek ve orta-üst sını

nıf aileler çocuklarının diğer çocuklardan daha fazla ve kaliteli eğitim alabilmesi için erken yıllardan itibaren çocuğun eğitimine yatırım yapmaya başlamıştır. Eğitim, niha-yetinde ailenin kararına bağlı bir noktaya gelmiştir (Apple, 2006). Ailenin okul seçimi-ndeki etkisini fark eden özel teşebbüs-ler, hedef kitlenin beklentilerine göre programlar oluşturmaya ve ücret talep etmeye başlamıştır. Tüm bunların sonucunda eği-timin kendisi, erken çocukluk yıllarından itibaren eşitsizlik üretmeye başlamıştır (Şentürk, 2010).

Velilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimi

0-6 yaş arasındaki çocukların okul önce-si eğitim merkezlerine kaydı ve devamı, zorunlu eğitim kapsamı içinde yer alma-dığı için devlet bu alanda yatırımlarını çok kısıtlı yapmaktadır. Devletin okul öncesi alandaki yatırımının ve etkisinin eksikli-ği sonucunda kentte yaşayan ve işgücüne katılan kadınların bakım merkezlerine duyduğu ihtiyaç artmıştır. Kısıtlı sayıda devlet eliyle açılmış okul öncesi eğitim kurumları ve artan özel okul öncesi eğitim kurumları, ailelerin bütçe ve ihtiyaçlarına göre seçebilecekleri alternatifler oluşturmuştur. İşgücüne katılan kadınlar arasında özellikle çocuğunun toplumsal sta-tüsünü korumak isteyen ebeveynler okul seçmeye başlamıştır (Ball, 2003).

Günümüzde kültürel sermayesi yüksek olan orta ve üst sosyoekonomik seviyede-ki ebeveynler çocukları için istedikleri oku-lu seçebilme fırsatlarına sahipken sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ebeveynler evlerine yakın ve ucuz bakım merkezlerini tercih etmek zorunda kalmaktadır (Bayka, 2019; Göl-Güven, 2017; Pekurnaz vd.,

Bağlı Kurum	Olduğu	Okul Türü	Yaş Grubu	Resmi/ Özel	Okul Sayısı	Çocuk Sayısı
MEB		Anaokulları	36-68 Aylık	Resmi	2894	305346
				Özel	3876	118123
		Anasınıfları	57-68 Aylık	Resmi	19226	648866
				Özel	1200	33362
		Yaz Anaokulları		Resmi	-	24362
				Özel	-	5407
		Gezici Sınıf		Resmi	-	85
657 Sayılı Kan. 191. mad.		Çocuk bakımevi ve sosyal tesisler (Devlet Memurları için)		Resmi	86	3584
Diyanet İşleri Başkanlığı	Toplum Temelli	Kurumlar	4-6 Yaş	Resmi	2252	50220
Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı		Kreş* ve Bakımevleri**	0-24 Aylık* 25-66 Aylık**	Özel	1442	36562
İş Kanunu		İşletmelerde Açılan Kreşler	0-72 Aylık	Özel	2	64

Tablo 1

Okul öncesi eğitim kurumlarının okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı, 2021Not. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Örgün Eğitim 2020/21 raporundan alınmıştır. Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, s. 59. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

2021; Şikayetvar, 2019, 2020). Bu özel okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteleri tartışılır niteliktedir (Yıldız, 2008). Her ne kadar ebeveynler çocuğunu kaydedeceği okulu kendilerinin seçtiklerini düşünseler de bu seçim aslında onların maddi imkanlarına, kültürel sermayelerine ve oturdukları semtlere bağlıdır (Ball, 2003; Tunalı, 2019). Bunun sonucunda iki risk dikkat çekmektedir: (1) 0-6 yaş arasındaki çocukların erken çocukluk eğitimine katılım oranı ailenin sosyal ve ekonomik koşullarına bağlıdır (Karlidağ-Dennis vd.,

2021); (2) okul öncesi eğitim kurumlarının belli bir kalite standardı ve tamamen ücretsiz bir eğitim politikası olmadığı için çocukların aldığı eğitimin kalitesinde ciddi farklar oluşmaktadır. Bu iki risk, erken çocukluk eğitiminden başlayan ve hayat boyu etkilerini hissedecekleri uçurumun derinleşmesine neden olmaktadır. Kısacası, neoliberal uygulamalarla birlikte erken çocuklukta eğitim, erişilmesi gereken bir hak olmaktan çıkmış fırsat eşitsizliğinin başatlarından biri haline dönmüştür.

Türkiye’deki Mevcut Okul Öncesi Eğitim Kurumları (2021)

MEB 2021 yılında Türkiye’deki bütün okul öncesi eğitim kurumlarına dair 2020/21 yılları arasındaki istatistiki bilgiyi paylaşmıştır (MEB, 2021). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumları farklı bakanlıklara ve başkanlıklara bağlıdır ve özel-resmi olmak üzere ikiye ayrılır. Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2021) verilerine göre 0-6 yaş arasındaki çocuk sayısı 8 milyon 576 bin 325’tir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). MEB 2020/21 raporuna göre 0-6 yaş okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanan çocuk sayısı 1 milyon 225 bin 981’dir. Yani, erken çocukluk yıllarında 0-6 yaş arası çocuk nüfusun yaklaşık 8’de 1’i okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanabilmektedir.

Türkiye’de her ne kadar MEB’e bağlı olmayan kurumlar var olsa da erken çocukluk alanındaki bütün kurumların kalite standartları MEB tarafından belirlenmektedir. Tüm bu hizmetlerin yönetimi ve denetiminden sorumlu olan kurum MEB’dir (Gürkan, 2011, s. 29; akt. Kılın, 2020). Fakat okul öncesi eğitim merkezlerinin çeşitli kurumlara bağlı olması nedeniyle yetki karmaşası yaşanmaktadır (Göl-Güven, 2017) ve denetimin gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Özkanlı Ertuğrul, 2019). Bu denetim sorunu erken çocukluk eğitiminde kaçak yapılanmalara neden verebilir, bunun sonucunda bu tip yapılar da çocuklar ihmal ve istismara açık hale gelebilir.

Toplum Temelli Kurum: 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu

Tablo 1’de Diyanet İşleri Başkanlığına [DİB] bağlı Toplum Temelli Kurum, 4-6 yaş

çocuklara yönelik Kur’an kursudur. Din eğitiminde yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla birlikte (Aybey, 2019; Göl-Güven, 2017; Tosun ve Çapcıoğlu, 2016) DİB, 2012 yılında 4-6 Yaş Din Eğitimi Projesini başlatmış (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB], 2014), 2014 yılında 10 ilde pilot uygulama yapmıştır ve ardından neredeyse her ilde, özellikle ailelerin talep ettiği alanlarda cami ve dernek alanlarında açılmaya devam etmiştir. 4-6 yaş arası çocuklar karma bir şekilde aynı sınıfta ders görmektedir. Öğreticileri İmam Hatip Liseleri, İlahiyat Fakülteleri gibi okullardan mezundur (Aybey, 2019; Bayka, 2019; Doğan, 2019; Mutlu, 2019; Özkanlı-Ertuğrul, 2019; Türkmen ve Bayrakdar, 2020; Üzümcü ve Çınar, 2020; Yazıbaşı, 2020). Öğreticilerle yapılan nitel araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bazı durumlar net bir şekilde görünmektedir (Aybey, 2019; Bayka, 2019; Tosun ve Çapcıoğlu, 2016; Üzümcü ve Çınar, 2020; Yağcı, 2020; Yazıbaşı, 2020):

- Öğreticiler müftülüklerce belirlenmiştir, 2017 yılına kadar formasyon almamış, okul öncesini bilmeyen öğretmenler tarafından dersler aktarılmıştır. 2017’den itibaren DİB ve MEB iş birliği yapmıştır ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları sağlanmaya başlamıştır. Fakat öğretmenler, edindikleri bilgileri uygulamaya geçirmekte zorlandıklarından bahsetmiştir.
- Öğreticiler, müftülüklerin yaptığı sınavın neye göre değerlendirildiğini anlamamışlardır, kendilerini erken çocukluk dönemine bir şeyler öğretmek için yetkin görmemektedirler, bu yüzden değerlendirmelerin daha iyi yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

- Öğreticiler yaklaşık 20 kişilik sınıflarda yardımcı personel olmadan tek başlarına idare etmişlerdir. İŞ-KUR tarafından 6 aylık gönderilen yardımcı personellerin dönem ortasına ayrılmasının çocuklar üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğreticiler, dernek başkanlarının veya yetişkinlere Kur'an öğreten diğer kişilerin kendi sınıflarına bir müdür gibi müdahale etmelerinden çok fazla rahatsızlık duymaktadır, çünkü resmi olarak öğreticilerin bulundukları kurumlarda bir müdürü/amiri yoktur.
- Öğreticiler, çocukların somut dönemde olduğunun ve müfredatlarının bu çocuklar için kafa karıştırıcı olduğunun farkındadır. Bunun için müfredattaki konuların daha çocukların anlayacağı kelimelerle düzenlenmesini talep etmektedirler.
- Öğreticiler, velilerin beklentileri konusunda zorlanmaktadır. Kimi veli çocuğunun Kur'an'ı hatmetmesini isterken, kimi veli bu kurslardan çocuğunu ilkokula hazır hale getirmesini beklemektedir, kimi ise çalışırken çocuğunun güvende olmasını yeterli bulmaktadır. Öğreticiler, bu beklentileri karşılayamayacaklarını dile getirmektedirler.

Bu kursların fiziki ortamları erken çocukluk dönemindeki çocuklar için uygun değildir, çoğunun bahçesi yoktur ya da çocuğun oyun oynayabileceği bir büyüklükte ve güvenli değildir (Gün, 2016; Türkmen ve Bayrakdar, 2020; Yağcı, 2018), ayrıca materyal temini konusunda müftülükler ye-

terli desteği sağlayamamaktadır (Aybey, 2019; Doğan, 2020; Yazıcıbaşı, 2020). Farklı yaş gruplarının bir arada olması, sınıf yönetimine hâkim olmayan öğreticiler için daha büyük zorluklara neden olmaktadır (Bulut ve Sarı, 2021; Doğan, 2019; Üzümcü ve Çınar, 2020).

Öte yandan, bu kursların ücreti diğer merkezlere göre oldukça düşüktür, ulaşım bakımından daha erişilebilirdir, muhafazakâr kitle için ise daha güvenilir olduğu düşünülmektedir. Öğreticilerin de dile getirdiği gibi her ailenin çocuğunu bu kursa göndermelerinin farklı sebepleri vardır. Bir grup okul öncesi eğitim kurumlarına erişemediği için alternatif olarak tercih ederken diğer grup ciddi bir dini eğitim beklentisi içindedir. Beklentilerinin bir kısmı öğreticilerin inisiyatifi doğrultusunda karşılanabilmektedir. Bu kurumlarda öğreticilerin bağlı olduğu bir ders izlencesi olmasına karşın, bir denetim mekanizması bulunmadığı için öğreticilerin daha esnek davranabildiği ve duruma göre aksiyon alabildikleri görülmektedir.

Bu kurumların diğer bir dikkat çeken noktası ise, araştırmalarda velilerin bir kısmının cemaat kursundan ziyade devletin güvenilir kursuna göndermekten kaynaklı yaşadıkları mutluluk ifadesidir ve bu kurumların bir ihtiyaç olduğunu belirtmeleridir. Velilerdeki bir diğer pozitif algı ise öğreticilerin çocukları iyi anladıklarına dair yanılığısıdır. Halbuki, öğreticilerin kendilerini ifade ettikleri araştırmalarda, aldıkları seminerin sınıf yönetiminde yetersiz olduğunu ve kendilerini sınıfta yeterli hissetmedikleri ortaya çıkmıştır.

Kalitenin Standartların Belirlenmesinin ve Uygulanmasının Önemi

Erken çocukluk dönemi somut işlemler dönem olarak tanımlanır (Soylu, 2021), çocuklar soyut kavramları örneklerle açıklanmasına ihtiyaç duyar ve bu dönemde yetişkinlerden çocuklara aktarılan bilgilerin çocuğun bilişsel düzeyine uygun olması gerekmektedir. Aksi halde, çocuklarda kafa karışıklığı, korku, kaygı gibi stres bozuklukları meydana gelebilir. Din eğitimi erken çocukluk dönemi için uygun değildir; Allah'ı, peygamberi, tövbe etmeyi, günahların affedilmesini, Allah'ın her yerden izlediği bilgisini soyut olarak kabul edilecek bilişsel gelişim on yaşından itibaren oluşmaya başlar. Erken çocukluk döneminde çocuğun bu tip kavramlara direkt maruz kalması "Allah'ın tuvalette bile onu izlediğini öğrenmesi ile tuvaletini yapmayı reddetmesiyle" sonuçlanabilir (Yazıcıbaşı, 2020). DİB'in 4-6 yaş çocukları için oluşturulmuş Kuran Kursu Öğretim Programı kitapçığında yer alan kazanım, gösterge ve değerlendirme içeriklerini karşılaştırdığımda 2018 yılında basılmış kitapçığın dilinin ve ölçme tekniklerinin tamamen yanlış olduğunu fakat 2021 yılında basılmış olanın Bloom'un Taksonomisinden faydalanılarak yazıldığını ve daha fazla erken çocukluk yıllarına hitap ettiğini söylemek doğru olur. Bloom'un Taksonomisi çocukların öğrenim aşamalarından oluşmaktadır ve her gelişim alanında farklı bir taksonomi kullanılır. Her ne kadar MEB ile yapılan iş birliğinin çocukların daha fazla yararına olduğu bu iki kitapçık incelendiğinde aşikâr olsa da çocukların küçük yaşlarda yetişkinlerin bile zor açıkladığı soyut kavramlara maruz kalması doğru değildir. Alenen istismar niteliği taşımaktadır.

Meşrutiyet döneminden bu yana okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin eğitimine özellikle önem veril-

miş ve bu kurumların fiziksel özelliklerinin çocuğun gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Oysa şu anda, bu iki önemli konuya dikkat etmeyen ve uygulayamayan kurum sayısı giderek artmaktadır.

Okul öncesi eğitimde öğretmenin eğitimi, donanımı ve yetkinliği en önemli faktörlerdir. Çocukla kurulan iletişim dili, derse hazırlık süreci, yapılan aktiviteler, okunan kitaplar ve geriye kalan her şey çocuğun gelişimine uygun olarak geliştirilip uygulanmalıdır, bunun için alanında eğitim görmüş ve stajlarla pratiğini güçlendirmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Türkiye'de okul öncesi eğitimde ortak kalite standartları oluşturulmadığı için nitelikli eğitim ve bakımın her okulda benzer şekilde işlediğinden söz edilemez. MEB tarafından Toplum Temelli Kurum olarak okul öncesi eğitim kurumu olarak tanımlanan DİB'e bağlı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında öğreticilerin çocuk gelişimi alanındaki yetkinlikleri kısıtlıdır. Müftülükler yalnızca dini bilgiler bakımından yetkinliğine bakarak görevlendirmiştir. Araştırmalarda bu kurslardaki öğreticilerin kendilerini okul öncesi çocuklarla çalışmak bakımından yetkin hissetmediği mevcuttur, aldıkları hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin pratikte nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini, ellerindeki kitapçıklardaki metinlerin çocuğun yaşına uygun olmadığını, sınıflarda yeterli materyalinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretici olma aşamalarında, kullanılan mülakat yönteminde, kendilerinin de anlamlandıramadığı bir şekilde, yalnızca dini bilgilerinin sorulduğundan bahsetmişlerdir. Çocuklara ve sınıf yönetimine dair bilgilerinin sorulmaması, mülakatların nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmediğini

ortaya koymaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla aynı ortamda bulunan bütün öğretmenlerin belli bir eğitim seviyesinde olması ve erken çocukluk ile ilgili uygulamaya dönük pratiklerinin olması standardı getirilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapısı ve mekân düzeni çocuğun üstün yararı gözetilerek düzenlenmelidir. MEB kendisine bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarından belirli standartlara uymasını beklemektedir; örneğin sınıfın güneş alması, bahçenin büyüklüğü, sınıf içindeki materyallerin yeterliliği ve uygunluğu, tuvaletlerin sayısı ve uygunluğu, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, öğretim içerikleri, okulun ısısı vs. Fakat MEB'e bağlı olmayan kurumlardan benzer nitelikler beklenmemektedir. Bu da her çocuğun benzer kalitede ve nitelikteki okullarda bulunmaması demektir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı bu standartları takip etmemektedir. Öte yandan, MEB'in bütün okullar üzerinde standartları belirleme ve denetleme gücü vardır, fakat yetki mekanizmasındaki bu çok başlılık demokratik anlayışı değil karmaşayı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, özellikle şehrin kenar mahallelerinde yaşayan ve bakım merkezine ihtiyaç duyan aileler, ulaşabildiği en yakın ve en ucuz opsiyonu değerlendirmek zorunda kalabilmektedir. MEB'in belirlediği kalite standartlarını takip etmeyen kurumlardaki çocuklar sınıfta gün ışığından, bahçede ağaçtan ve gelişimine uygun materyalden faydalanamazken kalite standartlarını uygulayan başka kurumlara kayıtlı çocuklar ise bütün bunlardan faydalanabilmektedir. Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki yapılarının ortak standartlarının

belirlenmesi ve bu standartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Bütün çocukların benzer nitelikte bakım hizmetinden faydalanabilmesi ve eğitim alması tüm çocukların hakkıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenebilmesi için standartları belirleyen, kurumları denetleyen, gerekli tavsiyeleri verebilen, objektif bir üst kurul oluşturulmalıdır.

Tartışma

Erken çocukluk yıllarında çocukların kalite standartları belirlenmiş okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanması, gelecekte ortaya çıkabilecek ve derinleşecek boşlukları kapatmak için güçlü bir başlangıç yapmanın en etkili yoludur (TEDMEM, 2021). Türkiye'nin kuruluşundan itibaren okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ve niteliklerinin belirlenmesi Türkiye'deki siyasi ve ekonomik politikalarla yakından ilişkili olmuştur. İhtiyaca bağlı olarak açılan kurumların zorunlu eğitim kapsamında olmaması nedeniyle ücretsiz bir eğitim sağlanmamaktadır. Meşrutiyet yıllarında okul öncesi eğitim kurumları çocukluk döneminin öneminin farkında olarak kalifiye öğretmen yetiştirmeye, çocuğun hayatla temas edebileceği alanlar oluşturmaya ve çocuğun sınıf dışındaki alanlarda oyun oynayabilmesine eğilmiştir. Ancak, Türkiye Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitimi 1950'li yıllardan itibaren gündeme gelmeye başlamıştır. Bunun altında yatan en önemli neden ise sanayileşme ile birlikte kentleşmenin artışı ve kadının iş hayatına atılması gösterilebilir. Ayrıca, 1960 Anayasasındaki eğitime yönelik reformatik hareketler okul öncesinde de yerini bulmuştur: Okula hazırlık sınıflarının, yani ilkökul bünyesinde açılan anasınıflarının, kararı verilmiştir.

Avrupa ile hemen hemen benzer yıllarda benzer hassasiyetle yaklaşlan erken çocukluk dönemi, Türkiye'nin içinde bulunduğu dönemin şartları nedeniyle istenilen anlayışa erişememiştir. 24 Ocak 1980 kararları ile birlikte eğitimin neoliberalizmin yankılarını eğitimde görmeye başladık. Eğitim kamu hizmeti olmaktan çıkmıştır ve sermaye sahiplerinin yatırım yapacağı piyasa haline gelmiştir. Özellikle, okul öncesi eğitimi gibi bir alanda bu hizmetlere erişim alım gücü düşük aileler tarafından erişimini kısıtlamıştır. Gelir seviyesi düşük ve çalışmak zorunda olan ebeveynler için düşük ücretli okul öncesi eğitim kurumları tercih edilmekteyken, gelir seviyesi yüksek olan ebeveynler istediğı nitelikteki kuruma çocuğunu gönderebilmektedir. Öte yandan, neo-muhafazakarlık ile birlikte dini eğitim, eğitimin her alanında yer bulmuştur, özellikle çeşitli cemaatlerin kapatılması sonucunda dini bakımdan muhafazakâr aileler çocuklarını din eğitimi veren DİB'e bağılı kurumlara göndermeyi tercih etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliğı ailenin ihtiyacına, ödeyebilme gücüne, muhafazakarlık kaygılarına bağılı olarak farklılaşmıştır, bu nedenle bu kurumların her biri arasında kalite bakımından ciddi farklar vardır. Sonuç olarak, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuklar arasında bile eşit olmayan fırsatlardan söz edebiliriz.

MEB niceliksel olarak okul öncesi eğitim kurumlarının sayısını arttırırken nitelik anlamında etkili bir çalışma yürütmemektedir (TEDMEM, 2021, s. 25) hatta finansal yük almamak için kaçınmaktadır. Kalite standartları belirlenmemiş okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikleri bölgeden bölgeye, alınan ücrete, eğitim felsefesine kadar de-

ğişmektedir. Oysaki, nitelikli eğitime erişmek her çocuk için bir haktır (Çobanoğlu vd., 2020). Ancak, nitelikli eğitimden söz ederken, bu niteliklerin çerçevesinin net bir şekilde çizilmesi, kalite standartlarının çocuğun üstün yararına göre oluşturulması, belirlenen standartların uygulanıp uygulanmadığının denetlenmesi gerekir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları ilk olarak Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından çalışan kadınların çocukları için açılmıştır. Bu nedenle bugünkü adıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) okul öncesi eğitim kurumlarının bakımevi ve kreşler üzerinde tam yetkindir. MEB ise anasınıflarıyla birlikte okul öncesi eğitime alan açmaya başlamıştır. DİB, din eğitiminde yaş sınırının kaldırılmasıyla birlikte erken çocukluk yıllarındaki çocuklar için toplum temelli merkezler açmaya başlamıştır. Bu 3 bakanlık kendi standartlarını ve denetim mekanizmalarını oluşturmuştur. Hem MEB hem DİB hem de ASHB okul öncesi eğitim kurumlarının standartlarını süreç içinde belirlemiş ve yıllar içinde geliştirmektedir; kendi oluşturdukları bağımsız standartların gelişimi ve değişimleri yıllar içinde düzenlenmeye devam etmektedir. ASHB ve DİB, MEB'den destek alarak hizmet içi eğitimlerden faydalanmışlardır. Bu nedenle, MEB okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirleme üzerinde yetkin adres olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çok başlılık kalite standartlarının oluşturulmasında ve denetlenmesinde zorluk yaratmaktadır. Bu yüzden, çocuklar henüz felsefesi belli olmayan, temelleri sağlam olmayan ve çocuğun iyi olma haline katkı sunmayan merkezlere gidebilmektedir.

Bakanlıkların bir araya gelip okul öncesi eğitim kurumlarını nitelikli hale gelmesi için yapmakta olduğu çalışmalar, süreç içinde gelişmektedir. Bu nedenle, standartlar belirlenip uygulanıncaya kadar kurumların geneli “kervan yolda düzülür” mantığı ile hareket eder.

DİB’e bağlı ve MEB tarafından toplum temelli kurum olarak görülen 4-6 yaş Kur’an Kursları için oluşturulmuş ilk standartlar erken çocukluk eğitiminden uzak maddeler içermektedir. Standartlar revize edildiğinde, yine çocuğun esenliğinin düşünülmediği ve sadece fiziki düzenlemelerde standartların iyileştirilmesi söz konusu olmuştur. Bu kurslardaki eğitim, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimine dair bir diploması ve staj uygulaması bulunmayan, ilahiyat fakültesi mezunlarınca sağlanmaktadır. Öğretici olarak göreve müftülüktarafından atanmışlardır ve mülakatlarda yalnızca Kur’an ve din bilgisi sorulmuştur ama çocukların gelişimi ve sınıf yönetimi ile ilgili sorular sorulmamıştır. Erken çocukluk yıllarından, çocuğun gelişiminden, sınıfın düzenlenmesinden, materyal ihtiyacından habersiz olan bu öğretmenler, sınıflarda kendilerini yeterli görmemektedir. MEB’in sağladığı hizmetiçi eğitimleri uygulama stajı içermediği için yetersiz bulmaktadırlar. Sertifikalı öğretmenler, sınıfta çocuklarla ne yapacaklarını bilemeden ilerlerler.

DİB, bu kursların mekân standartlarını belirlemesine rağmen, birçok kurs bu standartları çeşitli nedenlerle uygulayamamaktadır. Örneğin, cami kenarında, bahçesi çocuğa uygun olmayan, sınıfın içindeki materyalleri çocuğun gelişimi desteklemeyen, soğuk, rutubetli, gün ışığı almayan sınıflardır. Çocukların gelişimine

uygun olmayan sınıflar, çocuğun keşfetme ve öğrenme potansiyelini gerçekleştirememesine neden olabilir. Ayrıca, oyun çocuk için bir haktır ve çocukların bu kurumlarda oyun oynaması nispeten kısıtlıdır.

Öğreticilere dağıtılmış olan el kitaplarında çocuğun bilişsel gelişimine uygun olmayan soyut kavramlar ve hikayeler (bakınız: “Olga Artık Hatice” adlı hikâye) vardır, alana hakim olmayan öğretmenler çocuklarla yaşadıkları diyaloglarla birlikte bu hikaye ve kavramların onlar için uygun olmadığını dile getirmektedir. Öğreticiler, sorulan soruları nasıl cevaplayacağını bilemez, özellikle 4 ve 6 yaş arasındaki çocuk grubunun gelişimsel bakımdan farklı olduğunu dile getirirler ve birçoğu 6 yaş ile birlikte din eğitimini sürdürürken kenarda kendi başına oynayan 4 yaş çocuklarının sesinden rahatsız olduğunu ifade etmektedir. Onları disipline etmek için gelişime uygun olmayan yöntemler uygulamaktadırlar. Kimisi ödüllendirme yöntemlerini kullanırken, kimisi ceza ve yoksun bırakma yöntemlerine başvurmaktadır.

DİB’e bağlı bu kurumlar MEB’in eğitim üzerindeki yetkileri nedeniyle MEB tarafından denetlenebilir gibi dursa da pratikte bu durum farklı yaşanmaktadır. Camideki Kur’an öğretmenleri, MEB tarafından gelen denetleme ekiplerine kapıyı açmamaktadır. DİB’in bu kursları ne kadar objektif ve nitelikli denetlediği ise belli değildir.

Din eğitiminin küçük yaşta verilmesine dair çekinceler AÇEV tarafından da dile getirilmiştir (AÇEV, 2021). Ergenlik çağlarından itibaren soyut kavramlar üzerine daha doğru düşünme pratikleri yapmaya başlarız, ama erken yaşlarda soyut kav-

ramları korku veya kaygı ögesi haline getirmeden düşünebilmemiz pek mümkün değil. Bu nedenle erken yıllardaki din eğitimi çocukları psikolojik olarak istismar etmektedir. Erken yaşlardaki dini eğitim, çocuğun inanç özgürlüğünü kısıtlamaktadır.

Erken çocukluk döneminde belli bir kalite standardının ve denetim mekanizmasının bulunmayışı (Göl-Güven, 2017; TEDMEM, 2021, s. 31) ve bu kalite standartlarının bütün kurumlar tarafından tanınmaması sebebiyle denetlenemeyen kurumlar türemektedir. Yani, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının hesap verebilirliğini denetleyen ve değerlendiren bir sistem yoktur (TEDMEM, 2021, s. 31). Özellikle alım gücü ve eğitim seviyesi düşük olan bölgelerde ailenin iş hayatına katılımı ile çocuklarını standartları takip etmeyen ve denetlenmeyen okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme riski artmaktadır. Bu da erken çocukluk döneminde başlayan uçurumun derinleşmesine neden olmaktadır.

Erken çocukluk gibi hayatın en önemli gelişim evresini kapsayan okul öncesi eğitime dair alınan kararların çocuğun üstün yararını düşünmesi gerekir. Bu kadar hassas yılların, çocuğun gelişimine destek olacak ve çocuğun haklarını koruyacak nitelikteki kurumlarda geçirilmesi çocuğu olası risk faktörlerinden korumaktadır. Bu nedenle, çocuk ile ilgili alınan kararların iyi düşünülüp tartışılması ve ardından uygulanması gerekmektedir. Çocuklar çılgın politik projelerin denekleri değildir. Çocukların hayatı pahasına göz göre göre hatalı adımlar atmak, sonra düzeltilebileceğine inanmak gerçekçi değildir. Denetlenmeyen ve standartları net çizilmemiş kurumlarda, çocuklar ihmal ve istismara açık hale gelmektedir. Bu yüzden öncelikle ço-

cuğun gelişimine uygun kalite standartları belirlenmelidir. TÜSİAD, AÇEV ve PwC (2019) raporunda kalite standartlarının devlet tarafından belirlenmesi ve denetlenmesi talep edilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite standartlarının uygulanabilmesi için politik kararlar alınmalıdır ve bu standartların uygulanabilirliğini değerlendirmek için çocuğun esenliğini önceliklendiren objektif bir izleme ve değerlendirme kurulu oluşturulmalıdır.

Notlar

1. *Kindergarten* kelimesinden gelmektedir.
2. [https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(4-6%20Ya%C5%9F\)%20-%202018.pdf](https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F)%20-%202018.pdf)
3. [https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Yaz%20Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(04-06%20Ya%C5%9F\)%20Grubu\)-2021.pdf](https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Yaz%20Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(04-06%20Ya%C5%9F)%20Grubu)-2021.pdf)
4. Tosun &Çapcıoğlu (2016)<https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22565/241082>

Kaynakça

- AÇEV ve ERG. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Genel Kurulunda Okul Öncesinde Din Eğitime Dair Alınan Tavsiye Kararı Hakkında Değerlendirme. Acev.org. 28.05.2022 tarihinde <https://www.acev.org/20-milli-egitim-surasi-genel-kurulunda-okul-oncesinde-din-egitimine-dair-alinan-tavsiye-karari-hakkinda-degerlendirme/> adresinden erişildi.
- AÇEV. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Genel Kurulunda Okul öncesinde din eğitime Dair Alınan Tavsiye kararı hakkında değerlendirme. AÇEV - Anne Çocuk Eğitim Vakfı. 29.05.2022 tarihinde <https://www.acev.org/20-milli-egitim-surasi-genel-kurulunda-okul-oncesinde-din-egitimine-dair-alinan-tavsiye-karari-hakkinda-degerlendirme/> adresinden erişildi.
- Aksoy, N. ve Eren-Deniz, E. (2017). Earlychildhoodeducation in neoliberal, religiouslyconservativetimes in turkey.*PolicyFutures in*

- Education*, 16(1), 108–123. <https://doi.org/10.1177/1478210317736435>
- Akyol, H., Tantekin-Erden, F. ve Altun, D. (Ocak, 2014). İlkokula planlı ve hazırlıklı başlangıç: Türkiye ile PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren Çin, Şanghay, Kore ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim uygulamaları ve ilkokula geçiş süreçlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. A. Akdoğanbulut İnsan ve A. Yavuz Akengin (Ed.), Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (s. 107-143). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi
- Apple, M. W. (2006). Doingthings the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293.
- Aran, M. A., Munoz-Boudet, A. M. ve Aktakke, N. (2016). Can regulations make it more difficult to serve the poor? The case of childcare services in Istanbul, Turkey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 558–582. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1225703>
- Atli, S. (2011). *II. Meşrutiyet Dönemi okul öncesi eğitim çalışmalarının Cumhuriyet Dönemi uygulamalarına etkilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 313406) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Aybey, S. (2019). 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının eğitim-öğretim faaliyetleri ve problemleri (Zonguldak ili örneği). *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* (6)2, 207-240.
- Aydoğan, E. (2008). Eğitim sisteminde yeniden yapılanma ve özelleştirme adımları. *Memleket Siyaset Yönetim*, 3(6), 166-187.
- Bal, E. (2019). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri* (Tez No. 554564) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2003). The risk of social reproduction: The middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- Barnett, W. S. (1992). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279–312. <https://doi.org/10.2307/145736>
- Bayka, H. (2019). Öğretici ve veli görüşleri açısından Kur'an kursları öğretim programı (4-6 yaş grubu)'nın değerlendirilmesi (Tez No. 597157) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Bulut, İ. ve Sarı, B. (2021). Kur'an kursları öğretici kitabındaki etkinlik uygulamalarının öğretici görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Hittit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 408-428. DOI: 10.17218/hittitbd.940253
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 406996) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8.2, 407-430. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/54160/732084>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1963). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972. Ankara. 12.04.2022 tarihinde https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Ikinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1968-1972.pdf adresinden erişildi.
- Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB]. (2014). Faaliyet Raporu 2013. <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2013%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden erişildi.
- Doğan, Z. (2019). *4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğrencilerinin eğitim-öğretim yeterlilik algıları (Kayseri örneği)* (Tez No. 567420) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Düzce, M. (2019). İlkokul Bünyesinde Bulunan Ana Sınıflarının İç ve Dış Mekânlarının Fiziksel Açısından İncelenmesi. DSpace@PAÜ. 29.05.2022 tarihinde <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/3204> adresinden erişildi.
- Eğitim-Sen. (Ocak, 2016). *Eğitimin Bütün kademelerini Dini Kurallara Göre Biçimlendirme Uygulamalarına Derhal son verilmelidir!* Eğitim Sen. 25.05.2022 tarihinde <https://egitimsen.org.tr/egitimin-butun-kademelelerini-dini-kurallara-gore-bicimlendirme-uygulamalarına-derhal-son-verilmelidir/> adresinden erişildi.
- Ekmek ve Gül. (20 Ağustos, 2020). Nerede ücretsiz, Nitelikli Kamu Kreşleri? 25.05.2022 tarihinde <https://ekmekvegul.net/gundem/nerede-uccretsiz-nitelikli-kamu-kresleri> adresinden erişildi.
- Ergün, M. (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914). PEGEM AKADEMİ.
- Evrensel Gazetesi. (19 Ocak, 2013). Bize kreş gerek ama nasıl? Evrensel.net. 25.05.2022 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/46827/bize-kres-gerek-ama-nasil> adresinden erişildi.
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437–451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>

- Göl-Güven, M. (2017). Ensuring quality in early childhood education and care: The case of Turkey. *Early Child Development and Care*, 188(5), 557–570. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412957>
- Güneş, H. (2020). Türkiye'nin Neoliberal Eğitim Düzeninde "Amaç" Boyutu. In Türkiye'de Neoliberalizm ve Eğitim (s. 1–11), Der Ki-tapevi.
- Hill, D. (2013). Class Struggle and Education: Neoliberalism, (Neo)-Conservatism, and the Capitalist Assault on Public Education. *Angli-a Ruskin Üniversitesi*, 4(10).
- Inal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265–287.
- Kağıtçıbaşı, C., Sunar, D. ve Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333–361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 24.05.2022 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm adresinden erişildi.
- Karlıdağ-Dennis, E., Temiz, Z. ve Cin, F. M. (2021). Hegemony and the neoconservative politics of early education policymaking. *Children's Geographies*, 20(2), 220–233. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1925874>
- KEİG Press Release. (Haziran, 2014). On Early Childhood Care and Education in Turkey – June, 2014. <http://www.keig.org/turkiyede-erken-cocukluk-bakim-ve-egitim-hizmetlerine-yonelik-tespitler-haziran-2014/?lang=en> adresinden erişildi.
- Kırımlı, K. (21 Mayıs, 2022). Kreş ücretleri asgari ücretle yarışıyor, devlet kreşleri yetersiz, veliler piyasa insafına mahkum. <https://www.evrensel.net/haber/461986/kres-ucretleri-asgari-ucretle-yarisiyor-devlet-kresleri-yetersiz-veliler-piyasa-insafina-mahkum> adresinden erişildi.
- Kılın, T. (2020). İki darbe arası dönemde Türk eğitim tarihi (1960-1980) (Tez No. 652903) [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi].
- Kökten, H. (2020). *Neoliberalizmin eğitim felsefesi üzerine bir inceleme* (Tez No. 653611) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Köni, H. ve Torun, İ. (2013). Muhafazakârlık Olgusu ve Amerika-Türkiye Örneklerinde Dini Muhafazakârlık. *Muhafazakâr Düşünce*, 10(38), 181-209.
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/21*, s. 59. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf.
- Mutlu, Ş. (2019). Kur'an Kursu öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin incelenmesi. *MESNED İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 217-24.
- Oktay, A. (2005). Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: Tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, s. 61-76
- Ölmezoğlu, E. (Eylül, 2018). Kreş Hakkı. *EMO KADIN BÜLTENİ*. 28.05.2022 tarihinde https://www.emo.org.tr/ekler/6e597eb6e-3053ca_ek.pdf?dergi=1153 adresinden erişildi.
- Özkanlı-Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 600829) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(2), 58-66.
- Pekkurnaz, D., Aran, M. A. ve Aktakke, N. (2021). Does quality matter in determining childcare prices? Evidence from private childcare provision in Turkey. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00088-4>
- Sierens, S., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. ve Ağırdağ, O. (2020). Does pre-schooling contribute to equity in education? Participation in universal pre-school and fourth-grade academic achievement. *European Educational Research Journal*, 19(6), 564–586. <https://doi.org/10.1177/1474904120925981>
- Soylu, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin kavramsal çalışmalarının incelenmesi: Bir olgubilim çalışması* (Tez No. 685140) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2022). The relationship of pre-school attendance with academic achievement and socioeconomic status in Turkey. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 54–68. <https://doi.org/10.21031/epod.1060460>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Tot-sika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. ve Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/09669760601106968>
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun neo-liberal

- lizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Şikayetvar (Ed.). (30 Ekim, 2021). Diyanet İşleri başkanlığı 4-6 yaş kuran kursu aidatının yüksek olması. 16.04.2022 tarihinde <https://www.sikayetvar.com/diyanet-isleri-baskanligi/diyanet-isleri-baskanligi-4-6-yas-kuran-kursu-aidatinin-yukse-olmasi> adresinden erişildi.
- Şikayetvar (Ed.). (Ağustos, 2020). Milli eğitim başkanlığı aidaat vermeyene kayıt yapılmıyor. 16.04.2022 tarihinde <https://www.sikayetvar.com/milli-egitim-bakanligi-meb/milli-egitim-bakanligi-aidat-vermeyene-kayit-yapilmiyor> adresinden erişildi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (1953). Beşinci milli eğitim şurası kararları. 10.04.2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/15_sura.pdf adresinden erişildi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (1962). Yedinci milli eğitim şurası kararları. 10.04.2022 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/7_sura.pdf adresinden erişildi.
- T. C. Resmî Gazete. (1953). *Kararnameler* (8504, 10 Eylül 1953). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8504.pdf> adresinden erişildi.
- T. C. Resmî Gazete. (1966). *Kararnameler* (12440, 1 Kasım 1966). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12440.pdf> adresinden erişildi.
- T. C. Resmî Gazete. (1969). *Kararnameler* (13204, 22 Mayıs 1969). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13204.pdf> adresinden erişildi. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12440.pdf> adresinden erişildi.
- T. C. Resmî Gazete. (1973). *Kararnameler* (14622, 11 Ağustos 1973). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14622.pdf> adresinden erişildi.
- T. C. Resmî Gazete. (1975). *Kararnameler* (15386, 17 Ekim 1975). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15386.pdf> adresinden erişildi.
- Temiz, Z. (2020). Comparison of workingconditions in kindergartensandpre-primaryclassrooms in Turkey. *Education 3-13*, 48(7), 875-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1698631>
- TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şurası konularına ilişkin görüş ve öneriler. *TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi*, 6. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Tosun, C. ve Çapcıoğlu, F. (2016). 4-6 yaş Kur'an kursları öğretim programının dini gelişim kuramları çerçevesinde incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5.5, 705-720. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegemog/issue/22565/241082>.
- Tunalı, D. (2019). Ebeveynlerin özel kreş ve anao-kulu tercihinin yönelik tutumlarının konjo-intanalizi ileincelemesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 11(20), 162-171. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.446773>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). Retri-ved April 11, 2022 from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Co-cuk-2021-45633>
- Türkmen, S. ve Bayrakdar, N. (2020). Öğretici gö-rüşlerine göre 4-6 yaş grubu Kur'an kursu binalarının fiziki imkânlar açısından eğiti-me elverişlilik durumu (Gaziantep örneği). *Dini Araştırmalar*, 23(58), s. 101-126.
- Ural, A. (2015). Temel Eğitime Örtülü Bir Saldırı: Değerler Eğitimi. *Eleştirel Pedagoji*, 38, 21-24.
- Üzümcü, M. ve Çınar, N. (2020). 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerin bu kurslardaki eğitim süreçleriyle ilgili görüş-leri (Çorlu örneği). *Tasavvur / Tekirdağ İla-hiyat Dergisi*, 7(2), 1449-1490.
- Yağcı, S. (2020). Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu çalışmaları. *Balıkesir İlahiyat Dergisi*, 11, 195-221.
- Yazıcıbaşı, M. A. (2020). Kur'an kursu öğreticile-rine göre 4-6 yaş Kur'an kursu öğretici-si, öğrencisi ve öğrenci velisinin ihtiyaç ve beklentileri (Kırıkkale örneği). *Dini Araştırmalar*, (23)57, 95-116. <https://doi.org/10.15745/da.749609>
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eği-tim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32

Tarihsel Süreç İçinde “Araplaşma” ve Eğitim

Erdoğan Yılmaz

Osman Ergin (1883-1961), “Maarif Tarihi”nde 1453’ten 1938’e kadar uzanan 485 yıl için “Araplaşma ve iskolastik tedris (öğretim) devri”der. Ergin, bu dönemi sonrakı dönemlerden ayıran başlıca niteliğin ise “Arapça’nın ilim dili olarak alınması ve iskolastik denilen zihniyet ve usule bağlı kalınması” olduğunu belirtir; “mekteplerde ve medreselerde yalnızca Arapça’nın hakim olduğunu” ve“Türkçe’yi hiç bir müessesede öğretmediklerini” vurgular. Bu konudaki aymazlığına kadar eleştirsek azdır. Durum ancak cumhuriyetten sonra 12 Temmuz 1932’de başlatılan “dil devrimi” ile değişmiş, Ergin’in dediği gibi “medreseler, Arapçalarıyla birlikte yıkılmışlar” (1977;C.1,S.3) Arap yazısı, Arapça ve Farsça1929’da okullardan kaldırılmıştır.

Anadolu halkıyla saray ve egemen sınıfların dili arasındaki kopukluk başlıbaşına bir sorun olmuştur. Başka bir sorun da insanların anlamadığı bir dille dinini öğrenirken “ezberle—sorgulama—biat et”çıkmasına sokulmuş olmasıdır. Bu çıkmaz, “kutsal kitabı herkes anlayamaz, ancak imam-ulema-şeyhülislam gibi din adamları bilir, siz onların aracılığı, yorum ve aktarımlarıyla

öğrenebilirsiniz” dayatması,“nakilcilik-hoca efendi böyle buyurdu” safsatasıdır. Bu zihniyet sadece dinde değil, eğitimin her alanında egemen kılınmıştır. Böylece dini öğrenmek, çoğu eğitimsiz ve liyakatsiz din adamlarının, zaman zaman çelişkili, yanlış ve hurafelerle dolu yorumlarına bırakılmış, güya islamda yok denilen bir din adamları sınıfı yaratılmıştır. Bu yolla bir yandan Arapça’nın egemenliği saray ve çevresinde yerleştirilmiş, öte yandan “kutsal kitap”ın ne dediği halktan kaçırılırken din, “Araplaştırma” sürecinin bir aracına dönüştürülmüştür. Özellikle eğitimde skolastik yaklaşım, tutum ve yöntemler egemen kılınarak, düşünme, sorgulama, merak ve araştırmanın önüne bir duvar çekilmiştir.

İlhan Arsel, bu din adamlarının saraya yerleşip padişahın güvenini kazanarak devlete ne çok zarar verdiğini belge ve kaynaklara dayanarak uzun uzun aktarır, bir yerde şöyle der: “...islam’da din sorunlarıyla uğraşan sınıf, müslüman kişilerin günlük yaşamının her yönünü olduğu kadar toplum ve devlet yaşamını da şeriatı göre şekillendirmek hususunda yetkili kı-

linmiştir. Devletin iç ve dış siyaseti (hatta) savaş ilanı bile şeyhülislamın fetvasına daya(ndır)ılmıştır.Örneğin, halkın kahve içebilmesi için padişahın izni (ve) Ebussuud Efendi'nin (fetvası gerekmiş); matbaanın kurulması, koşullara bağlanarak Abdullah Efendi'nin fetvalarına daya(ndır) ılmıştır. Öte yandan 1516'da Mısır'a karşı Ali Cemali Efendi'nin ve 1570 yılında Venedik'e karşı Ebussuud Efendi'nin vermiş oldukları fetvalar gereğince savaş açılmış ...bir sınıf ruhu oluştur(ul)muştur. İslam ülkelerini gerilikler içinde tutan şeylerin başında işte bu ruh gelir.” (1995; 12,13)

Ahmet Refik Altınay (1881-1937) da “hoca nüfuzu”na ilişkin bazı bilgiler veriyor. Bugünkü Türkçemizle ve özetle şöyle aktarıyor: “Sarayda hoca nüfuzu, (1574-1595 yılları arasında hükümdarlık yapan) Üçüncü Murat zamanında başladı... (aslında Manisa'da bahçıvanlık yapan) Şeyh Şücca, padişahın inancı sayesinde kendisine büyük bir mevki temin eylemişti... ‘padişah şeyhi’ diye şöhret kazandı. ... (haremi idare eden) Raziye Kalfayı. ...elde etti. ...az zamanda bahçeler, mahzenler, kayıkhaneler ve meyhaneler açtı... İstanbulun cilveli ve büyüleyici güzelleri ile ömür sürmeye başladı... Üçüncü Murat zamanında her türlü teşkilat gibi ulema teşkilatı da bozuldu... devletin siyasetine müdahale etmekten nefislerini menedemediler... Ulemanın hırsı en ziyade 17. Asra doğru başladı. Buna da başlıca neden, siyasi nüfuzu haiz olan ulemanın çoğalması, şeyhülislamın siyasi işlere karışması idi... Menfaat hırsı, arpa-lık sevdası her hocanın kalbinde büyük bir yer tutardı. Artık Osmanogullarını şiddetten ve adaletsizlikten men'e çalışan mücahit ulema silsilesi bitmişti. iki yüzlülük, yaltaklanma, rüşvet yeme, kötülük, ara-

bozma, yüksek makam elde etmek için hocaların müracaat ettikleri çarelerdi...” (1933; 1-10)

Halkın yalnızlık, yoksulluk ve umutsuzluğu, devletin bu durumu karşısında ortaya çıkan yabancılaşma süreci ilk değildir. Bu sürecin başlangıcı, müslümanlığın dayatıldığı 7. Yüzyıla kadar götürülebilir: Bahriye Üçok, bu tarihi saptarken “681’de Kutluk Han tarafından yeniden kurulan Göktürk devletinden Kültigin’in Maverayünnehir’de Halife Abdülmelik (675-717)’in Horasan Valisi Haccac’la karşı karşıya geldiğini” belirtir (1983;S.53). S.Frederic STARR da “Arap istilasının 660’larda başladığını, fethin çok yavaş ...biçimde ilerlediğini ...islamlaşma sürecinin zulüm, yağma, tecavüz ve katletmelere rağmen asırlarca sürdüğünü” belirtir ve “...iki asır sonra bile müslümanlar, bölge nüfusunun ancak onda birini oluşturuyordu...” der (2021; 157, 181). Yani yabancılaşma için her koşul vardır. Konu üzerinde duranlardan örneğin Erdoğan Aydın, şunların altını çizer: “Resmi tarihlerimizde ...Türklerin kendiliğinden İslamiyeti seçtiği fikri aktarılıyordu bilinçaltımıza. Belli ki atalarımızın müslüman akınlara direnmesi, utanılacak bir şey olarak algılanıyordu ‘büyüklerimiz’ tarafından. ...veya bu yüzyıllar(ca) süren mücadelenin gerçeğine uygun bilinmesi zararlı görülüyordu!.. Sonuçta öylesine bir yabancılaşmaya uğruyordu ki insanlarımız, gerçekleri sağduyuyla dinleyebilmek(ten) bile uzak kalabiliyordu...” (1996; 30)Yine Aydın’a göre “kısmen tamamlanan, korkunç trajedilerle örülmüş bir zorla ele geçirme ve dönüştürme sürecidir.” (1966; 31). “(Bu süreç) ...Arapların MS. 650’lerdeki ilk akınlarıyla başlayıp da yani 300 yıllık mücadeleler sonrasında ancak

kısmen tamamlanabilmiş(tir). “Trajedilerin korkunçluğu” arkasındaki ideolojiden kaynaklanmıştır: “İslami hukuk, başka ülkelerin ilhakını dinin yayılması şeklinde kut-sayarak, bunu zorunlu kılar. ...dünya ikiye bölünür; İslami kuralların geçerli kılındığı yerler Darü'l-İslam, diğer tüm insanların yaşadığı yerler ise Darü'l-Harb ilan edili-yordu. ...‘Allah’ın kanunlarını’ darü'l-harbe egemen kılmak için cihat açıp onları dize getirmek ...müslümanların görevi, bütün mülklerin hakimi olmak da onların hakkı sayılıyordu...” (1966; 40,41)

Ergin’in “Araplaştırma ile skolastik düşün-ce”yi bir arada kullanması rastlantı de ğil-dir. Araplaşma; düşünmeden sorgusuz, önkoşulsuz kabul ve biat mantığı skolastik düşünce-nin de başlangıç noktası olmuştur. Ergin’e göre, “İskolastik öğretim, medresenin doğurduğu bu tarz, ilimde, felsefede yahut öğretim ve düşünmede derin kökler salmış ve garp ale mi bunun fenalığını anlayarak çok önce terkede-bilmiş olduğu halde şark yakın zamana kadar bundan yakasını kurtaramamıştır.” (1977; C.1, S.3). Öyle görünüyor ki sko-lastik düşünce, koyu bir bağnazlıkla sür-dürülerek, günümüz eğitime taşınmıştır.

Skolastik konusunu incelerken Hasan Önder’in kitabına bakmak yararlı olacaktır. Kitapta, konuyu bizde ilk kez ele alanlar olarak bilinen, Salih Zeki Bey (1864-1921), Yusuf Akçura (1876-1935) ve Muallim Cevdet (1883-1935)’in görüşleri aktarılmıştır. Önder, “Osmanlı-Türk düşünce hayatında ve günlük yaşamda süreklilik arzeden, günümüzde de ...kendini göste-ren ‘otoriteci’ ya da ‘skolastik’ diye nitele-yebileceğimiz zihinsel tutum” a işaret eder ve onlar da “yakın zamana kadar bundan yakamızı kurtaramadığımız” düşüncesin-

dedir der: Salih Zeki Bey’e göre, “tipik bir skolastikçi medreselerde yetişmiştir, ortaçağ bilim ve felsefesinin kavramlarıyla düşünür ...skolastikçinin bu tutumu ve zih-niyeti bir beladır...” Yusuf Akçura’ya göre, “bir öğretim ve düşünme tarzı, kitaplara, üstatlara ve otoritelere ...onların içerdiği doğrulara hapsolunmuş ise skolastiktir. ...karşıtı, üretilmiş bir bilgi bütünü olarak bilim de ğil, belirli bir bilgi üretme ve dü-şünme biçimi, yani akla, deneye ve gözle-me dayanan bilimsel, yöntem ve eleştirel düşünmedir. Skolastik zihniyetin devam etmesinin nedeni hazırcılık, zihinsel tem-belliktir...” Muallim Cevdet de skolastiği “Kanıt ve gerekçelerini bilmeden, eleştirel bir gözle incelemeyen, olgular karşısında doğruluğunu sınımadan bir otoritenin gö-rüşüne bağlanmak anlamında alır. O da bu zihniyetin ...mekteplerde ve mektepli-lerde de yaygın olduğunu savunur.” (2002; 13-15). Kısacası bu gerici-tekeçi-nakilci zihinsel tutum bizde Araplaştırma süreci sonunda ortaya çıkmıştır. Skolastik dü-şünce, “bir öğretim tarzı olarak, kitaplara, üstatlara ve otoritelere hapsolma durumu” dinci-bağnaz bir düşünme biçimi olarak yerleştirilmiş, medreselerle ve şeriatla ku-rumsallaştırılmış, medrese ve şeriatın or-tadan kaldırılmasından sonra davarlığını korumuştur. Bilimin ve aklın önünü kesen ve giderek yaygınlaşan dinci-skolastik dü-şünüş biçimi, eğitim sisteminin bugün de büyük bir sorunu olmayı sürdürmektedir. Nafi Atuf Kansu (1890-1949)’nun cümlele-riyle özetlersek, “...medrese, ayetlerden, hadislerden ve bunları Aristo mantığınca izah eden şerhlerden ayırlamamış ve iç-tihad kapısının kapalı olmasını nimet bi-lerek inceden inceye araştırma ve düşün-me devrini açmak için hiç bir teşebbüste bulunmamıştır. Aksine ...bu yolu büsbütün

kapamak istemiştir. Medrese bu zihniyetin müessesesidir.” (1930; 10-11)

Skolastik zihniyetle ilgili bu saptamalar, bir çok düşünürün görüşleri ile de örtüşmektedir: Örneğin Antony G.N. ELEW (1923-2010) “Skolastik felsefe ...ortaçağ teolojisini nitelendirir” diyor. (S.410,411) Bedia Akarsu (1921-2016) “Skolastik felsefe(yi) inanç ve bilgiyi, kilise öğretisiyle ...Aristoteles’in bilimsel dizgesini birleştirmeye çalışan ortaçağ felsefesi” olarak tanımlıyor. (1988;160,161) Orhan Hançerlioğlu (1916-1999) skolastiğin “Ayırdedici niteliği dogmatik (sorgusuz-eleştirisiz inanmış) oluşudur...” der (S.343,344). Selahattin Hilav (1928-2005) ise “Skolastiğin temel sorunu ve amacı, dinin ilkeleri (dogmaları) ile akıllı uzlaştırmaktır. Skolastik ...özgür, eleştirici ve araştırmacı olmayan (tutsak, hastalıklı) bir düşüncedir. (2009;89) Macit Gökberk (1908-1993) “Skolastik felsefe ...Aristoteles’in felsefesine yöneliktir. Aristotelizm, batı hristiyan skolastiği için olduğu gibi islam skolastiği için de çıkış noktası olmuştur” saptamasını yapar ve şöyle der: “Skolastik felsefe ...ortaçağda din adamlarını yetiştiren manastır ve katedral okullarında işlenip geliştirilmiştir.” (1985; 139) Gökberk’e göre “Skolastiğin yapmak istediği ...yeni bir şey bulmak değil(dir.) ...doğrular ...otoriteye dayanan dogmatik önermelerle daha baştan saptanmıştır (1985;140). Skolastiğin ahlakı emir ahlakıdır. ‘İyi’ yapmak tanrıya itaat etmektir. ...insanın en son ereği, bu en yüksek ‘iyi’ye ulaşmaktır. ...Devlet, evrensel(dir ve) Hristiyan ümmetinin devletidir. Tanrı devletinin yeryüzündeki bir yansımasıdır...” (1985; 141). “Tanrı’nın özünü ancak akıl bilgisini tamamlayan vahiy açığa vurabilir...” (1985;154). Gökberk, özet-

le “Ortaçağda felsefenin ana rengi dindir. ...kendi içine kapalı(dır). ...filozoflar din adamlarıdır. ...ortaçağ filozofu doğrunun zaten bulunduğu inandığı için ‘yeni’yi aramaz, hazır bulduğuna sağlam bir temel kazandırmaya çalışır.... (1985;163-164).

Ernst Von Aster (1880-1948) de şöyle diyor: “....ortaçağ filozofları gerçeğe zaten sahip olduklarına inanıyorlardı. Bunun için de gerçeği ayrıca aramaya gerek görmüyorlardı. Gerçek aslında dinin dogmalarında belirlenmiştir. Yapılacak tek şey bu dogmaları bir sistem halinde düzenlemek(tir). Sistemleştirilen dogmalar daha sonra okulda gençlere bilgi olarak aynen aktarılır (S.380, 381). Bu yaklaşım ve zihniyet, bir başka sözcükle softalıktır ve uzun yıllar eğitim sistemimizin ana eksenini oluşturmuştur. Bu zihniyet, yaklaşık olarak M.S.500’den (yani 476’da Batı Roma’nın çöküşü ile başlayan) 1500 yıllarına (yani 1453’te İstanbul’un fethine kadar) sürdüğü düşünülen 1000 yıllık bir karanlık dönemin ürünüdür. Orhan Hançerlioğlu’nun softalık tanımı ile dogmatik-skolastik düşünce arasında yakın bir benzerlik olduğuna ilişkin saptaması bu nedenle dikkate değer: “Softalık, hiç bir kanıt ve tanıta dayanmaksızın kendi inancında körü körüne direnmedir. Temelsiz, boş bir inatçılık(tır). Softa kendisini önemser, herkesin de kendisi gibi olmasını ister. İnancını kendisi doğrulayamadığı gibi tersinin doğrulanmasına da aldırmaz. ...kendisinden başkasına yaşam hakkı tanımaz...” (S.344,345).

Mustafa Akdağ, skolastik uygulamalara değinirken örnekler de verir: Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) döneminde sorunların belirginleştiğini, ayaklanmaların yayıldığını, babası Yavuz Sultan Se-

lim'den devraldığı hazinenin adeta boş olduğunu belirtir ve daha sonra skolastik ve softa bir zihnin nasıl çalıştığını, bunun eğitime nasıl yansıdığını açıklar: “Bu kötü gidişin kökünde ekonomik nedenlerin yattığını düşünmek o günün kafalarınca mümkün değildi. Onun için sorun dinsel yönden ele alındı. ...vaizler, bütün başa gelenlerin dini kuralları ihmalinden doğduğunu, o halde herkesi müslümanlığın gereklerine yönelterek toplumun kolayca yoluna sokulabileceğini hep bir ağızdan ...her yerde ileri sürüyorlardı. ...bu konuyu, Kanuni Süleyman’a iletme görevini din-hukuk alimi Ebussud’a verdiler. O da padişaha, din-devlet düzeni konusunda herkesin İslam kurallarına uyma zorunluluğu bulunduğunu (belirterek) bu konuda bir ferman yayınlamasını istedi. Kanuni bu isteğe uyarak halkı din görevlerini yerine getirmeye zorlamayı bir devlet görevi haline getirdi. Aynı yıl ders programları, öğrencilerin bu amaca göre iyi yetişmeleri ve benzeri düzenlemeler konularında ikinci bir ferman çıkararak medreselere dağıtıldı. 1537 fermanı ile başlayan sıkı dinsel kovuşturmalar halk için dayanılması güç bir baskı biçimine dönüştü. Hele 1548’de Ebussud’un bir de şeyhülislamlığa getirilmesi, toplum hayatını dinsel baskı ile düzene sokma görüşünü sanki kanunlaştırdı. Başka dinden olanlar için kendi inançlarınınagöre istedikleri gibi hareket özgürlüğü kalmadı...” (1974; 406-467)¹

1 (*) AKDAĞ, A40/45 Vr. 55 b numarası ile kayıtlı “Bursa Şer’iye Sicilleri”ni kaynak gösterir. Bu siciller üzerinde ilk kez, 1930’lu yıllarda Kamil KEPECİOĞLU çalışmış, sonra Ömer L. BARKAN ve Halil İNALCIK tarafından başka çalışmalar yapılmış, sicilleri bilim dünyasına Halil İNALCIK tanıtmıştır. “Bursa’nın Hafızası Bursa Şer’i Mahkeme Sicilleri”ni yayınlayan Doç.Dr. Salih PAY, bu sicillerin “Osmanlı Devleti’nin son 450 senesine ışık tuttuğunu” belirtiyor. (Bkz: <https://www.bursaaramastirmalari>

Cunhuriyetimizin ilk MEB Müsteşarı olan Nafi Atuf Kansu (1890-1949), bu durumu çağrıştıran bir değerlendirme yapar: “...din ile devlet, bütün orta zamanların siyasi toplanışlarında olduğu gibi Osmanlı devletinde de birleşmişti. Hükümdarlar dinden kuvvet aldıkları gibi, din de nüfuz ve sultasını hükümet vasıtası ile teyit ve takviye ediyordu... Şark kavimlerinde terbiye eğitimi dini bir mahiyet almıştı.) Binaenaleyh bir İslam devleti olarak kurulan Osmanlı devletinde medreselerle ...mahalle ve sıbyan mekteplerinde din bütün genişliği ve kapsamı ile hakim olmuştur...”

Kansu sözlerini daha sonra şöyle sürdürüyor: “...İslamiyet, ...muhtelif milletlerden bir ümmet yapmak istiyordu ...islam alimleri ferdin ve cemiyetin hayatını tanzim etmekle uğraşmışlar, insanın sırf dünyevi işleriyle ilgili bir çok kesin hüküm ve kaideler koymuşlardır. ...eğitim sahası da bu istiladan kurtulamamıştır...” (1930; 8-14) Kansu, Araplaşma ve skolastik zihniyete örnek oluşturan ilginç bir “taştahta” konusuna da değiniyor: “...elifbaya başlayan çocuğa harfleri okutmak ve yazıyı öğretmek için, öteden beri Mekke, Medine ve sair Arabistan havalisinde olduğu gibi üzerine yazı yazılır silinir taştahtalardan çocuklara birer adet verilmesi münasip” olacaktır denildiğini belirtiyor ve işin trajikomik yanını şöyle açıklıyor: “...Arabistan havalisinde olduğu gibi denmesinin sebebi taştahtayı mektebe sokmak isterken softaların itirazından korkulmasıdır. Yoksa, ne Mekke’de ne de Medine’de taştahta kullanılıyordu.” Yazar, mekteplerde kağıt üzerinde yazı çalışmaları için çocuklara birer yazı hokkası ve iki kalem-den ibaret eğitim aracı verilmesinden söz

merkezi.com)

ederken de “Arabistan’da olduğu gibi” denilerek aynı yalanın tekrarlandığına işaret eder: “Medrese’de yazı talim edilmezdi. Mektebe yazı dersini ilk defa sokarken tahtahtada olduğu gibi yine ...Arabistan’da olduğu üzere kaydının ilavesine lüzum görülüyor.” (1930;100,101). Bu kadar basit gereksinimleri gidermek için bile bir yalanın arkasına sığınmak, bundan yarar ummak, Araplaşmanın sırtımızda ve kafalarda oluşturduğu yükün, bağnazlık ve bağımlılığın boyutunu yeterince gösteriyor. Kansu, Sait Paşa’nın hatıratından yararlanarak sözü II. Abdülhamid’e getiriyor. Yine bugünkü Türkçemizle çevirerek aktarırsak şöyle diyor: “Eğitim kuralları, istibdatta kalbin alçalmasına hizmet eder. Müstebit bir hükumette, eğitimin bedeli kulluk ve esarettir. ...yüreklerle korku ve dehşet vermekten, bir kaç dinsel akideyi öğretmekten ibarettir. Bunun için istibdatta eğitim hiç gibidir; birazını ...vermek için herşeyi berbat etmeli, iyi esirler yetiştirmek için yürekleri, erdemleri kirletmelidir...” Bunun için “Abdülhamid’in doğrudan maarife ve ders cedvellerine müdahale ederek marifin terakkisine ...engel olunduğu, pek çok zahmetlerle tesis olunan maarif vergisinin amacı dışında başka yerlere harcandığını...” aktarıyor. Kansu, Abdülhamit döneminde “usa vurma ve gözlem dersleri yerine bol bol hafıza tekrarları ve ezberleyerek öğrenmenin konulduğunu” belirtiyor ve “eğitim korkuya dayanıyordu” ve “her zorba ve tek kişinin sınır tanımayan idaresinin ayırdedici vasıfları olan hafiyelik, korku, tembellik, bilgisizlik ...maalesef bu devrin mekteplerine de girmişti” saptamasından sonra Montesquieu’dan, istibdat eğitimi tanımlayan alıntılar yapıyor. Bunlardan bazılarını özetle ve yine bugünkü dilimize padişaha sadakati te-

min baş mevkii işgal ederdi. Eğitimin gayesi saltanata sadık tebaalar ve saltanat hükumetine memurlar yetiştirmekti” diyor (1930;153-160).

Eğitimde Arap’a bağımlılık ve bu ölçüde bozulma, liyakatsizlik ve cehalet konusuna bir de İsmail Hakkı Uzunçarşılı’nın saptamalarıyla bakalım: “Bazı padişahlar, saray mensuplarının tesiriyle, hattı hümayun göndermek suretiyle ehliyet ve kıdem aramadan bazı şahısları, liyakatleriyle mütenasip olmayan müderrislik (medrese hocası) ve kadılığa (yargıçlığa) tayin ederlerdi. 16. Asır sonlarında medrese talebeleriyle müderrislerin durumları hakkında o devirde hayatta olan Müverrih Ali (1541-1600) beş madde (ileduru mu) hülasa et”miştir. “Bu sözler medrese ve müderrisler hakkında bir fikir vermeye kafidir.” Uzunçarşılı’nın Müverrih Ali’den aktardıklarını günümüz Türkçesi ile özetlersek birinci saptama şöyledir: “....müder ris vardır ki ayda bir kere derse varmaz (varsa), okutacak talebe bulunmaz, bulunsa kendisi ders vermeye kadir olmaz...” Müverrih Ali’ye göre (saray çevresinden, din adamlarının ailelerinden soylulardan gelen) bu gibiler ...beşikte müderris adayı olur, söz konuşmaya başladığında müderrislik almaya yol açılır ve buluğ yaşına gelince mollalığa doğru yol alır. ...nadiren eline kitap alsa bile o da muhazarat (bazı faydalı bilgiler), cönk (halk ozanlarının şiir defterleri) ve gazellerden ibarettir.” İkinci saptama, soylu sınıftan gelenlerin “pek kısa zamanda elde ettikleri derecelere hakiki medrese talebelerinin varmaları adeta hayal olduğundan evlad-ı etrak (Türk çocukları) medreselere rağbet göstermez...” Üçüncü saptama, “Anadolu ve Rumeli halkından olup büyüklere bağlan-

miş, olanların, koruyucularının iltimasları ile medreselerde düzenli tahsil görmeden ilmiye yoluna girmiş olmaları...” Dördüncü saptama, ”rüşvet ile müderrislik ve kadılık elde edilmesi...” Beşinci saptama, “ilim sahipleri ile cahilin derece ve kıymetinin ölçülmemesi idi...” (1968; 67-75). Kısacası Halil İnalcık’ın Katip Çelebi ve Koçi Bey’den aldığı sözcüklerle “tagayyür ve fesad” devri dediği, 1603-1656 arasındaki “bozuluş ve kargaşa” dönemi de bu sonucun doruk noktasıdır. Sonuç Araplaşma sürecinin getirdiği “cehaletin egemenliği” bağnazlığın, skolastik-softa zihniyetin, aklın ve bilimin egemenliğini reddetmesi; hurafe, kör inanç çıkmazında dağılıp ve batıştır.

Topluma Araplaşmayı, skolastik-softa zihniyet ve dinci-şeriatçı “yeni osmanlıcılık” yolunu dayatanlar, geçmişte yaşanan acı sonuçları unutmak cehalet ve gafletine düşenler ya da bunu bilinçli yapanlar; bireyin, toplumun ve çağın gereksinimlerini hiçe saymaktadır. Osmanlıyı batıranların mirasçısı olan bu zihniyet, ulusal ve evrensel değerlerle; bilim ve akılla açıkça savaşılmaktadır. Bu gerici savaşın hergün karşımıza çıkan hamlelerine bakınca, nasıl bir sonuca sürüklendiğimizi görmemek olanaksızdır.

Kısaca söylersek; bilim, fen ve tekniğe sırtını çevirmiş; sormayan, sorgulamayan, birinin boyunduruğuna girmiş; bir lokma bir hırkayla yetinen, sadakaya razı, değişime kapalı, kör inançlara saplanıp kalmış; kolay yönetilir ve kullanılabilir “gönüllü kullar” istenmekte, buna uygun bir eğitim sistemi tasarlanarak “beyinler paslı, uyuşturucu ve gerçek dışı şeylerle doldurulmakta”dır. Bu yol, yıkım ve çöküş yoludur. Gerici-dinci, Araplaştırılmış skolastik kafaların, kendi-

sine benzeyen bireyler yetiştirme projesi, Osmanlı’nın sonundan daha büyük acılar yaşama olasılığını artırmakta ve bir büyük tehlike yaratmaktadır. Devlete ve eğitime musallat olmuş bu gerici-dinci zihniyeti bir an önce ve demokratik yollarla etkisiz kılmak, Türk rönesansını yaratacak, ülkeyi kuruluş ilkelerinin ötesine taşıyacak devrimci kadroları yetkilendirmek zorunludur. Asıl beka sorunu tam da buradadır...

KAYNAKLAR:

1. AKARSU, Bedi, **Felsefe Terimleri Sözlüğü, İnkılap Kitabevi, 4. Baskı, İstanbul, 1968/**
2. AKÇURA, Yusuf, **Osmanlı Devleti’nin Dağılma Devri, TTK, Ankara, 1988/**
3. AKDAĞ, Mustafa, **Türkiye’nin İktisadi ve İctimai Tarihi, C. 2, Cem Yay., İstanbul, 1974/**
4. ANTEL, Sadrettin Celal, **Maarif ve Meseleleri, Remzi Kitabevi, 1939/**
5. ARSEL, İlhan, **Din Adamları, Özel Yayın, İstanbul, 1995/**
6. ASTER, Ernst V., **İlkçağ ve Ortaçağ Felsefe Tarihi, 3. Baskı, İM Yay., İstanbul, 2005/**
7. ATUF, Kansu, **Türkiye Maarif Tarihi, M.A. Halit Kitaphanesi, Ankara, 1930/**
8. AYDIN, Erdoğan, **Nasıl Müslüman Olduk, Doruk Yay., 12. Baskı, Ankara, 1996/**
9. ERGİN, Osman, **Maarif Tarihi, C.1, Eser Matbaası, İstanbul, 1977/**
10. FLEW, Antony G.N., **Felsefe Sözlüğü, Yeryüzü Yay., Ankara 2005/**
11. GÖKBERK, Felsefe Tarihi, **Remzi Kitabevi, 31. Baskı İstanbul, 2018/**
12. HANÇERLİOĞLU, Orhan, **Felsefe Sözlüğü, Varlık Yay. İstanbul, 1967/**
13. HILAV, Selahattin, **Felsefe El Kitabı, Yapı Kredi Yay. 8. Baskı, İstanbul, 2009/**
14. İNALCIK, Halil, **Seçme Eserler VII, Devlet-i ‘Aliyye, T.İş Bankası Kültür Yay., İstanbul, 2014/**
15. İNÖNÜ, Erdal, **Üçyüz Yıllık Gecikme, Buke Yay. 2. Baskı, İstanbul, 2002/**
16. ÖNDER, Hasan, **(Derleyen ve Çeviren) Skolastik Eğitim ve Türkiye’de Skolastik Tarz, Epos Yay., Ankara, 2002/**
17. RASİM, Ahmet, **Osmanlı İmparatorluğu’nun Reform Çabaları İçinde Batış Evreleri, Çağdaş Yay., İstanbul, 1967/**
18. REFİK, Ahmet, **Hoca Nüfuzu, Hilmi Kitaphanesi, İstanbul, 1933/**
19. STARR, S. Frederic, **kayıp Aydınlanma, Kronik Kitap, 7. Baskı, İstanbul, 2021/**
20. TEKELİ, İlhan-İLKİN, Salim, **Osmanlı İmp.‘nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, TTK., Ankara, 1999/**
21. UZUNÇARŞILI, **Osmanlı Devleti’nin İlimiye Teşkilatı, TTK., Ankara, 1988/**
22. ÜÇÖK, Bahriye, **İslam Tarihi, MEB. Ankara, 1983**

Eğitimde Verimlilik

Dr. Halit Suiçmez¹

Kapsam

- 1- Verimlilik Nedir?
- 2- Türkiye Ekonomik Verimlilikte Dünyanın Neresinde?
- 3- Türkiye Eğitimde Dünyanın Neresinde?
- 4- Eğitim –Verimlilik İlişkileri Üzerine
- 5- Verimlilik Kültürü Nedir?
- 6- **İlköğretimde Verimlilik Kültürünü Nasıl Oluşturabiliriz? Nasıl Geliştirebiliriz?**
- 7- Sonuçlar ve Tartışmalar
- 8- Kaynakça
- 9- Ekler

Bu yazıda; verimlilik kavramı, Türkiye'nin dünya ülkeleri içindeki yeri, eğitimin amaçları ile verimlilik arasındaki ilişki, verimlilik kültürü, verimlilik ilkeleri ve eğitim-öğretimde verimlilik kültürünün nasıl geliştirileceği üzerinde durulmuştur.

Konuya girmeden önce Atatürk'ün verimlilik ve çalışkanlıkla ilgili iki güzel sözünün aktarılması yararlı olacaktır:

“Çalışmadan, öğrenmeden, yorulmadan rahat yaşamının yollarını aramayı alışkanlık haline getirmiş milletler, evvela haysiyetlerini, sonra hürriyet-

lerini ve daha sonra da istikballerini kaybetmeye mahkûmdurlar.” (Kaynak; K.Atatürk. (26.10.07; Cumhuriyet). Kemal Atatürk, 1923, S.D. 2 (Salih Kocatepe, Ortaöğretimde Rehberlik Çalışmaları, 1979).

“Memleket evladı, her öğrenim aşamasında ekonomik hayatta verimli, etkili ve başarılı olacak surette donatılmalıdır.” (Kaynak; Kemal Atatürk, 1923, S.D. 2 (Salih Kocatepe, Ortaöğretimde Rehberlik Çalışmaları, 1979).

Eğitimde verimlilik konusuna tanımlarla giriş yapılması yararlı olacaktır.

1-Verimlilik Nedir?

Genel olarak verimlilik; kullanılan kaynaklarla elde edilen üretim arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kavramdır.

Formülü;

$$\text{Verimlilik} = \frac{\text{Çıktı}}{\text{Girdi}} = \frac{\text{Üretim}}{\text{kaynaklar}}$$

şeklindedir.

Bu formülde toplam verimlilik belirtilmektedir.

Eğer; toplam çıktı, girdilerden sadece birine bölünürse kısmi verimlilikler elde edilir. Örneğin; işgücü ya da emek verimliliği hesaplanmak istendiğinde şu formül uygulanır:

¹ İktisatçı-Yazar, drhsuicmez@yahoo.com

İşgücü(emek) verimliliği= toplam çıktı/işgücü

Böylece çalışan kişi başına üretim seviyesi bulunmuş olur. Bu ölçüt, yani işgücü verimliliği yaygın olarak kullanılmaktadır. İşgücü ya da emek verimliliğine göre ülkemiz gelişmiş ülkeler seviyelerinden oldukça geri noktalardadır.

2-Türkiye Verimlilikte ve Bazı Makro Göstergelerde Dünyanın Neresinde?

Ülkemizin emek verimliliği düzeyini gelişmiş ülkelerle karşılaştırdığımızda önemli oranda bir açığımızın olduğu görülmektedir. 2004 yılında Türkiye’de emek verimliliği düzeyi ABD’nin yüzde 30’u mertebesinde. 2009 yılında bazı ülkelerle Türkiye’deki emek verimliliğini karşılaştıracak olursak yine de arada önemli bir açık olduğunu görürüz.

Aşağıdaki Tabloda Türkiye’deki emek verimliliği çeşitli ülkelerle karşılaştırılmıştır.

ÜRETKENLİKTE ABD ,BAZI OECD ÜLKELERİ ve TÜRKİYE (2009)				
Ülkeler/ Bloklar	Kişi Başına Gelir (\$AGP) \$	Kişi Başına Gelir,\$ ABD=100	Çalışılan Saat Başına Hasıla,\$ ABD=100	Çalışılan Saat Başına Hasıla ABD=100
ABD	46.581	100	57,4	100
Norveç	55.650	119	73,3	128
G7 ülkeleri	39.409	85	50,6	88
Almanya	36.452	78	53,3	93
AB, 15 ülke	34.694	74	48,8	85
Fransa	33.679	72	54,5	95
OECD (30 ülke)	33.697	72	43,4	76
İspanya	32.565	70	47,4	83
Japonya	32.421	70	38,2	67
İtalya	31.887	68	43,6	76
Yunanistan	29.724	64	33,9	59
G.Kore	27.169	58	25,2	44
Macaristan	19.765	42	25,2	44
Türkiye	14.469	31	25,2	44
Polonya	19.076	41	23,4	41
Rusya	20.409	44	20,5	36
Meksika	14.406	31	19	33

Kaynak: OECD Veri tabanı, SAGP: Satın Alma Gücü Paritesine Göre

Türkiye verimlilik dışında diğer bazı önemli göstergelerde de “orta” sıralarda yer almaktadır.

Ülkemiz hem eğitimde hem de verimli-

likte dünyanın “orta merdivenleri”nde bulunmaktadır.

Türkiye 139 ülke içinde;Küresel rekabette 61.nci sıradadır. İsviçre 1,İsveç 2 Singapur 3, ABD 4, Finlandiya 7.nci sırada bulunmaktadır. Ülkemiz verimlilikte 71.nci sırada, ilk, orta, lise öğretiminde 72,eğitim sisteminin kalitesinde 95.nci sırada yer almaktadır.(Kaynak; IMD, The Global Competitiveness Report,2010-11, 2010, World Economic Forum)

Milli gelirden 17.nci sırada olan ülkemizin, eğitimde, rekabette, verimlilikte orta düzeylerde bulunması, üzerinde tartışılmaya değer bir durum olmaktadır.

Eğitim sıralamasında daha başka göstergelere göre de bulunduğumuz yer umut verici gözükmemektedir.

3- Türkiye Eğitimde Dünyanın Neresinde?

Birleşmiş Milletler Raporuna göre, Türkiye, 2005 yılında **177 ülke içinde eğitim endeksi göstergesinde 104’üncü** sıradadır.(Kaynak: İşveren/ Mayıs 2008)

Türkiye’nin milli gelir büyüklüğü bakımından dünya ülkeleri içinde 17.nci sırada olması ile eğitimde 104.üncü sırada olması ciddi bir çelişkiyi ifade etmektedir.

Ayrıca dünyanın en büyük 17 ekonomisi arasında olup da insani gelişmişlik endeksinde 92.ci sırada olmamız da ciddi bir çelişkidir.

Bir ülkede verimlilik artışının en önemli belirleyicisi beşeri sermaye, yani insanlara, eğitime yapılan yatırımlardır.

Ancak yapılan araştırmada (Saygılı ve Cihan, 2006) Türkiye’de eğitim göstergesi ile verimlilik artışı arasındaki ilişkinin kopuk olduğu ortaya çıkmıştır.

Çünkü ülkemizde okullaşma oranı ve iş-

gücünün eğitim süresi artmıştır ama bu durum sınıf büyüklüğünde bir azalış sonucu yaratmamıştır. Oysa Japonya ve Güney Kore’de öğretmen başına öğrenci sayısı düşmüştür. Ve bu gelişme her iki ülkeyi verimlilik artışında dünyada öne çıkarmıştır.

Tablo. Orta Öğretimde Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı (kişi)

Orta Öğretim	1980	2002
Türkiye	20	20
Japonya	17	13
G.Kore	39	18

Kaynak: Şeref Saygılı, Cengiz Cihan; Türkiye Ekonomisinde Beşeri Sermaye – Verimlilik Artışı İlişkisi, İktisat İşletme ve Finans, Mart 2006

Yine, yapılan bir diğer bilimsel araştırmada (Ayşe Kuruüzüm Ve Pınar Kaya, Orta-öğretimde Toplam Faktör Verimliliği İller Bazında Bir Araştırma, 16. Dünya Verimlilik Kongresi Ve Avrupa Verimlilik Konferansı, Bildiriler, 1.Cilt, Mayıs 2011, Ankara, S;344-355);

“...eğitimle ilgili maddi ve mali imkânlar her geçen gün iyileşmesine rağmen eğitim kalitesi iyileşmemekte hatta kötüleşmektedir. Eğitimin kalitesiyle ilgili gerçekçi sonuçlar elde etmek için verimlilik ve etkinlik çalışmaları yapılmalıdır...(a.g.e. s; 345) denilmektedir.

Aynı çalışmanın diğer bir kısmında;

“Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde nitelik sorunu önemini korumaktadır...(a.g.e. s;353) denilmek suretiyle eğitimde verimlilik seviyemizin tartışılmasına yardımcı olabilecek bulgulara dikkat çekilmektedir.

Bu sonuçlardan sonra eğitimde verimlilik kavramı üzerine biraz kuramsal veya soyut sayılabilecek bir yaklaşım deneyelim.

4 - Eğitim – Verimlilik İlişkileri Üzerine

Verimliliği kullanılan kaynaklarla elde edilen üretim arasındaki ilişki olarak, yani çıktı/girdi ilişkisi olarak tanımlamıştık.

Sanayide veya somut üretimde bu tanıımı ve ölçümü yapmak daha kolaydır.

Hizmet sektöründe ise verimliliği hem tanımlamak hem de ölçmek son derece zordur. Çünkü çıktıyı tanımlamak ve bunu belirgin ölçülerle de ifade edebilmek oldukça güçtür.

Eğitimde verimlilik nasıl tanımlanır? Nasıl ölçülür?

Burada da verimlilik = eğitimin çıktısı/ eğitimin girdileri **şeklinde bir formülden hareket edebiliriz.**

Çıktı ya da amaç dediğimizde; şu şu özelliklerde insan yetiştirmek,(öğrenci yetiştirmek) bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

Girdi ya da araçlar dediğimizde;

- 1-öğrenci
- 2-öğretmen
- 3-müfredat
- 4-fiziksel ortam

Gibi eğitimin yazılı olarak ortaya konulan amacına hizmet edici araçları ve girdileri ele alıp tek tek üzerinde durmak gerekli olmaktadır. Ancak bu irdeleme bir makale veya bölüm boyutlarını aşan ve başlı başına kitap olabilecek kadar kapsamlı ve derin özellikte bir araştırma konusudur. Bu çalışma burada yapılmayacaktır. Bu kısımda konu ile ilgili yalnızca bir-iki çalışma bulgusuyla yetinilecektir.

Bu konudaki ilk çalışmalardan biri, Buket Akkoyunlu ve Berna Gücüm’ün “Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine” isimli makaleleridir.(Buket Akkoyunlu ve Berna Gücüm, Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 1988, Sayı 3, s;125-128)

Söz konusu yazıda, eğitimin hem çıktıları hem de girdilerinin ayrıntılı bir değerlendirilmesinin yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi, eğitim ve öğretimin hem çıktısı hem de girdisi temelde öğrencidir.

Dönemlere ve ülkelere göre eğitimin amacı veya hedefler değişebilmektedir.

Yapılan bir diğer çalışmada ülkelerde “ekonomik nitelikli eğitim amaçları” belirlenmiştir. (Dr. Feyyat Gökçe, Eğitim Sisteminin Amaçları Ve Devletin Siyasi-İdeolojik-Ekonomik Güçleri Arasındaki İlişki, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, 25 – 27 Kasım 1999, Ankara)

Bu tabloya göre yalnızca ABD ‘de verimlilik kültürüne yönelik bir amaç esas alınmıştır.

Ülke ve Eğitimin Amaçları
ABD: Ekonomik yaşama yönelik üretken tutum ve alışkanlıkları kazandırmak
Fransa: Ekonomik ve toplumsal gelişime katkıda bulunacak elemanlar yetiştirmek
Brezilya: Dış piyasanın istediği becerili bireyleri yetiştirmek
Türkiye: İlgi ve becerilerini geliştirerek birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi yapmak

1999 yılında yayımlanan çalışmada bu şekilde belirtilen eğitimin amacı ülkemizde yakın yıllarda değişikliğe uğramıştır. Aşağıda yer alan kaynakta bu konu hakkında bilgiler verilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ikinci maddede şu şekilde belirtilmiştir: (www.meb.gov.tr 02.11.2011)

“Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden ge-

liştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek”

Eğitimin amacı konusunda farklı düşünen yazarlar da vardır.

Kalite yönetimi felsefesinin kurucularından Dr. Deming eğitimin temel amacını; “pozitifleri arttırmak, negatifleri ise azaltmak, böylece öğrencilerin öğrenme heyecanı ve isteklerini korumak” olarak tanımlıyor. (Www.kalder.org)

Eğitimin amacını, genelde; insanın yeteneklerini keşfetmesini sağlamak ve bunu en üst düzeyde geliştirmesine olanak vermek olarak düşünebilir miyiz?

Görüldüğü gibi, eğitimin amacı ve eğitimde verimlilik konusu daha kapsamlı biçimde tartışılmaya açıktır.

Eğitimde verimliliği arttırmak bakımından en önemli sayılan unsurlardan biri de “verimlilik kültürü”ve bunu yaygınlaştırmaktır.

5 - Verimlilik Kültürü

Kültür, “yaşam tarzı” olarak tanımlanır. (Muzaffer Sencer, Kültüre İlişkin Temel Kavramlar, Ulusal Kültür, Temmuz 1979)

Bir düşüncenin, bir olgunun kültürün bir parçası olabilmesi bilgi ve bilinçlenme ile de bağlantılıdır. **Verimlilik kültürü**, her çeşit varlıklarımızı tam ve etkin değerlendirerek bireysel, ulusal, toplumsal gelişmeye, katkı vermektir. Kısacası günlük yaşamda “verimlilik ilkelerine” göre davranmaktır.

Verimlilik ilkeleri dediğimizde şu yaklaşımları öne sürmekteyiz:

-Verimlilik İlkeleri

1-Aklı etkin kullanmak

2-Kişileri ve kaynakları tanımak(öğrenciyi ve çevresini)

3-Doğru işi yapmak(tanım: kişinin kendisine uygun işi yapması- öğretmen öğrencinin içindeki cevheri çıkaran kişidir.)

4-İşi doğru yapmak (herkes işinin gerektirdiği teknikleri uygulamalı)

5-İşi zamanında yapmak(zaman verimlilikte en önemli kaynaktır)

6-İşi uygun mekânda yapmak(öğrenmeyi kolaylaştırıcı alanlar)

7-Az zamanda çok ve büyük işler yapmak

8-Araştırmacı bir kişiliğe sahip olmak(- gelişmenin temeli merak duygusudur)

9-İşin toplumsal yararını öne çıkarmak(bireyin ölçütü toplumdur)

10-İşleri ve faaliyetleri planlamak, sorunları önceliklendirmek. (işin önemi-ne göre önceliklendirilmesi)

11- Verimliliğini ölçmek-izlemek-denetlemek(kullanılan kaynaklarla elde edilen sonuçların karşılaştırılması, örn: okullar-sınıflar- dershaneler)

12- Yaşamın her aşamasında özellikle de çalışma sürecinin her noktasında sürekli sorular sormak, sorgulamalar yapmak

Bu maddeler, ilkeler daha da çoğaltılabilir. Ancak bu kadarı bile verimlilik kültürüne giriş yapmada yeterli olabilecektir. Yeter ki, ezberci bir tutumla vazife olarak algılanmasın, içselleştirilebilsin. O da esas olarak bir numaralı ilke olan “aklın etkinliği” ile olasıdır.

6-Eğitim-Öğretimde Verimlilik Kültürü Nasıl Geliştirilecek?

Türk kültürü verimlilik için pek elverişli değildir. İktisat bilinci zayıftır. İnsanlarımızın çoğunluğu iktisadi ilişkileri kamu iktisadı kapsamında yaşama eğilimindedirler. Bu görüş Türk kültürünü inceleyen bazı çalışmalarda da öne sürülmektedir.(Doğan Ergun, Türk Bireyi Kuramına Giriş, 1991. Sf;82)

Verimlilik kültürünü geliştirmek için kullanabileceğimiz bazı olanaklar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğrencilere sadece anlatmak değil, göstermek ve yaparak öğrenmek konusunda da yeni teknikler kullanabilmeliyiz.

Bu tekniklerin bazıları şunlardır:

- yaratıcı drama
- oyun-eğlence
- doğaçlama
- tartışma
- çizgi filmler
- okullarda verimlilik kollarının kurulması

İlköğretimde dersler yoluyla verimlilik kültürünü geliştirmek için kullanabileceğimiz bazı olanaklar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

6.1. Derslerde bu kültür aşılanabilir

Örneğin; Hayat Bilgisi(ilköğretim 1-2-3 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu) sayfa 18’de öğrencilere kazandırılacak beceriler olarak şunlar sıralanmıştır:

- 1-eleştirel düşünme
- 2-yaratıcı düşünme
- 3-araştırma
- 4-iletişim
- 5- problem çözme
- 6-bilgi teknolojilerini kullanma
- 7-girişimcilik
- 8-Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma

9-karar verme

10-Kaynakları etkili kullanma

10.1-zaman, para ve materyal kullanma

10.2-bilinçli tüketici olma

10.3-çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma

10.4-planlama ve üretim

Örneğin, Teknoloji-Tasarım derslerinde verimlilik kültürü işlenebilir. Hayatı teknoloji kolaylaştırır. Tekerleğin icadıyla ulaşım, iletişim her şey hız kazanmış ve insan zamanını çok daha iyi kullanmıştır. Biz Türkiye olarak otomobil montajında ve üretiminde başarılıyız ama henüz bir Türkiye modeli ve markası tasarlayıp üretmedik. İş doğru yapmak(montajı doğru yapmak) yetmez bir de doğru işi(yeni yeni modeli) yapabilmeliyiz.

Örneğin Tarih ve Türkçe derslerinde üretken yazar, bilim insanı, araştırmacı kişilerin yaşam öykülerinden örnekler verilebilir. Kurtuluş Savaşımız döneminde her çeşit kaynağın ve insani potansiyellerin en doğru ve hızlı biçimde değerlendirildiği bilinmektedir. Bu alanda Zeki Sarıhan'ın kitapları okunmalı ve tavsiye edilmelidir.

Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisinde, tasarrufun önemi, ziyankârlığın yanlışlığı üzerinde durulabilir.

Ayrıca; fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, müzik, resim, beden eğitimi, devrim tarihi ve Atatürkçülük, proje hazırlama, bilgi kuramı, tarım, düşünme eğitimi, bilgisayar gibi hemen her derste verimlilik kültürünü doğrudan ilgilendiren konular bulunmaktadır.

6.2. Ders dışı kitap okumalarıyla da bu kültür arttırılabilir...

Verimlilik kültürü oluşturmada ders dışı kitap okumak çok faydalıdır. Burada birkaç yazar adı verebiliriz. Ancak bunlara daha çok isimler de eklenebilir.(Zehra İpşiroğlu, Nilay Yılmaz, Aytül Akal, Mavisel Yener,

Çiğdem Gündeş, Muzaffer İzgü, Samed Behrengi)

Kitap boş zamanlarda okunacak bir şey değildir. Özel olarak zaman ayırıp okuma yapılmalıdır. Yapılan bir araştırmada (TÜİK, "Zaman Kullanımı Anketi" 26.7.2007, Milliyet)Türkiye'de insanların boş zamanlarının %45 'ini TV ile geçirdikleri ortaya konulmuştur. Okumaya ayrılan zaman %3,9 (yani yaklaşık %4)'tür. Yani **televizyona ayrılan zaman kitabın on katıdır.**

6.3. Çocuklara Araştırmacı Kimlik Vererek...

Çocuklara bilimsel bazlı düşünce ve dünya görüşünü vermek gerekir. Bu görüş mantık, nedensellik ve rasyonellik üzerine kurulmuştur. Çocuklara bilim ve sanat insanların yaşam öykülerinin okunması yönünde destek ve teşvik verilmelidir.

6.4.Verimli İnsan Hayatlarından, Firmalardan Ve Gelişmiş Ülkelerden Örnekler Verebiliriz

Aşağıda basında yer alan bazı haberlere dikkat çekilmiştir. Bu tür konular öğrencilerde merak ve araştırma duygusu ve kur-gusu yaratabilir, dolayısıyla verimli davranışı özendirici olabilir.

-Siemens'in 30 ülkede yer alan 60 bin kişinin çalıştığı Araştırma Geliştirme (ARGE) merkezlerinde sadece 2000 yılında 6330 yeni buluş gerçekleştirildi.(CBT, 1064,10.08.2007)

-Osmanlının en büyük bilgini Kâtip Çelebi:

1609-1657 yılları arasında yaşadı. Bilimci, tarihçi, sosyolog, bilim tarihçisi, bilim felsefecisi, eğitimci ve siyasi eleştirmen bir kişidir.

25 eser hazırladı. Cihannüma isimli eseri (Dünyayı Gösteren) uluslararası etki yaptı. Yani başka çalışmalara kaynaklık etti.

"İnsanda kalbin önemi ne ise bilim ada-

minin da toplumdaki önemi odur” demiş Kâtip Çelebi.

Çelebinin yaşadığı dönemde Osmanlıda hiçbir bilimsel araştırma ve eğitim kurumu yok.

-Hollanda’da Ana Sınıflarında ve Şehir Okullarında uygulamalı tarım dersinde, çocuklar ana sınıflarında çiçek yetiştiriyor, uygulama bahçelerinde çiçek, sebze, meyve yetiştiriyor; hayvan besliyor. Bu eğitimin sonunda Hollanda tüm dünyaya çiçek, yağ ve peynir satıyor.

-Danimarka’da orta son sınıfta, öğrenciler bir hafta süreyle seçtikleri bir meslekte, bir işyerinde çalışmaktalar. Böylece meslekleri ve işleri kısmen de olsa tanıma olanağı bulmaktalar.

-Finlandiya’da, Nokia, Kore’de Hyundai firmalarının başarısı, Almanya’nın makine sanayi, ABD’de bilgisayar, Hindistan’da yazılım, Japonya’da elektronik sanayinin gelişmişlik seviyeleri gençlere örnek olabilir...

6.5. Öğrenciye Örnek Olabilecek Yakın Çevre

Aile bireyleri, öğretmenler, okul yöneticileri, arkadaş çevreleri öğrenciye örnek olması gereken yakın kişilerdir.

7. Sonuçlar... Tartışmalar...

Ekonomide verimlilik daha az kaynakla daha nitelikli ve daha çok mal ve hizmet üretmek demektir.

Bir diğer deyişle az zamanda çok ve büyük işler yapabilmektir... Tüketim kültüründen üretim kültürüne geçmektir.

Sanayileşmiş Batılı ülkeler “verimlilik yarışında” öne geçmişlerdir. Bunun tarihsel, teknolojik ve toplumsal nedenleri vardır.

Bizde hem Osmanlı hem de Cumhuri-

yet dönemlerinde devletçi felsefe hep ağır basmıştır.

Özel girişimcilik, üretkenlik, üretim, ticaret, yatırım gibi verimlilik kültürüne ait kavramlar bizim kimlik ve kişiliğimize çok yakın olamamıştır.

Ama artık küresel ekonomide ve çok hızlı bir dünyada hem bireyi hem de toplumları yönlendiren en önemli kavram verimliliktir...

Eğitim hizmetlerinde de verimlilik bilgisi ve bilinci öne çıkmalıdır. Bunun için mutlaka eğitim politikasının temel amaçları içerisinde üretken bir gençlik yetiştirme konusu özel bir önemle yer almalı ve uygulanmalıdır.

Bu konuların araştırılıp tartışılması sürecinde başta öğretmenler olmak üzere eğitim ortamından beklenen konular şunlar olmaktadır:

1-Eğitimde verimlilik felsefesi nedir, ne olmalıdır?

2-Milli eğitimin temel amaçları ne olmalıdır?

3-Öğretmen yetiştirme düzeni nasıl olabilir?

4- Müfredat hakkında görüş ve öneriler nelerdir?

5- Sınıfların konumu, derslik sayıları ve ortamların iyileştirilmesi.

6- Dersleri en etkili biçimde sunma olanakları

Yararlanılan Kaynaklar

- Buket Akkoyunlu ve Berna Gücüm, Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 1988, Sayı 3, S;125-128)
- Kalkınmada Anahtar, Ağustos 2010, Sayı 260-
- İşveren/ Mayıs 2008
- TÜİK, “Zaman Kullanımı Anketi” 26.7.2007, Milliyet

- Muzaffer Sencer, Kültüre İlişkin Temel Kavramlar, Ulusal Kültür, Temmuz 1979
- Şeref Saygılı, Cengiz Cihan; Türkiye Ekonomisinde Beşeri Sermaye – Verimlilik Artışı İlişkisi, İktisat İşletme ve Finans, Mart 2006
- Dr. Feyyat Gökçe, Eğitim Sisteminin Amaçları Ve Devletin Siyasi-İdeolojik Ekonomik Güçleri Arasındaki İlişki, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, 25 – 27 Kasım 1999, Ankara)
- TÜİK, “Zaman Kullanımı Anketi” 26.7.2007, Milliyet
- CBT, 1064, 10.08.2007
- Prof. Dr. Adnan Sokullu, CBT, 1064, Aktaran: Metin Bolca
- Doğan Ergun, Türk Bireyi Kuramına Giriş, 1991.
- Cheryl Tanrıverdi, Fin Okullarından Ders Çıkarmak, Bütün Dünya, sayı 2007/09 1 Eylül 2007.

EK:

- Yapılan bir araştırmada(Prof. Dr. İsa Eşme, Lise Öğrencilerinin Fen Ve Matematik Eğitimine İlişkin Yaklaşımları, Eğitim Emekçileri Derneği, 5 Mayıs 2009) şu önemli sonuçlar bulunmuştur:
- Türkiye’de 25 ilde, 3 bin 500 üniversite sınavına hazırlanan lise öğrencisi arasında yapılan bir araştırmadır bu.
 - Öğrenciler üzerinde en olumlu etkiyi Matematik ve Türkçe öğretmenleri bırakıyor.
 - Öğrencilerin dörtte üçüne yakını, yetiştikleri eğitim sistemini ve fen -matematik eğitimi ni yetersiz buluyor.
 - Öğrencilerin dörtte üçü fen derslerini öğretmeni dinleyerek ve tahtadaki bilgileri defterine geçirerek öğrenmeye çalışıyor.
 - Beşte dördü ya hiç deney yapmıyor ya da nadiren deney yapıyor.
 - Yalnızca üçte biri derslerde gösteri deneyi yapıldığını belirtiyor.
 - Öğrencilerin yalnız yüzde 16’sı derslerde bilgisayar destekli eğitim yapıldığını ifade ediyor.
 - Derslerde belgesel film izleme oranı sadece yüzde 15.
 - Öğrenciler fen ve matematikte başarısızlık nedenini şöyle sıralıyor:
 - Öğretmenlerin izlediği yöntemler
 - Derslerin hayatta işe yaramayan bilgileri kapsaması
 - Öğretilenlerin yaşamla ilişkilendirilmemesi
 - Yapararak ve yaşayarak öğrenmeye yer

verilmemesi

- Derslerin sınava odaklı işlenmesi
- Konuların kavratılmadan, soru çözerek öğretilmesi
- Yalnız dinleme ve belletme metodu uygulanması
- Teknolojiye yer verilmemesi
- Proje ve laboratuvar çalışmalarına yer verilmemesi
- Öğrencilerin yüzde 38’i günlük aktivitede bilgisayara hiç zaman ayırmıyor.
- Gençler bilgisayarı en fazla müzik dinlemek için kullanıyor. İkinci sırada e-posta bulunurken üçüncü sırayı sohbet alıyor.
- Yine öğrencilerin yüzde 37,8’i spor ve sosyal etkinliklere, yüzde 18,4’ü müzik dinlemeye, hiç zaman ayırmıyor.

-Çocuklara düşünmeyi öğretmek gerekiyor:

Bir üniversitenin matematik bölümünün kırk sekiz öğrencilik bir sınıfında öğrencilere: “Bayağı kesirlerin toplama çıkarma işlemlerinde paydalar eşitlenir de, çarpma-bölme işlemlerinde paydalar neden eşitlenmez?” sorusu sorulmuş; bir tek öğrenci bile doğru yanıt verememiş.(CBT, 15 Mayıs 2009)

Yer çekimi konusu işlendikten sonra öğrencilere, “Merdivenden çıkarken neden öne doğru eğiliriz, inerken de neden geriye doğru dikiliriz?” diye sorulduğunda doğru yanıt beklenir.

Ne Bileyim Ben Senin Cama Geldiğin, Candan Sevdiğin!

*Ülkü Kaplan**

Otuz yıl eğitim kurumlarının farklı kademelerinde çalışmış biri olarak, eğitime dair, akademik olma iddiasından uzak da olsa eleştirel bir yazıya bu Çanakkale türküsü ile başlayacağım elbette aklıma gelmezdi. Fakir Baykurt'un, TÖS başkanı olduğu süreçte gerçekleşen büyük öğretmen boykotuna dair okumalar yaparken, 60 yılda eğitim adına yaşadığımız tekrarlar içimi acıtınca oturup bugüne dair yazayım dedim. Pandemi sürecine binaen can korkusu ile başlayan, sonra ekonomik bir argüman olarak gündemde tutulan, şimdi de depremin yarattığı kaosu hafifletmek için çare olarak sunulan uzaktan eğitim trajikomikliği bu türküyü çağırıyordu bana. Öznel yanı ağır bassa da, cama geldik, candan sevdik türküsü ile eğitim sisteminin pür melalini nasıl olup da birleştirdiğime gelin bir bakalım.

Malumunuz olduğu üzere her şey, 50'li yıllarda George Orwell'ın, büyük biraderinin gözlerinin bize de dönmesi ile başladı gibi geliyor bana. Gene de öğretmenlik mesleğine başladığım 90'larda, ben ve öğrencilerim bu güne göre çok daha özgür hissediyorduk. Büyük birader bize bakıyor ise de sallamıyorduk. Sistem öğrenciye müşteri gibi bakmıyor, öğretmen alanında çok yetkin olmasa bile işini iyi niyetle yapıyor (iyi niyetle dövenleri saymıyorum tabii), en kötü ihtimalle birinin açtığı yarayı diğeri sarıyordu. Sonra nasıl ve neden olduğunu "büyüklerin" bildiği bir değişim başladı. Eskiden bildiğimiz ve hayatımızı, mesleğimizi anlamlı kılan bir sürü kavrama, tutuma, uğraşa, yönleme yeni adlar veriliyor ve bunlara dair şablonlar sunuluyordu. O zamanlar bu furyanın adı toplam kalite yönetimi idi. Bu işi organize edip sürdürmeye

*Çocuk Gelişimi Öğretmeni ve Aile Danışmanı

çalışanların profili ne dünyanın aydın bir bireyi, ne de mesleğinin yetkin bir üyesi idi. Zaten beni rahatsız eden de bu işi kimlerin yaptığından çok, öğrenci ve öğretmenler üzerinde dayatmacı bir tutum takınması idi. Formlar, seminerler hepimizi tek tip davranmaya zorunlu kılıyordu. Bu arada biz, 10. sınıf Çocuk Gelişimi dersinde öğrencilerimle, “eğitimin; bireyde istedik davranışlar oluşturma süreci” diye tanımlanmasını sorguluyor ve “kimin istediği, ne için istediği” noktalarına soru işareti koyup, süreç olduğu konusunda verdiğimiz ortak karara gülümsüyorduk. Bu toplam kalite de neydi. Yöntemin kaynağına baktığımda, bir şirketin çalışanları arasında performans artırmaya dönük yaptığı bir uygulama idi. Oysa biz, bir eğitim kurumu idik ve rekabet ancak bireyin kendisi ile yapacağı bir yarıştı. Ayın elemanı seçmek ki, o da insani bir durum değilken bunu öğretmene, öğrenciye uygulamak, bireysel ayrıcalıkların katledilmesi değil miydi? Her biri biricik değil miydi çocukların! Bununla kalmadı tabii. Zaman zaman üstüne bindi, icat icat üstüne. Akıllı tahta furysı başladı, sınıfa öğretmen olarak Google girdi. Bu Google öğretmen herşeyi hemen biliyordu. Bizler bir gölgeye dönüşmüştük. Tıkla bir sayfaya anlatsın. Kaynak güvenilir mi, sınıf yönetimi bilgisi var mı, buluş , tartışma, sorgulama gibi yöntemleri kullanıyor mu diye bakmıyordu hiç kimse. Buradan teknoloji düşmanlığı çıkartacaklar olabilir ama aslında bütün derdim Google kıskançlığı... Bilgi manyağı olduğumuz bu dünyada nasıl kıskanmayayım onu. Yoksa basıyorsun bir tuşa, arıyor buluyor. İleri geri kaydırmayı kasetçalardan biliyordu zaten benim kuşak. Yani mesele bu değil, mesele mış gibi bir eğitim sürecine teslim olmaktı. Elbet konu anlatımında öğrencinin birden fazla duyusuna ulaşılmaya çalışılacak, farklı teknikler kullanılarak öğrenme ortamı zenginleştirilecek. Lakin, ciddi

bir maddi kaynak aktarılacak sınıfa sokulan bu akıllı tahtalar, hepimizin gözünü cama dikip, öğretmeni de, susun, izleyin sözcüklerinden başka bir şey demeyen, okumayan, düşünmeyen bir figür haline getiriyordu. Ayrıca bu teknolojilerin üretim kaynağı olan ülkeler kara tahtaya güzellemeler yaparken bizdeki bu sevda neydi. Neyse... İnsan dediğin kolaya ve çabuk alışıyor. Biz de alıştık. Ve bu durumu o kadar içselleştirip paylaşımcı olduk ki, watsap denen yeni icat bir uygulama ile, telefonlarımızdan gece yarısına kadar link içerikleri paylaştık. İl, ilçe milli eğitim ve okul müdürlükleri duyurularını gecelerini gündüzlerine katıp gene watsap üzerinden bizimle paylaşır oldular. Veliler çocuklarının durumunu gene watsap üzerinden sordular. Dayatılan birçok uygulamayı, insanı merkeze alan öğretmenlik anlayışına uygun hale getirmeye çalışarak biat eder görünüyordum ama bu sanal iletişim dayatmasına evet dememiştim. Çünkü biliyordum ki bu kolay ulaşılabilirlik hali bir süre sonra çekişmelere, şikayetlere dönecekti. Tam eski kafalı olarak itham edilecektim ki, bu alanda yapılan duyuruların resmi sayılmadığı ve hatta bilişim suçlarına girdiğine dair bir watsap mesajı geldi telefonlara. Hey gidinin bozuk saat taklitçisi, milli eğitim zihniyeti deyip devam edeyim... Gene bu 30 yılda bana nasip! olan, 4+4+4 uygulaması da çocuklar adına derin bir yaraya yol açtı. Biraz zorda kalan aileler çocuklarını açık ortaokul ya da liseye alma bahanesi ile müdüriyete başvurur olmuşlardı. Çocuğun temel haklarından biri olan eğitim hakkının dolaylı yoldan gasp edilmesi, okul müdürlerini hiç kaygılandırmıyor, biri daha gitti diyerek nakil kâğıdına basıyordu imzayı. Sonuç olarak, birçok idareci, attıkları imzanın çocuk işçi, çocuk gelin, çocuk damat sayısını artıracak, toplumsal bir yaraya sebep olma kaygısı taşıyordu.

Bütün bu yazdıklarım elbette geleneksel eğitim anlayışı kafesi ile yazılmış şeyler değil. Eğitim yaklaşımlarından biri olan açık, yaygın ve yetişkin eğitime hep sempati ile yaklaştım. Köy Enstitülerinin değerinin farkındalığı ile büyümüş biriydim zaten ve okulun dört duvar arasında sınırlı kalmayacağı, yaparak yaşayarak öğrenmenin gelişime katkısı tartışılmazlığını içselleştirmiştim. Ama açık eğitim öğrenciyi aktif tutan bir yaklaşımdı. Öğrenci ile göz göze, el ele yapılması hedeflenmişti. Sanal ortamda yapılmaya çalışılarda ise öğrenci yatağında kamerayı kapalı tutup, derste imiş gibi görünüyordu. Bu açık eğitime dahil olamazdı. Sonuçta “büyüklerimiz”, çoğumuzun evinde öyle ya da böyle sanal dünyaya ulaşma araçları olduğunu biliyordu. Ekranda kalkıp, ekranda yaşayıp hatta ekranda ölmeyi öğrenmiştik. Pandemi de tam bu noktada imdadımıza yetişmişti. Evden çalışıp, evden okula gidebilir, evden yaşayabilirdik. Önce panik olduk, camda nasıl olacaktı bu iş, anlatacağımız konuya hakim miydik, evde sessiz bir ortam yakalayıp, bizi gruba karşı prestijli gösterecek bir kitaplık koyabilecek miydik arkamıza. Üstümüze giydiğimiz şık bir gömlek ve ceketin altına giydiğimiz çizgili pijamalarımız görünecek miydi? Daha neler neler... Bütün bunlar bizim küçük dertlerimizdi... Bu arada Milli Eğitim Bakanlığı büyük biraderin gözlerine bir büyüteç niyetine EBA diye bir sistemi de uygulamaya koydu. Bu sisteme tıklama sayımızı kayda aldıklarına dair de bir haber geldi. Ensesinden tutulmuş birer kedi gibi gidip gelip ekranın başına geçerek öğrencilere birer mesaj atıyor, hatta bakıp çıkıyor bile olsak puan topluyorduk. Yeni hasetlik konumuz Ayşe ya da Fatma öğretmenin EBA ya giriş sayısı idi. İnanması güç değil mi? İşte böyle böyle malamat (rezil) edildi bir kuşak, böyle harcandı bir

güzel dünya kurma düşümüz, diyeceğim. Size duygu kusması gibi gelse de...

Günümüz itibarıyla geldiğimiz noktada ise gene beni hop oturtup hop kaldıran her biri birbirinden absürt uygulamaya tanık oluyorum. Hepimiz ya inşaat mühendisi ya da psikolog olduk. Yüce Google sağolsun. Ve hayatımıza yeni bir kavram girdi. Hibrit eğitim. Buna uygun türküyü de siz bulun artık. Hükümet depremzedeler için öğrenci yurtlarını boşaltma ve buna paralel olarak üniversitelerde dersleri çevrimiçi yapma kararı aldı. Başta da dediğim gibi ben akademik bir yazı niyetinde değilim, bu uygulamanın bilimsel karşılığını yazacak bir sürü hoca var ülkemizde. Azınlıkta olsalar da kimileri zaten çoktan konuya el attı. Okulun sadece bilgi aktarılan, paylaşılan bir ortam değil, sosyalleşme, yaparak yaşayarak öğrenme, gibi bir çok amaca hizmet ettiği aşıkarken, daha da önemlisi bir şairin dediği gibi, insanın acısını insan alacakken, uzaktan eğitim kararı alınması eğitimin katlinin vacip görülmesinden başka bir şey değildir. İktidarın otorite kaygısı ile asayışı berkemal kılma amacını ört bas etmek için gelen tepkilere binaen hibrit eğitim diye isimlendirilen, yanlış anlamadıysam, bazı derslerin yüz yüze bazılarının uzaktan yapılacağı önerisi de derde deva olmayıp, bir yakayı kurtarma açıklamasından başka bir şey değildir. Hibrit sözcüğünü asla alamayacağım araba modellerinden duymuş bir emekli öğretmen olarak; “Makine miyiz biz, biraz benzinle, biraz elektrikle çalışalım. Kaldı ki, bir yolculukta önemli olan, varacağımız yer değil, o yolu nasıl gittiğimizdir!” diyor ve büyük biradere selam ediyorum..

TÖB-DER 52 Yaşında...

İsmail Aydın



1908'den 1971'e

16 Mart 1848'de açılan Darülmuallimin (Öğretmen Okulu) Osmanlı eğitim düzeyinde önemli bir sıçrayıştı. Batı tarzı eğitimi bilen okullu öğretmenlerin ortaya çıkması hem medrese geleneğinden gelen tutucu hocaları hem de saray ve çevresini rahatsız etmeye başlıyordu. Düzene karşı çıkan öğretmenler "sürgün" ediliyorlardı.¹ Hatta Mehmet Akif bu öğretmenlere pek iyi gözle bakmamış, öğretmenlerin dindarlıktan uzak tutumlarını şu dizelerle eleştirmiştir:

Görmeliydin o, muallim denilen maskarayı

*Geberir camiye girmez, ne oruç var ne namaz.*²

Baskılara ve sürgünlere karşı İkinci Meşrutiyetin ilan edildiği 1908'de Encümen-i Muallimin adlı örgütü kuran öğretmenler ekonomik-demokratik hak taleplerini her zaman gündemde tutmayı başardılar.

Birinci Dünya Savaşı sonlarına doğru

1 Doç. Dr.Yahya Akyüz; Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri s,60-66 Doğan Basımevi Ankara,1978

² Necdet Sakaoğlu; Türkiye Eğitim Tarihi (11-20. Yüzyıllar) s.188. Alfa Yayınları İstanbul 2018

Muallimler Cemiyeti (sonradan İstanbul Muallimler Cemiyeti 1918) kurulmuş ve cemiyet başkanlığına Nakiye (Elgün) getirilmiştir.³

Milli Mücadele döneminde Türkiye Muallimler ve Muallimler Birliğini kuran öğretmenler yayımladıkları bir bildiride "Türkiye halkı, özgürlük ve bağımsızlığını, efendiliğini istiyor; bütün uluslar için de aynı hakkı talep ediyor (...) Kadın ve erkek muallimleri yeni başlayan Türkiye İnkılap ve terakki savaşında göreve davet ediyoruz"⁴ diyerek hem savaş cephelerinde hem de gericilikle savaş cephesinde önemli mücadeleler verdiler.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında öğretmen örgütlenmesinde bir durağanlık ve sessizlik hakimken 1949 yılında Ege Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği'nin kurulmasıyla öğretmen örgütlenmesi tekrar canlanmaya başladı.

3 Nuray Özdemir; Osmanlıdan Cumhuriyete Bir Cemiyet Kadını; Nakiye Elgün Phoenixs Yayınları Ankara

4 Hakimiyet-i Milliye Gazetesi; 26 Haziran 1922, sayı 541, sayfa 2 (Bildirinin tam metni için bakz, İsmail Aydın; Düünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005). S.34,35,36. Eğitim Sen Yay. Ankara 1999.

1950'li yıllarda Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) kuruldu. Ancak bu dernek başlangıçta sağ görüşlü kişilerin yönetimindedir ve yarı resmi bir dernektir. 1962'de Şükrü Koç'un federasyon başkanlığına gelmesiyle derneğin çizgisinde değişim meydana geldi.

1965 yılında öğretmen örgütçülüğünde "dernekçilikten sendikacılığa" geçişin simgesi olan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kuruldu. TÖS, bir ilki gerçekleştirerek "devlet dışı" Devrimci Eğitim Şur'ası'nı topladı. 15-18 Aralık 1968 tarihlerinde İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) ile birlikte "Öğretmen Boykotu" nu gerçekleştirdi.

12 Mart döneminde 20. 9. 1971 tarihinde çıkarılan bir kanun ile sendika hakkı sadece işçi ve işverenlere tanındı. 12 Mart darbecileri TÖS yöneticilerini tutuklayınca bu sendikaya üye öğretmenler boş durmayarak öğretmen örgütlenmesini devam ettirdiler.

TÖB-DER'in Kurulması

TÖB-DER'in kuruluşunda görev alan Ali Bozkurt, bu süreci şöyle anlatır: "12 Mart faşist cuntası, binlerce öğretmeni tutukladı, işkenceden geçirdi, meslekten uzaklaştırdı veya açığa aldı. Bu insanlara yardım edebilmek için bir örgüt kurulması gerekiyordu. Bazı arkadaşlarımız bu konuda farklı düşüncelerde idiler ve farklı bir örgüt kurdular. Bu örgüt Devrimci Öğretmenler Birliği (DÖB) idi. TÖS Genel Başkanı Fakir Baykurt cezaevinden müdahale ederek bizleri birleştirdi. Kurucu üyeleri saptayarak 3 Eylül 1971'de kuruluşumuzu Ankara Valiliğine bildirdik."⁵

Kurulan örgütün adı Türkiye Öğretmenler Birliği olmuş fakat Valilik derneğin adındaki "Birlik" sözcüğüne itiraz edince Afyon'da yapılan Genel Kurul ile (23 Kasım 1971) derneğin adı Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER)

5 Ali Bozkurt; TÖB-DER'in Kuruluşu Abece Dergisi sayı 235, s 2-3

olarak değiştirildi. Ancak derneğin adındaki "Türkiye" sözcüğü de Valilik engeline takılınca dernek Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği oldu.

TÖB-DER'in Genel Başkanları

TÖB-DER'in ilk kurucu Genel Başkanı Haydar Orhan oldu. 40 kişiden oluşan yönetim kurulunda 7 kadın bulunmaktaydı. 12 Kişilik Yürütme Kurulunun ise 2'si kadındı.

1972 yılında yapılan TÖB-DER Birinci olağan Genel Kurulunda derneğin Genel Başkanlığına Ali Bozkurt seçilmiştir. Ali Bozkurt 23-24 Haziran 1975 tarihinde Olağanüstü genel kurula dek TÖB-DER'in Genel Başkanlığını yaptı.

1975 yılındaki olağanüstü genel kurulda TÖB-DER'in Genel Başkanlığına Cemil Çakır seçildi. Cemil Çakır bu görevini 1976'ya kadar sürdürdü.

24-26 Temmuz 1976'da ve 1978 yapılan TÖB-DER 3. ve 4. Olağan Genel Kurulunda Genel Başkanlığa Gültekin Gazioğlu getirildi.

TÖB-DER'in Düzenlediği Miting ve Toplantılar

TÖB-DER'in kuruluşundan 1975 yılına kadar göze çarpan bir eylemi yoktur. 18-23 Ocak 1975 tarihlerinde toplanan Yönetim Kurulu ve Bölge Temsilcileri toplantısında 15 Şubat 1975 Cumartesi günü 67 ilde kapalı salon toplantıları, 16 Şubat Pazar günü İstanbul ve İzmir'de birer sessiz yürüyüş yapılmasına karar verilir.⁶ Yapılacak toplantı ve mitingler "Pahalılığı ve Faşizan Saldırıları Protesto" amaçlı olacaktır. 63 ilde Kapalı Salon Toplantıları, İzmir'de ise miting yapılmıştır. Ancak bu toplantılara başta Malatya, Tokat, Muş, Bingöl, Amasya, Adıyaman, Afyon ve Gölbaşı (Adıyaman) başta olmak üzere saldırılar olmuş, TÖB-DER lokalleri, CHP binaları, sol görüşlü kitabevleri ve bazı evler tahrip

6 İsmail Aydın; TÖB-DER TARİHİ, s. 220 Eğitim Sen Yayınları Ankara 2016

edilmiştir. Çıkan olaylarla ilgili Senato ve Meclis Araştırması istenmiştir. İzmir'deki mitingde 20 binin üzerinde kişi katılmıştır.⁷

27 Şubat 1975'te öldürülen TÖB-DER üyesi Battal Öz 'ün cenazesi Turgutlu'da 5 bin kişinin katıldığı bir TÖB-DER mitingine dönüşmüştür. Şavşat'ta öldürülen TÖB-DER üyesi Hasan Şimşek için 7 Temmuz'da yapılan mitingde 7 bin kişi katılmıştır.

TÖB-DER Genel Merkezi Aralık 1975 tarihinde "Hayat Pahalılığını ve Faşist Baskıları Protesto Miting ve Yürüyüşleri" düzenleme kararı almış ancak "ortamın uygun olmaması" nedeniyle 15 ilde yapacağı bu eylemleri iptal etmiştir.

TÖB-DER 21 Şubat 1976'da İzmir'de 10 bin kişinin katıldığı miting düzenlerken Ankara'da, Tandoğan'dan başlayıp Kurtuluş'ta sonuçlanan 13 Mart 1976'da 50 bin kişinin katıldığı görkemli bir miting yapılmıştır.

13 Nisan 1976'da Salihli TÖB-DER Şubesi 5 bin kişilik bir miting düzenlerken DİSK'in 1 Mayıs 1976'da düzenlediği mitingde de TÖB-DER kitlesel olarak katılmıştır.

Eylül 1976'da TÖB-DER'i bu kez "Devlet Güvenlik Mahkemelerine Hayır" mitingini düzenlerken görürüz. (27 Eylül 1976) Bu miting sonrası Ankara Valiliği TÖB-DER Genel Merkezini kapatıp mühürleyecek ancak TÖB-DER'liler mühürleri kırarak genel merkezi açacaklardır. Bu olay "Mühür Fekki" (Mühür bozma) olarak tarihe geçecektir.

1977 yılında TÖB-DER, TÖM-DER ve TÜTED ile birlikte Denizli, Giresun, Mersin, Diyarbakır, Bursa, Zonguldak, İzmir, Milas, Ankara (5 Şubat Tandoğan Mitingi ki bu mitingde çıkan olaylar nedeniyle Ankara Valiliği TÖB-DER'i ikinci kez kapatacaktır)

1 Mayıs 1977 mitingine kitlesel katılım sağlayan TÖB-DER, yapılan provokasyonlarda 6 üyesin kaybetti. TÖB-DER 1978 1 Mayıs'ına da katıldı.

TÖB-DER 1979 yılında Maraş katliamını protesto için dersleri ve sınavları boykot ederek önemli bir eylem daha yapmıştır. Ancak 1978'de ilan edilen Sıkıyönetim nedeniyle TÖB-DER eylemlerinde durgunluk yaşanmıştır.

TÖB-DER'in Yayınları ve Demokratik Eğitim Kurultayı

TÖB-DER üyelerinin bilgilerini artırmak ve örgüt duyurularını tabana iletmek amacıyla önce TÖB-DER Bülteni'ni, ardından TÖB-DER dergi ve gazetelerini, TÖB-DER Ajansı'nı çıkarmıştır. TÖB-DER Aralık 1975 tarihinden itibaren Yeni Toplum adıyla Aylık Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi çıkarmaya başlamıştır. Yeni Toplum Dergisi başlangıçta aylık çıkarken sonraları iki ayda bir çıkmaya başlamıştır. Yeni Toplum Dergisi 1977 yılına kadar 24 sayı yayınlanabilmiştir.

- "Az Gelişmişliğin Gelişmesi" (Fikret Başkaya'nın yazdığı kitapçık daha önce 1975 yılına ait TÖB-DER Bültenlerinde 5 bölüm halinde yayınlanmıştır.),
- "TÖB-DER'in Yeri ve İşlevi",
- "Üretim-Eğitim İlişkisi", (Beş öğretmen tarafından hazırlanan)
- "Öğretmenlerin Meslek ve Özlük Sorunları",
- "Militarizm, Barış Mücadelesi ve Eğitim",
- "Ekonomi, Sınıflar ve Eğitim",
- "Faşizm, Anti Faşist Mücadele ve TÖB-DER" (muhtemelen Gerçek Eğitim Seti Dizisi'ndeki kitapçığın TÖB-DER eklenmiş tıpkıbasımı),
- "Memur Sendikacılığı ve Türkiye Deneyi",
- "Türkiye'de Eğitim Emekçilerinin Meslek ve Özlük Sorunları",
- "Emperyalizm, Ulusal Bağımsızlık ve Kültür",
- "Türkiye'de Beslenme Sorunu",



⁷ Age s. 225-233

- “Özlük Sorunları Üzerine İncelemeler”,
- “Filistin Öğretmenleri ve Halkıyla Dayanışma Seminerinde Alınan Kararlar”,
- “Yardım ve Yabancı Sömürüsü”,
- “Sosyal Mücadelede TÖB-DER’in Yeri ve İşlevi”,
- “Emperyalizm, Eğitim Politikası ve Türkiye”

Son olarak 1978 yılında düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK) bildirilerini iki ciltlik kitap haline getirerek yayımladı (*DEK bildirilerini son olarak EĞİTİM-SEN tarafından yayınladı*). Bu kurultayda Anadolinde Eğitim ve Kürtlerin çıkardığı Roja Welat Gazetesiyle dayanışma kararlarının alınması TÖB-DER’in Sıkıyönetim mahkemelerinde yargılanmasında ana faktör oldu.

TÖB-DER’in yayınladığı kitaplarda bazıları:

- Toguç’un “İş ve Meslek Eğitimi”,
- Halit Çelenk’in “Hukuk Yazıları”,
- Mehmet Bayrak’ın “Köy Enstitülü Yazarlar, Ozanlar”,
- “Genel Kurul Raporları (1973-1974, 1974-1975, 1975-1976, 1976-1978)”

TÖB-DER’in Ulusal ve Uluslararası Kuruluşlarla İlişkileri

TÖB-DER bir dernek olmasına rağmen 26 Haziran 1977’de Dünya Öğretmen Sendikaları Federasyonu’na üye olmuş (FISE), Filistin ve Cezayir Öğretmen örgütleriyle, Şili halkıyla dayanışmıştır.

TÖB-DER 1978 yılında Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) tarafından onur üyeliğine kabul edilmiştir.

MC Hükümetlerinin kurulması sonucu yaşanan ekonomik sıkıntılar ve faşist saldırıların artması TÖB-DER’i demokratik kitle örgütleriyle güç birlikleri yapmaya yöneltecektir. Bu bağlamda TÖB-DER, DİSK, TMMOB, TÜTED, TÖM-DER, TÖS-DER, TTB, KÖY KOOP, ÇHD ve HALKEVLERİ ile birlikte davranacaktır.

TÖB-DER’in Şube ve Üye Sayıları ile Katledilen Üyeleri

TÖB-DER kurulduğu tarihten 12 Eylül 1980 tarihine kadar hem siyasi iktidarların hem de onların himaye ettiği güçlerin saldırılarına maruz kaldı. Neredeyse saldırıya uğramayan üyesi ve şubesi olmayan TÖB-DER bu süreçte 200’den fazla üyesini kaybetti. Genel merkezi bile bombalandı. İki kez Ankara Valiliğince kapatıldı. En sonunda Sıkıyönetimce faaliyetten alıkonuldu.

TÖB-DER, Türkiye’de en yaygın örgüt ağına sahip bir örgüttür. Her il merkezinde ve her ilçede şubesi bulunmaktadır. 633 şubesi bulunan örgütün tam olarak saptanamayan ama yöneticilerin dile getirdiği kadarıyla 200 binin üzerinde üyesi vardı.

12 Eylül Darbesi ve TÖB-DER’in Yargılanması

12 Eylül Cuntasının suçladığı iki örgütten biriydi TÖB-DER (Diğeri DİSK). Askeri Cunta darbeden 8 ay 10 gün sonra (22.05 1981) dava açmış, davayı 7 ay 3 gün sonra (25. 12. 1981) karara bağlamıştır.⁸

TCK’nın 141 ve 142. Maddeleri uyarınca yargılanan TÖB-DER yöneticileri 8-15 yıl arasında cezalara çarptırıldılar. Aynı dava sivil mahkemelerde görüldü ve “sanıklar” beraat etti. Bu bir hukuk skandalı olarak tarihe geçti.

24 Haziran 2010’da TÖB-DER Genel Başkan yardımcısı İsmet Yalçinkaya Ankara Valiliğine başvurarak “TÖB-DER’in tüzel kişiliğinin devam ettiğine” dair bir dilekçe verdi. TÖB-DER faaliyetlerine devam ediyor.

El konulan mal varlıklarının iadesi için AİHM’e başvuran TÖB-DER yöneticileri davayı takip etmektedirler.

⁸ Halit Çelenk; Hukuk Açısından TÖB-DER Davası Eğitim-Der Yay Ankara 1990

Çocuk Kitaplarında Cinsiyetçi Yaklaşımlar

Sevda Müjgan

Giriş

Çocukluk yıllarında kimliğini kazanan çocuk, kitapsever olma şansını yakalamışsa okuduklarından kolayca etkilenir. Kitapların dünyası, kendi dünyasını oluşturmada önemli bir rol oynar. Onlara kitaplar aracılığıyla yeni dünyalar sunan yazarlara sormak istiyoruz: Yapıtlarınızda çocuklara ve gençlere kadın ve erkek kimlikleri, ilişkileri üzerinden nasıl bir dünya sunuyorsunuz?

O erkek!

Sözü öncelikle Burcu öğretmene veriyoruz: *Kızlarla oğlanlar gerçekten de bir bütünün yani insan denen yaratığın eşit iki parçasıdır.*” (Burcu Öğretmenin Öyküleri, s.12)

Bir bütünün iki parçası olmak yerinde bir yaklaşımdır. Ancak kahkahalar atarak halay çeken Cincime ve Bıcırık'ın şakalaşmaları için aynı belirlemeyi yapmak zor: “Şansım olsaydı

annem beni erken doğururdu.” (Bıcırık Âşık, s.32)

Çocukların kafasının karışacağı yer burasıdır. “Erkekler kızlardan daha mı şanslıdır?” Soru şöyle de sorulabilir: “Kız olarak doğmak şanssızlık mıdır?”

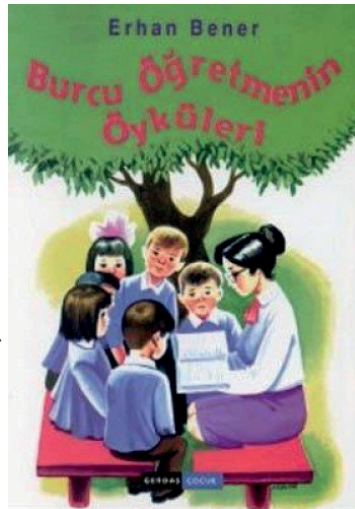
“Ena Mena Dosi” adlı kitaptan başını uzatan küçük bir kız çocuğu da bu konuda dertlidir: “Anneannemin ‘o erkek’ diyerek topu topu benden altı yaş büyük dayımın tabağına daha fazla köfte koyması

ağırıma giderdi. Çok sevdiğim dedemin de böyle bir ayrımcılık yapmasına dayanamıyordum. Niye bu tatlıdan bana vermezdi, aklım ermezdi.” (s. 49)

Bir çocuğun aklının kız-erkek ayrımına ermemesi doğaldır. Doğal olmayan, onu böyle bir durumla karşı karşıya bırakmaktır.

Kız çocuğunu okutup da...

Aynur'un derdi daha farklıdır: “Babam göndermez beni oku-



la.” (...) Geçenlerde Melahat teyzeyle konuşurken duydum. Melahat teyze ona “Kız çocuğunu okutup da ne yapacaksın? (...) Dikiş kursuna gönder de bir şeyler öğreysin” dedi. Babam da hiç sesini çıkarmadı” (Ayşe’nin Günleri, s. 176)

“Kız çocuğunu okutup da ne yapacaksın?” sorusu, dillerinden sökülüp alınmayan aileler varlıklarını korudukça kız çocuklarıyla okul arasında aşılmaz duvarlar yükselmeyi sürdürecektir.

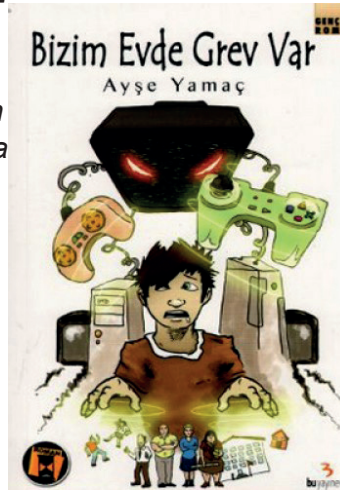
Bu sırada Ali’nin içinden yalnızca kız çocuklarının mı okutulmadığını sanıyorsunuz diye geçecektir: “Yok” dedi babam “Ben bunları okutmam. Ne Hüsam ne de diğerleri okula gitmeyecekler.” (...) Ablalarım büyümüşlerdi. “Kız kısmı çalışmaz.” diyordu babam. Evde oturup kardeşlerine baksınlardı. Annemle beraber iki ağabeyim de çalışmaya başladı. (...) Ardından sıra bize geldi. Hüsam ağabeyimle bana. (...) Artık eve para getiriyorduk.” (Sokaklardan Bir Ali, s. 13)

Yoksulluk, anlaşılabilir bir engeldir. Kız ya da erkek ayrımı yapmadan tüm çocukların önünü kapayabilir. Ancak burada Ali’nin babasının düşüncesi (“Kız kısmı çalışmaz.”) Ayşe’nin komşusunun (Melahat teyze) düşüncesini (“Kız çocuğunu okutup da ne yapacaksın?”) onaylayıp desteklemektedir. Kahramanların ağzından bu düşünceleri dile getiren yazarlar, küçük okurlarını cinsiyet ayrımcılığına karşı uyarmak, onlarda bu konuda farkındalık yaratmak mı istiyorlar? Bu, çocuğun üstesinden gelebileceği bir sorun olmadığına göre ne kadar yerinde bir uyarıdır, düşünmek gerekir. Akla daha yakın olan ise bu cümlelerle hedef alınanların yetişkinler olduğudur. Öyleyse ebeveynlerimizin/ yetişkinlerin çocuk kitaplarını okumasını, bu uyarılar aracılığıyla yaptıkları yanlışların farkında olmasını dileyelim. Bunun ne kadar gerçekçi bir dilek olduğu elbette tartışmaya açıktır.

Kızı erkeği mi kaldı?

Çocukluktan ergenliğe geçildiğinde ilk gençlik yıllarını yaşayan kızlar ve erkekler, cinsiyet ayrımcılığı üzerine kafa yormaya başlarsa bu sevindiricidir. Cengiz’le Burcu’nun sorunu buna işaret eder. Cengiz, Burcu’yu sinemaya götürmek ister ancak Burcu’nun ailesinden izin alması gerekir.

“Siz erkeksiniz. Ne zaman isterseniz dışarı çıkabilirsiniz ama bizim için öyle mi? Bin bir sorgu yöntemini aşmamız gerek.” “Hadi canım sen de hangi çağda yaşıyoruz? Kızı erkeği mi kaldı. Herkes eşittir.” “Sen öyle san.” (Bizim Evde Grev Var, s. 82)



İşler ne yazık ki pek çok kız çocuğu için Cengiz’in sandığı gibi değildir. Ailelerden izin alabilmek için “bin bir sorgu yöntemini aşmak” zorunda bırakılmak, cinsiyet ayrımcılığı sorununu çözemeyeceği gibi gençleri yeni bir yükke karşı karşıya bırakacaktır.

Tuğçe’nin düş kırıklığı ise biraz farklıdır. Evlerine çok yakın kırtasiyecide çırak arandığını öğrenince tam bana göre bir iş diye düşünür. Oysa kırtasiyeci Tuğçe gibi düşünmemektedir:

“Ha o iş... Ama o sana göre değil kızım.” “Nedenmiş o?”

“Yani biraz yorucu. Bir kıza uygun değil.” Kadın erkek eşitliğine inanan Tuğçe’ye söylenecek söz müdür bu?

“Aşk olsun teyzeciğim. Sizin de çalışanlar arasında kadın erkek ayrımı yapacağınızı hiç düşünmezdim.”

“Ne ayrımcılığı kızım, yalnızca işin sana

“ağır geleceğini düşünüyorum o kadar.”

(Bugün Ne Cadılık Yaptım? s.83)

Kırtasiyeci teyzenin niyeti kadın erkek ayırımı yapmak olmasa da Selin’i durmadan atlatan iki kafasız çocuk, kızların gazete işinden anlamadıklarını düşünmektedir. Hatta Evren işi daha da öteye götürür: “Sana niye ihtiyacımız olsun ki? Olmadık yerde zırlı zırlı ağlayacak ya da durup durup kıkırdayacak bir gürültü makinesi mi taşıyacağız yanımızda?” (Süper Gazeteciler, s. 60)

Ayşe’nin çevresindeki erkek çocuklar da Evren’inkine benzer düşünceler taşır. Büyükçe biri “Kızlarla oynamam ben.” der. Bir başkası da “Kızlar hemen ağlar.” deyip ağlama taklidi yapar. (Ayşe’nin Günleri, s. 178)

Kızlara yüklenen bu nitelikler (zırlı zırlı ağlamak ya da olur olmaza kıkırdamak) çocuk okurun gözünde onların küçüm-senmesine yol açmaktan başka ne işe yarayacaktır?

Sonuç

Kolaylıkla çoğaltılabilecek bu örneklemelerin ardından diyoruz ki çocuklar için yazan yazarlar, omuzlarına yüklenen sorumluluğun önemini bir kez daha düşünmelidir.

Alıntıların yapıldığı kitaplar:

Erhan Bener, *Burcu Öğretmenin Öyküleri*, Gendaş Çocuk, İstanbul 2017.

Nurettin İçci, *Bıcırık Âşık*, Bu Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul 2010.

Nur İçöz, *Ena Mena Dosi*, Altın Kitaplar, İstanbul 2011.

Gülsüm Cengiz, *Ayşe’nin Günleri*, Evrensel Çocuk Dizisi, 5. Basım 2002.

Canan Tan, *Sokaklardan Bir Ali*, Altın Kitaplar, 7. Baskı, 2006.

Ayşe Yamaç, *Bizim Evde GrevVar*, Bu Yayınevi, İstanbul 2010.

Nur İçöz, *Bugün Ne Cadılık Yaptım?* Altın Kitaplar, 7. Basım, İstanbul 2009.

Aytül Akal, *Süper Gazeteciler*, Uçanbalık Yayınları, 3. Basım, İstanbul 2003