

TÜRK
PSİKOLOGLAR
DERNEĞİ

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ RAPORU

AĐUSTOS, 2024



TÜRK
PSİKOLOGLAR
DERNEĞİ

ÖNSÖZ

26 Nisan 2024'te Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin tarafından kamuoyuna duyurulan, çok kısa süre için eleştiri ve önerilere açılan ve hemen on gün sonrasında da Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesinden liseye tüm eğitim basamaklarında büyük değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Farklı öğretim programı ve bir ortak metinden oluşan taslak üç bin sayfanın üzerinde bir hacme sahip olduğu için paydaşların on gün gibi kısa sürede yeni öğretim programını detaylı inceleme şansı olmamıştır. Buna bağlı olarak, ülkemizin başta eğitim alanında uzman değerli akademisyenleri tarafından yapılan eleştirilerinin ilk noktası, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hazırlanışının ve sunulmasının hiçbir bilimsel program geliştirme sürecine uymadığı, program değişikliği için görgül gerekçeler sunulmadığı, sürece eğitim aktörlerinin tümünün katılımının sağlanmadığı ve pilot uygulama yapılmadığı yönündedir. Oysa, bir öğretim programının bilimsel temellere sahip olabilmesi için geliştirilme, test edilme ve uygulama aşamalarının tümünde bilimsel ilke ve yaklaşımların benimsenmesi gerekir.

Ülkemizde, eğitim sisteminde ve öğretim programlarında çok sık aralıklarla büyük değişikliklere gidilmekte, ancak bu değişikliklerin hangi ihtiyaca göre gerçekleştirildiğine, uzun vadeli hangi amaçlara hizmet ettiğine ilişkin bilimsel bir çerçeve sunulmamaktadır. Benzer şekilde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin eğitim alanındaki hangi soruna çözüm olacağı, değişen dünyada ülkemize ve toplumumuza on yıllar içerisinde ne tür katkılar sağlayacağı belirsizdir. Alanlarında saygın akademisyenler yeni öğretim programının kendi uzmanlık konularında getirdiği değişiklikleri incelemiş ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki pek çok sorunu raporlaştırmıştır.

Tüm toplumun taraf olduğu can alıcı bir konu olmasına karşın, yeni öğretim programının taslak olarak sunulması ve kabul edilmesi süreçleri bir oldu bitti biçiminde yaşanmıştır. Ancak farklı kuruluş ve örgütlerce yapılan ilk değerlendirmeler yeni öğretim programının uygulamaya geçmeden rafa kaldırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, İstanbul Barosu, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Atatürkçü Düşünce Derneği, Müfredata Hayır Platformu altında birleşen 24 sivil toplum örgütü, Eğitim-İş ve Eğitim-Sen sendikaları, Cumhuriyet Halk Partisi gibi çok sayıda kurum ve siyasi parti Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin idari işlemin iptali ve yürütmenin durdurulması talebiyle Danıştay'a dava açmıştır. Türk Psikologlar Derneği (TPD), yeni öğretim programının içeriğine ek olarak açılan bu davaların içeriklerini ve iddialarını da ayrıca değerlendirmiştir.

TPD olarak altını çizmek isteriz ki bu modelin alanımızı doğrudan ve dolaylı olarak ilgilendiren önemli yanları bulunmaktadır. Aşağıda sıralanan sebeplerle, yeni öğretim programı toplum yararına bir kuruluş olarak TPD'nin görüş bildirmesini gerekli kılmaktadır:

- a) Eğitim, psikolojinin ürettiği temel bilgiler üzerine biçimlenen bir uygulama alanıdır.
- b) Öğretim programları, eğitim verilecek çocuk ve yetişkinlerin bilişsel, sosyal, duygusal vb. gelişimlerine uygun olmalıdır.

- c) Öğretim programları, “Nasıl bir insan istiyoruz?” sorusuna cevap veren felsefesi ve ideolojik yaklaşımlar üzerine şekillenir ve insan da psikolojinin çalışma alanının odağını oluşturur. Öğretim programlarını temellendiren felsefi yaklaşımlar, bireyin ve toplumun psikolojik esenliğine aykırı nitelikteyse Türk Psikologlar Derneği bunları tespit etmekle yükümlüdür.
- ç) Öğretim programlarının sonuçları; birey ve toplum hayatında karşılığı olan ekonomik, sosyal, psikolojik pek çok boyut içerir.
- d) Son yıllarda, ülkemizde psikoloji alanına yönelik mesleki sınır ihlalleri giderek artmaktadır. Bu öğretim programı, mesleki sınırlarımıza yeni ihlallerin önünü açmaktadır.

İşte bu nedenlerle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline yönelik Derneğimizin raporunu aşağıda kamuoyuyla paylaşıyoruz.

TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ RAPORU

Psikoloji biliminin ortaya çıkışı ve giderek ivmelenen gelişimi, bilimin evrensel çalışma ilkelerini, yöntemlerini ve tekniklerini kullanmasıyla ve bunların yanı sıra fen bilimlerinden farklı olarak kendine özgü araştırma metodolojileri geliştirmesiyle mümkün olmuştur. Psikolojinin araştırma yöntemleri; laboratuvar deneyleri, alan deneyleri, korelasyonel çalışmalar, vaka analizleri ve saha araştırmaları gibi geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir.

Psikoloji, insanın tüm gelişim evrelerinden davranışın fizyolojik temellerine, bireysel davranışsal sorunlardan bunların tedavilerine, grup dinamiklerine ve kitle hareketlerine kadar geniş bir alanı kapsar. Bu alanlarda özel ölçme kuramları, modeller ve teknikler gerektiren yöntemler ve bireysel görüşmeler gibi çeşitli veri toplama yolları kullanılarak araştırma yürütülür. Bu araştırmalara dayanarak çeşitli ve zengin uygulama ve müdahale programları geliştirir. Araştırma konuları, yöntemleri ve uygulama deneyimlerindeki bu zenginlik sayesinde, psikoloji bilimi insanla ilgili herhangi bir konuya çok yönlü bakabilme becerisine de sahiptir. Bu raporda, psikolojinin bu çok yönlü bakış açısı ve bilimsel birikiminden faydalanmaya çalışacağız.

Rapor kapsamında, ilk olarak yeni öğretim programının çağdışı niteliklerinden dolayı çocukların psikolojik gelişimleri ve psikolojik esenlikleri ile ilişkili olabilecek sorunlar üzerinde duracağız. Bu başlık kapsamında yeni öğretim programının bilimsel bir bakış açısını sağlamadaki sorunlarını; tüm öğretim programına sinen metafizik-idealist felsefeyi, özellikle beden-ruh dualizminin sorunlarını; laiklik ilkesine karşıt unsurları; dinsel eğitim ve bunun üzerine inşa edilmiş değerler eğitiminin psikolojik açıdan sakıncalarını; cinsiyetçilik sorunlarını ele alacağız.

İkinci başlıkta, bu öğretim programını çocuk gelişim dönemlerine uygunluğu açısından irdeleyeceğiz. Bu kapsamda, programın çocukların gelişim basamaklarına uygun düşmediği noktaları ve ders konularının “sadeleştirilmesi”ne bağlı olarak ortaya çıkan kopuklukların öğrenme süreçleri açısından yaratacağı problemleri ele alacağız.

Çağdışı Bir Öğretim Programı Olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Herhangi bir öğretim programının çocukların psikolojik gelişimlerine uygun olup olmadığı, öğretim alanında kullanılacak stratejiler bütünü, öğretim programının genel ve belirli alanlara özel amaçları gibi pek çok önemli soru öğretim programını temellendiren bilimsel yaklaşımlar bağlamında anlaşılabilir. Bu noktada, tüm müfredatı çerçevlendiren Ortak Metin titizlikle incelenmelidir. Oysa, Ortak Metin’de yeni öğretim programını temellendiren bilimsel yaklaşımlar açıklanmamış, kaynak olarak verilmemiştir. Programda kullanılan kavramlar, eğitim alanındaki çağdaş yaklaşımları çağrışırsa da programın temel aldığı öğrenme kuramı veya eğitim felsefesine dair bütünlüklü ve ikna edici açıklamalara yer verilmemiş, programın bütününde tutarlı ve olgunlaşmış bir bilimsel yaklaşımın varlığı

gözlenmemiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu konuların açıklanmamış olması ve programın genelindeki bilimsel sorunlar, yeni öğretim programının kuramsal çerçevesinin bütünlüklü ve derinlemesine bir inceleme ile oluşturulduğu konusunda ciddi şüpheler uyandırmaktadır. Bunların yanı sıra, tüm öğretim programında çağdışı metafizik-idealist felsefenin ve beden-ruh dualizminin hakim felsefi ve ideolojik yaklaşım olarak benimsendiği düşünülmektedir. Bu düşüncemizi ve bununla ilişkili olarak ortaya çıkabilecek sorunları aşağıdaki başlıklarda açtık.

Metafizik-İdealist Felsefe ve Bilim Sorunu

Öğretim Programlarının Perspektifi başlığında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin merkezinde insan vardır" ifadesi yer almaktadır ve ifade kanımızca oldukça önemlidir. Ancak metnin devamı incelendiğinde, insanın "madde ve manadan" oluştuğu iddiasının beden-ruh düalizmi üzerine inşa edildiği görülmektedir. "*Kalp ruhun merkezidir*" gibi bilim dışı ifadelerin de yer aldığı metinde "*yetkin ve erdemli insanın ontolojik bütünlüğü*" gibi kavramsallaştırmalarla birlikte "mana" kelimesinin yerini "ruh" kavramı almaya başlamaktadır. "Ruh" kavramı kalp ve zihni içeren bir varlık olarak tanımlanmaktadır. Ruh ve beden insanın iki ontolojik yanını oluşturduğu temelinden başlayıp "kâmil insanın" sahip olması gerektiği değerlere giden bu anlatı bilimsel değildir.

Ortak Metin'de, "*kalp ve zihni içeren ruh, beden ile birlikte iki ontolojik yanımızı ifade eder; bir öğrenci sağlıklı bir bedene, ruhun yetenekleri olan ahlaki olgunluk taşıyan bir kalbe ve [...] sağlıklı bir beden ve ahlaki duyguları kontrol edebilen iradeli bir kalp, bir öğrencinin eğitimindeki temel bileşenlerdir. Ruhun merkezi ve asli yeteneği olan kalp[...] dolayısıyla ahlaki değerleri, inancı [...] gibi insanın içsel dünyasını şekillendiren özellikleri içerir*" şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu bakış açısı, çok uzun zaman önce terk edilmiş düşüncelere dayanmaktadır ve Eski Mısırlılardan Gazali'ye kadar uzanan dini inançlarla örtüşmektedir. Bilimsel gerçeklere göre, kalp çizgili kaslardan oluşan ve otonom sinir sistemi tarafından çalıştırılan bir kan pompalayıcı organdır. Duygular ya da ruhun esası ile hiçbir ilgisi yoktur. Duygusal ve zihinsel süreçler, esasen beyinde gerçekleşen karmaşık sinirsel aktivitelerle ilgilidir. Ortak Metin'de beynin ve düşüncenin görmezden gelinmesi, bilimsel bir bakış açısındaki eksiklik olduğu kadar metafizik-idealist felsefe yönündeki tercihlerle de ilişkilidir.

Ortak Metin'de bu yeni öğretim programının amacı "*aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekan dengesini gözetir [...] eğitimde nihai hedef olan "kamil insan"a ulaşmak için insanın "kalp ile zihni içeren ruh" ve "beden" boyutları açısından ele alınması gerekir*" şeklinde özetlenmektedir. Aksiyolojik olgunluğa erişmiş bir öğrencinin, ontolojik, epistemolojik ve zamansal bütünlüğü doğrultusunda "kendini gerçekleştirmiş insan" ya da "kâmil insan" olacağı öne sürülmektedir. Eğitimde, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle eğitimde "kalp" ve "ruh" gibi bilimsel olarak tanımlanması mümkün olmayan metaforik ifadelerin yerini, zihinsel ve bilişsel gelişime odaklanan, bilimsel temelli yaklaşımların alması gerekmektedir. Ortak Metin'de belirtilen bu yaklaşım, dini ve metafizik inanışlara dayalı bir eğitim modelini savunurken, çağdaş eğitim biliminin gerektirdiği düşünsel ve bilişsel gelişim ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Çağdaş bir öğretim programı, öğrencileri dogmatik bilgilerin çemberine sıkıştırmak yerine; merak eden, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen bireyler olma fırsatı sunmalıdır. Eğitimde bilimsel metodolojinin ve kanıt temelli öğrenme süreçlerinin benimsenmesi gerekmektedir.

Öğretim programında temel alınan madde-ruh, düşünce-beden düalizmine dayanan bu felsefe, köklerini 18. ve 19. yüzyıllarda terk edilmiş *metafizik-idealist felsefe* yaklaşımlarından almaktadır. Modern bilimin olgulara dayanan yaklaşımı ise materyalist felsefenin bir uygulamasıdır. Deprem gibi doğa olaylarını mistik sebeplere bağlayan görüş, idealizme; bu olayları yer tektoniğinin bir sonucu olarak açıklayan görüş ise materyalizme örnektir.

Madde-ruh ve beden-zihin ikiliklerinin tartışmaları, tarih boyunca idealizm ve materyalizm arasındaki çatışmaların temelini oluşturmuştur. Felsefede ve psikoloji bilimlerinde, bu ikilikler 150 yıl önce aşılmış konular olarak bilim tarihinde yerini almıştır. Psikoloji, 1879 yılında duyum ve algı çalışmaları aracılığıyla, "ruh" kavramının yerine gözlemlenebilir somut olgulara dayanan sinir sistemi, duyum (fizyolojik boyut) ve algı (psikolojik boyut) çalışmaları yaparak, dualist görüşü bilimsel araştırmalarla desteklenen bütünlüklü bir insan anlayışıyla değiştirmiştir. Böylece, insanı düşünce-duygu-davranış bütünlüğü içinde ele alan bir bilimsel disiplin haline gelmiştir.

Nöropsikolojiden sosyal psikolojiye, bir başka deyişle sinir hücresinden toplum içindeki bireye kadar uzanan bir kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar ve üretilen bilimsel bilgi, günümüzde eğitim, endüstri, siyaset ve ekonomi gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Yeni öğretim programında sıkça geçen "mana" ve "maneviyat" kavramları bu zengin bilimsel birikim içerisinde Ortak Metin’de kullanıldığı şekliyle bir karşılığa sahip değildir. Metnin bütünü ve altında yatan metafizik-idealist felsefe göz önüne alındığında, “mana” ve "maneviyat" kavramlarından kast edilenin de doğrudan dinsel inançlar alanına giren kavramlar olduğu anlaşılmaktadır.

Ortak Metin’de kamil insanın değişmez bilgiye ulaşabileceği ima edilmektedir. Eğitim sürecindeki "öğrencinin değişmez bilgiye eriştiğini" iddia eden bu anlayış, dogmatik düşünceye dayanmaktadır. Bilimsel bilgi, yenisi üretilene kadar geçerli olup daha güvenilir ve daha geçerli bilgilerin üretilmesiyle gelişir ve değişir. Buna karşılık, dogmatik bilgiler yüzlerce yıl değişmeden kalır.

Ortak Metin’de geniş yer bulan idealist felsefe temelindeki bu görüşler, eğitim sisteminin bilimsel temelli bir yapıdan, dogmatik ve dini temelli bir yapıya doğru dönüşümünü destekleyen bir paradigmanın varlığına işaret etmektedir. Bu öğretim programı çerçevesinde, eğitimin temel amacının, belirli dini inanışları merkeze alarak bilimi ikame etmek ve zamanla bilimi tamamen dışlamak olacağı yönündeki eleştiriler desteklenmektedir. Yeni öğretim programının bilimsel bakış açısı sağlamadaki sorunları aşağıda daha detaylı ele alınacaktır.

Öğrencilere Bilimsel Bakış Açısı Sağlamadaki Sorunlar

Günümüz toplumu hızlı bir şekilde değişen ve gelişen bilimsel ve teknolojik yeniliklere tanıklık etmektedir. Bu değişim, bireylerin bilimsel bilgiyi anlamalarını ve uygulamalarını gerektiren bir dünya yaratmıştır. Çocuklarımızın ileride çağa uygun bilimsel bakış açılarında sahip olmaları, onların daha en başta merak, sorgulama, araştırma becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Bu şekilde yetişen bireyler eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik beceriler konusunda gelişirler ve bireylerin bu becerilerle donatılmaları toplumsal ilerlemenin temel dinamiklerini besler. Çocukların bilimsel bakış açısı kazanabilecekleri bir eğitim sistemi, toplumun genel bilim okuryazarlığını da garanti altına alır. Bilim okuryazarı bireyler, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilir, sahte bilgileri ayırt edebilir ve bilimsel gelişmeleri doğru bir şekilde yorumlayabilir. Ancak bilimin hakim olduğu toplumlar, önlerine çıkan zorluk ve engelleri aşabilir.

Erken yaşlarda bilimsel bakış açısı için gerekli olan merak, sorgulama, eleştirme, kuşku duyma ve araştırma özelliklerini kazanmak, çocukların psikolojik gelişimleri açısından da önemlidir. Bilimsel düşünce, çocuklara belirsizliklerle başa çıkma ve somut verilere dayalı kararlar alabilme yetisi kazandırır. Araştırmalar, bilimsel eğitimin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ve bu yeteneklerin hem akademik başarıyı hem de özsaygıyı artırdığını göstermektedir (Dweck, 2006). Bilimsel eğitimin çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmesi, bilişsel gelişim kuramları ile uyumludur. Örneğin, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına göre, çocuklar belirli bilişsel aşamalardan geçerler ve her aşama bir sonrakini destekleyerek daha karmaşık becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırır. Bilimsel eğitim, çocukların analitik düşünme ve mantık yürütme becerilerini destekleyerek, onların bu bilişsel aşamalarda daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Psikolojik sağlık açısından bakıldığında, bilimsel düşüncenin teşvik ettiği zihinsel süreçler, çocukların stresle başa çıkma mekanizmalarını dahi güçlendirir. Örneğin, karşılaştığı sorunları bilimsel yöntemi kullanarak ele alan çocuklar, sorunlarını daha küçük ve yönetilebilir parçalara ayırarak çözmek gibi stratejileri daha rahat kullanırlar, bu da kaygı düzeylerini azaltır (Grolnick, Kurowski, Gurland ve Decorte, 1999). Ayrıca, bilimsel bakış açısını kazandırmada başarılı olan öğretim programlarının, sosyal becerileri geliştirdiği ve topluluk içinde etkin rol oynama motivasyonunu artırdığı da vurgulanmaktadır (Jensen, 2008).

Çocuklar okul öncesinden itibaren bilimle tanıştırılmalı ve ilköğretim çağında deney yaparak ve keşfederek öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. Bilimsel yöntemler ve kavramlarla tanışan öğrenciler, gerçek dünya problemlerine bilimsel çözüm arayışına yönlendirilmeli ve eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilmelidir (Driver, Asoko, Leach, Mortimer & Scott, 1994). Lise döneminde daha üst hedefler çerçevesinde, gençler bilimsel yöntemlerin nasıl uygulandığını, hangi etik değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve bilimsel bulguların toplum üzerindeki etkilerini öğrenecekleri bir okul ortamına sahip olmalıdır (Bybee, 2014).

Çarpıcı bir örnek olarak, yeni öğretim programında bilimsel bilgilerin akraba evliliklerini onaylayıcı şekilde verildiği görülmektedir. Akraba evlilikleri, aynı gen havuzunu paylaşan bireyler arasında gerçekleşen evliliklerdir ve eşlerin taşıyıcı oldukları genetik hastalıkların çocuklarında ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır (Bennett ve ark., 2002). Örneğin, otosomal resesif hastalıklar, ebeveynlerin her ikisi de taşıyıcı olduğunda ortaya çıkar ve bu durumda, her çocukta hastalığın görülme ihtimali %25'tir (Hamamy, 2012). Ayrıca, akraba evlilikleri sonucu ortaya çıkan genetik homozigotluk, nadir hastalıkların ve doğumsal anomalilerin görülme sıklığını artırabilir, bu da toplum sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratır (Jorde et al., 1990). Psikoloji alanından araştırmalar da akraba evliliklerin özellikle kadınlar açısından evlilik ilişkilerindeki sorunların çözümünde önemli zorluklar yarattığını, engelli çocuk sahibi olmanın getirdiği psikolojik yükün ebeveynlerin psikolojik sağlığını olumsuz etkilediğini, akraba evliliği yapmış yetişkinlerin sosyal fobi, majör depresyon ve kişilik bozukluğu açısından daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir (Abu-Rabia ve Maroun, 2004; Bener ve ark., 2016; Van Buren ve Van Gordon, 2020). Ancak, öğretim programında öğrencilerin "*akraba evliliklerinin genetik sonuçlarının her çocukta görülmemesi vb. mantıksal tutarsızlıkları tespit etmeleri sağlanır.*" gibi ifadelerle yer verilmiştir. Bu tür çağdaş bilimsel bakış açısından uzak yönlendirmeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bilimsel temellerine dair ciddi kuşku uyandırmaktadır.

Çocukların bilimsel bakış açısını kazanabilmeleri için insanlığın bilimsel gelişmeler tarihindeki deneyimlerini de öğrenmesi gerekir. Yeni öğretim programında bilim tarihi insanlık gelişiminin önemli uğrak noktalarının verilmesinden ziyade Türk-İslam bilim insanlarının tanıtılması amacına uygun şekilde yapılandırılmıştır. İlgili konuda alana en çok

katkı sunan bilim insanları değil, o konuda çalışmaları olan Türk-İslam bilim insanlarına yer verilmiştir. Gazali'ye kadar, gerçekten bilimin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan çok değerli Türk-İslam düşünürleri ve araştırmacıları olmasına rağmen, Gazali'den sonra "nedenselliğin sorgulanması" vs. yasaklanmış ve Türk-İslam dünyası karanlık bir dönemin içine girmiştir. Takiyüddin dahil bilimin öncüsü olabilecek pek çok araştırmacı, baskı ve cezalar sebebiyle araştırmalarını tamamlayamamıştır. Günümüzde, Orta Doğu ülkelerinin hiçbiri bilime yön verecek nitelikte katkı sunmamaktadır; bunun nedenlerinden biri de, aklın ve bilimin reddedilmesi ve onun yerine "ilim" in ve dini inancın ikame edilmesi, dogmalar dünyasında yaşanmaya devam edilmesidir. Tüm bu somut gerçekliklere karşın, yeni öğretim programının bilim tarihini Türk-İslam siyasi bakış açısına uygun bir bilimsel gelişim hikayesi şeklinde yapılandığı, bu ideolojik tercihler nedeniyle bilimsel bakış açısı kazandırma amacından uzaklaştığı tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında bu yanlılığa ilişkin özellikle Fen Bilimleri ve Matematik alanından çok sayıda örnek bulunmaktadır. Bilim tarihinde evrensel bilim başarılarına yer verilmemesi çocukların bilimsel bakış açısı kazanmalarının önünde büyük bir engele dönüşecektir. Elbette öğretim programında Batı dünyasında yeterli yer bulamamış farklı köken ve coğrafyalardan bilim insanlarına ve araştırmalarına yer verilmesi Batı merkezci düşüncenin aşılması açısından doğru bir adımdır, ancak bu insanlığın ortak bilimsel tarihini tahrif edecek şekilde düzenlenmemelidir.

Yeni öğretim programında biyoloji konularının büyük oranda azaltıldığı, konu içeriklerinin modern biyolojiyle ilişkisinin yeterli düzeyde kurulmadığı görülmektedir. Özellikle canlılık konusu yeni öğretim programında büyük oranda budanmıştır. Evrim Kuramına karşı oluşturulan ideolojik mesafenin giderek arttığı, canlıların sınıflandırılmasına ilişkin konuların bile sakıncalı bulunmaya başlandığı görülmektedir. Çıkarılan konularla birlikte öğretim basamakları arasında ve konu geçişlerinde ortaya çıkan boşluklar ve dünyanın bilimsel gelişmelerine örülen duvarlar programda büyük eksiklikler olarak tespit edilmiştir. Bu eksiklik çocuklarda bilimsel anlayışın sağlıklı oluşmasının önünde engeldir. Örneğin, üreme konusunu canlı sınıflandırmasını bilmeden anlamak mümkün değildir. Biyoloji derslerinde gözlemlenen bu sansürcü yaklaşım, eğitim politikaları açısından çok tehlikeli bir sürecin habercisi olarak not düşülmelidir. Geleceğin en önemli bilimleri arasında sayılan biyolojiye (Lander ve Weinberg, 2020; Wilson, 1998) ait konuların öğretim programından bu şekilde çıkarılması büyük bir hatadır. Evrim kuramı bilinmeden biyoloji öğretilmeyeceği gibi, laiklik olmadan bilim de yapılamaz. Genetik hastalıkların kökenleri ve tedavisi, özellikle pandemi dönemiyle birlikte virüslerin evrimleşme süreci, antik DNA çalışmaları temelinde insanlığın gelişimine dair yeni bulgular gibi çok sayıda güncel bilimsel araştırma evrim kuramı temelinde gerçekleştirilmektedir. Gençler başta olmak üzere toplumun çağdaş bilimsel gelişmeleri takip edebilmesi, bu gelişmeye katkı koyabilmesi ve ülke olarak dünyadaki bilimsel ilerlemeleri yakalayabilmemiz için öğretim programlarındaki bilimsel konu içerikleri bilimsel bir çerçeveye uygun olarak belirlenmelidir.

Laiklik İlkesine Aykırılıklar

Hukuksal açıdan eğitim hakkını ulusal düzeyde düzenleyen yazılı hukuk belgeleri arasında Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik ve genelge bulunmaktadır. Uluslararası düzeyde ise, Türkiye Cumhuriyeti'nin taraf olduğu Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası sözleşme ve bildirgeler bu hakkı düzenlemektedir. Dolayısıyla, öğretim programlarının ilgili düzenleyici metinlere uygun olarak tasarlanması gerekir (Çetin, 2017). Oysa, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Anayasanın laiklik ilkesiyle açık bir çelişki taşımaktadır.

Çok yönlü bir birey yetiştirmeyi önceleyen bir öğretim programında, laik ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek bir hedef olmalıdır. Çocukları tek yönlü ve dışlayıcı bir bakış açısına adapte etmek değil, ötekileri de gözeticeği ve kendisiyle eşit algılayacağı bir bakış açısıyla yetiştirmek amaçlanmalıdır. Ancak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli dini ve milli öğelere ağırlık vererek, dinin ve milletin tek bir yönünü yüceltmektedir. Ve dahası eğitimin içeriği dini öğelere göre biçimlendirilirken çocukların psikolojik gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu bağlamda henüz soyut düşünce becerileri gelişmemiş çocuklara anaokulundan itibaren değerler adı altında dini içerikli bilgi ve etkinlikler sunulmakta; laiklik ve cumhuriyet gibi insanlığın eşitliğini ve kardeşliğini hedefleyen, birini diğerinin üstünde tutmayan değerlere ve insanlığın ortak ve birleştirici ilkelerine yeterince yer verilmemektedir.

Laiklik, çağdaş öğretim programları açısından vazgeçilmez bir ilkedir. Bu ilkeye uygun şekilde hazırlanan öğretim programları sayesinde öğrencilerin farklı din ve inançlara saygı duyması, özgürlük ve eşitlik değerlerini kavrayabilmesi mümkün olabilir. Laik eğitim, birçok kültüre ev sahipliği yapan bu coğrafyada çocukların kendilerini toplumla bütünleşebilmeleri ve aidiyet duygularını perçinleyebilmeleri için önemli bir sac ayağıdır. Laik bir eğitim anlayışı, farklı din ve inançlara sahip öğrencilerin bir arada eğitim görmelerine olanak tanır ve herkesin kendi inançlarına saygı duyulduğunu hissetmesini sağlar. Bunun yanında laiklik tüm kamu kurum ve kuruluşlarının dini referanslardan arındırılmasıdır. Ancak ve ancak bu vesileyle kimse ötekinin görüşünün kendinden daha değerli/değersiz veya daha güçlü/zayıf olduğuna dair yanlış ve yanlı bir algı geliştirmez. Hatırlatmak isteriz ki, laiklik tüm dini inançlara eşit mesafede olmak değil, dinsel herhangi bir mesafeyi tarif etmemektir.

Farklı inançlara sahip çocukların eğitim sistemi içerisinde kendilerini güvende hissedebilmeleri, benlik saygılarını geliştirmeleri ve toplumsal yaşama sağlıklı şekilde katılabilmeleri için laiklik vazgeçilmez bir önkoşuldur. Çok sayıda psikolojik araştırma, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalmanın bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde ağır sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir. Belirli bir dini inanç sistemine uygun geliştirilmiş bir öğretim programı, okullarda farklı inançlara sahip öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine, ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olabilir. Sosyal dışlanma ve ayrımcılık, çocukların özsaygılarını zedeleyebilir ve depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunlara yol açabilir (Duncan vd., 2014; Sapolsky, 2018). Ayrımcılık ve dışlanma gibi olumsuz deneyimlerin çocuklar ve ergenler üzerinde derin ve kalıcı etkiler bıraktığı görülmektedir (Killen vd., 2022). Ek olarak, çocukların kendilerinden farklı geçmişlerden gelen akranları ile pozitif bir ortamda temaslarının olması ve arkadaşlık kurmalarının bilişsel ve sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkileri birçok bilimsel araştırma tarafından gösterilmiştir (Tropp ve Barlow, 2018). Dolayısıyla, gelişim dönemi dinsel eğitime uygun olan çocuklara zorunlu din eğitimi uygun değildir. Bu dersler seçmeli olmalı, Türkçe, Hayat Bilgisi veya Fen Bilimleri gibi diğer derslerde dinsel içeriklere yer verilmemelidir.

Öğretim programlarının toplumda hoşgörü ve çeşitliliği desteklemesi gerekir. Laik bir eğitim anlayışı, farklı kültürler, inançlar ve yaşam tarzlarına açık bir şekilde yaklaşmayı teşvik eder. Bu da öğrencilerin toplum içinde hoşgörü ve çeşitlilik anlayışıyla hareket etmelerini sağlayabilir ve toplumda birlikte yaşamının önemini vurgular. Çocukların da yetişkinler gibi farklı kimlikleri ve farklı grup aidiyetleri vardır (Killen ve Rutland, 2011). Çocukların gelişim süreçlerinde, kimlik ve aidiyet duyguları önemli bir rol oynar. Bu aşamalarda, çocukların farklı kimlikleri kabul etmeleri ve diğerlerine saygı duymaları, sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim için gereklidir. Zorunlu din dersleri yoluyla veya farklı derslerin içeriğine işlenen dinsel öğretilerle, çocuklara tek bir din ve onun da tek bir mezhebinin öğretilerini aşılacak hem gruplar arasındaki çatışmaların önünü açabilir hem de bu katı öğretiler çocuğun

ailesinden ve sosyal çevresinden öğrendiği doğrularla çeliştiği durumlarda çocukların psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir.

Bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından da laiklik, öğretim programlarının temel alması gereken bir ilkedir. Laik bir eğitim anlayışı, bilimsel düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye önem verir. Bu da öğrencilerin sorgulayıcı ve analitik bir bakış açısına sahip olmalarının önünü açar. Rasyonel düşünmenin temellerinden biri olan laiklik, sağlıklı karar verme süreçlerinin gelişimi açısından da bir gerekliliktir. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin karşılaştıkları bilgi ve fikirleri analiz etmelerine ve objektif bir şekilde değerlendirmelerine; bilgiyi sorgulayarak derinlemesine öğrenmelerine olanak tanır. Laik bir eğitim anlayışı, öğrencilerin farklı fikirleri ve düşünceleri düşmanlaşmadan, objektif şekilde ele alma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu da öğrencilerin zihinsel esnekliklerini artırır ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, çeşitli problem çözme stratejileri geliştirerek kendi düşüncelerini özgürce ifade etme becerisini kazanabilirler.

Değişime açıklık ve uyum sağlama açısından da laik eğitim anlayışının önemli avantajları bulunmaktadır. Çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimi sürekli bir değişim ve adaptasyon sürecidir. Laik bir eğitim, öğrencilere farklı fikirlerle ve değerlerle karşılaşma fırsatı sunarak değişime açık olmalarını mümkün kılar. Bu da öğrencilerin modern toplumda sık sık karşı karşıya geldikleri çeşitlilikle daha iyi başa çıkabilmelerini sağlayabilir ve yeni bilgileri daha kolay öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Laik bir eğitim, çocukların evrensel değerleri içselleştirmesi ve ahlaki gelişimleri açısından da kritik bir konudur. Empati ve sosyal bağ kurma gibi toplumsal hayatta barış ikliminin ana unsurlarından olan beceriler (Malti ve Ongley, 2014) ancak laik bir eğitim anlayışıyla geliştirilebilir. Laik bir eğitim anlayışı, farklı kültür, inanç ve düşüncelerin ifade edilebildiği bir ortam yaratarak çocukların empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuklar, diğer insanların duygularını anlayarak gündelik hayatlarında sosyal ilişkilerini daha olumlu bir şekilde yönetebilirler. Bu süreçte, farklı perspektifleri anlama ve başkalarının duygularını kavrama yeteneği olan empati, çocukların ahlaki kararlar alırken daha duyarlı ve adil olmalarına yardımcı olur. Görüldüğü üzere, laik bir eğitimden vazgeçmek aynı zamanda birçok beceri ve değerden de vazgeçmek anlamına gelmektedir.

İlköğretim Çağında Dini Eğitimin Psikolojik Zararları

Ülkemizde çocukların eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları dinsel içerikler giderek artmaktadır. Bu sadece artan dini dersler değil, farklı alan derslerinin içerisine yerleştirilen dini metinler ve etkinliklerle de gerçekleştirilmektedir. Son yıllarda ilköğretim düzeyinde zorunlu din derslerine ek olarak öncesi çocuklara din eğitimi uygulamaları da dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından yapılan protokol anlaşmasıyla Çevre Duyarlılık Değerlerime Sahip Çıkıyorum (ÇEDES) uygulamasıyla birlikte eğitim sisteminde kapsamlı değişimler hali hazırda hayata geçirilmiştir. ÇEDES kapsamında, okullara imam, müezzin, din hizmetleri uzmanı ve Kur'an kursu öğreticileri manevi danışman olarak atanabilmektedir. Böylece, eğitimin dinselleştirilmesi yönündeki müdahaleler en üst düzeye ulaşmıştır. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (2024) ÇEDES'le birlikte okullarda gerçekleştirilen ve sakıncalı sonuçlar doğurabilecek etkinlikleri derleyerek kamuoyuna duyurmuştur. Öğrencilerin eline bıçak verilmesinden mezarlık ve cami temizliğine kadar çok sayıda etkinlik, çocukların psikolojik sağlığını tehdit edici nitelik taşımaktadır.

Yeni öğretim programı, eğitimde dinselleşmeyi hedefleyen bu değişimin genişletilerek sürdürüleceğini göstermektedir. Yeni öğretim programını temellendiren metafizik-idealist felsefenin yanı sıra, matematikten fen bilimlerine, hayat bilgisinden Türkçeye tüm alanlarda dini metinlere ve etkinliklere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, belirli gün ve haftalara Kut'ül Amare, Şehitlik Günü eklenmiş; Hayat Bilgisi dersine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dahil edilmiştir. Yeni öğretim programı metninde ‘...millî gün ve bayramlarda, dinî gün ve bayramlarda, belirli gün ve haftalarda çeşitli etkinliklerle öğrencilerin millî bilinç ve manevi değerleri geliştirilmelidir’ ifadesi, okullarda İslami bayramların ve önemli günlerin kutlanmasının önünü açmaktadır. İslami bayramlar, milli değerler olarak açıklanmış ve ulus kimliği, vatandaşlık gibi kavramlar farklı bir içerikle yeniden tanımlanmaya başlanmıştır. Aşağıdaki paragraf, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi bölümünden alınmıştır:

“Öğrencilerden dinî gün ve bayramların önemini yorumlayabilmeleri (KB2.14) beklenir. Dinî gün ve bayramlara ilişkin deneyimlerini paylaşmaları (a) istenir. Dinî günlerimizin Mevlit Kandili, Regaip Kandili, Miraç Kandili, Berat Kandili, Kadir Gecesi ve Aşure Günü olduğu; Ramazan ve Kurban Bayramı'nın ise dinî bayramlarımız olduğu belirtilir. Konu ile ilgili deneyimlerini anlatmaları veya rol oynama, canlandırma gibi tekniklerle sunmaları sağlanır. Dinî gün ve bayramların önemini ifade etmeleri (b) beklenir. Dinî gün ve bayramların; millî değerlerimiz olduğu ve insanların birbirlerini ziyaret ettikleri, misafirlerine ikramlarda buldukları (D15.5) önemli ve özel günler olduğu üzerinde durulur. Bu günlerin coşkuyla kutlandığını vurgulayan (D19.2) görsel, video, kısa film, animasyon, hikâye, şiir gibi içeriklere yer verilir. Dinî gün ve bayramların millî ve manevi değerlerimiz olduğu vurgulanarak öğrencilerden bu günlere saygı duymaları beklenir (D14.3). Öğrencilerden dinî gün ve bayramların önemine ilişkin şiir, resim, afiş gibi özgün bir ürün oluşturmaları istenir (OB1.3). Öğrencilerin hazırladıkları ürünler portfolyolarına dâhil edilir.”

2023 yılında hayata geçirilen ÇEDES ve 25.04.2024 tarihinde duyurulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, anayasamızın laiklik ilkesi ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa aykırıdır. Hukuksal düzenlemeler, temellerini çağdaş bilimsel gelişmelerden alırlar. Eğitimin çocukların gelişimlerine aykırı şekilde dinselleştirilmesine yönelik karşı duruşların bilimsel temelleri büyük oranda psikolojik araştırmalar üzerine inşa edilmiştir.

Jean Piaget'in (1952) Bilişsel Gelişim Kuramı, çocukların zihinsel gelişimlerinin belirli aşamalardan geçtiğini ve bu aşamalarda farklı düşünme yeteneklerine sahip olduklarını belirtir. İlköğretim çağındaki çocuklar genellikle somut düşünce aşamasındadırlar, bu da soyut kavramları tam olarak kavrayamadıkları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, çocukların bu dönemde soyut ve korkutucu kavramlarla karşılaşmaları ve bunların derslerde yaygın olarak kullanılması, psikolojik gelişimlerine uygun değildir. Somut işlemler çağı olarak adlandırılan aşamada, çocuklar genellikle somut gerçeklere dayalı düşünme yeteneklerine sahiptirler. Soyut kavramları ve karmaşık düşünsel kavramları anlamakta zorlanırlar (Lourenço, 2016). Bu nedenle, küçük ya da büyük fark etmeksizin günah olarak kodlanan tüm davranışların cehennem cezası ile sonuçlanacağı şeklinde verilen dini öğretiler, somut işlemler dönemindeki çocuklarda katı kategorik çıkarımı ve mutlak düşüncüyü teşvik edebilir. Erken çocukluk dönemindeki öğrenciler, bu tür kavramları kendi hayatlarındaki örnek olaylarla ilişkilendirirken gerçek dışı ve korkutucu sonuçlarla bağdaştırabilirler. Bu tür bağlantılar kuran çocukların korku, endişe ve kaygı duyguları artabilir ve zihinsel sağlıkları olumsuz şekilde etkilenebilir. Hatta korku ve endişenin uzun süre devam etmesi çocuklarda travmatik etkiler yapabilir ve psikolojik sağlık sorunlarına yol açabilir. Bu durum özellikle dini referanslara dayalı cehennem, şeytan, cin gibi korkutucu kavramların erken yaşlarda

çocuklara öğretilmesi durumunda ortaya çıkabilmektedir. Somut düşünce aşamasında olan çocuklar, bu tür soyut kavramları gerçeklikten ayırt etmekte zorlanabilirler. Basına yansıyan haberler, çocukların psikolojisi açısından ağır olumsuz etkiler yaratabilecek etkinliklerin okullarda giderek arttığına işaret etmektedir. Örneğin, Kars Merkez İmam Hatip Ortaokulu'nda ÇEDES projesi kapsamında “sabır” konusunu işlemek için okulda maket mezarlık kurulmuş ve bir öğrenci maket mezar başında ağıt yakmıştır (Cumhuriyet, 25/02/2024).

Gelişim psikologları ve çocuklarla çalışan klinik psikologlar çocukların bilişsel ve duygusal olarak farklı dönemlerdeki gelişimlerini ve kavramları anlama kapasitelerini incelemiştir. Örneğin Ronald Goldman'ın (1964) Piaget'nin gelişim kuramı üzerine geliştirdiği dini düşünme teorisine göre çocuklar tıpkı bilişsel gelişim süreçlerinde olduğu (1) sezgisel (işlem öncesi) dini düşünme; (2) somut dini düşünme; ve (3) soyut dini düşünme aşamalarından geçerler. Çocuklar dini metinleri ve bilgilerin altındaki soyut anlamları, yetişkinlerin algıladıklarından farklı algılar. Yaşa uygun olmayan dini bilgiler – özellikle de cezalandırıcı ve katı bir din anlatısı küçük yaşta çocuklar tarafından korkutucu ve örseleyici olabilir. Ergenlikle birlikte soyut düşünme becerileri geliştikçe çocuklar dini bilgileri daha kolay ve doğru anlayabilir. Seçmeli din dersleri çocukların soyut düşünme becerilerini geliştirdikleri dönemler için uygundur. Ancak, bu seçmeli derslerde de farklı inançtan insan ve sosyal gruplara saygı, empati gibi eğitsel hedefler sağlıklı şekilde yapılandırılmalıdır.

Piaget'in (1972) Bilişsel Gelişim Kuramına göre, çocukların soyut düşünme yeteneği 11-12 yaş civarında gelişir. Bu yaşlara kadar çocuklar, dünyayı somut terimlerle anlar ve soyut kavramları kavrayamaz. Dini öğretilerde yer alan cennet, cehennem, ahiret, günah, şeytan gibi kavramlar soyut olup, çocuklar tarafından doğru yorumlanması mümkün değildir. Örneğin, 'cehennemde yanarsın' tehdidini somut bir tehlike olarak algılayıp, günlük hayattaki küçük hatalarda bile çok yakın bir zamanda gerçekten yanacağını düşünerek kaygı duyabilirler (Goleman, 1995). Dini öğretinin psikolojik gelişimlerine uygun olmayacak şekilde erken yaşta verilmesi, çocuklarda depresif bozukluklar, kaygı bozuklukları ve uyku problemlerine yol açabilir. Dinsel ritüellerin eksiksiz yapılması konusundaki zorunluluklar, obsesif kompulsif bozukluk gelişimi için zemin oluşturabilir (Murphy & Gershuny, 2001). Örneğin, abdest alma ya da dua etme gibi ritüellerin tam ve kusursuz yapılması konusundaki ısrar, çocuklarda tekrarlayıcı ve kontrol edilemez düşüncelerin oluşmasına neden olabilir. Gazetelere yansıyan bir haberde, bir anne ÇEDES kapsamında çocuğuna cinsellik ve günah konusunda verilen dersler sonrasında çocuğunun yaşadıklarını şu şekilde dile getirmiştir: “Beş, altı aydır oğlumuzda artan şekilde davranış farklılıkları var. Önce ablası ile aynı odada, yan yana oturmaması dikkatimizi çekti. Sonra ablasına bakmamaya çalıştığını gördük. Zaman zaman sokakta yürürken de gözlerini kapattığını fark ettik. Tam olarak ne yaşadığını, bunları ona kimin nasıl anlattığını bilmiyoruz. Ama çok korktuğunu, ağır bir suçluluk duygusu içerisinde olduğunu gözlemliyoruz” (Sol Haber, 30/09/2023). ÇEDES laiklik ilkesine aykırılıkları, çağdaş eğitim biliminde eğitimcinin tanımlarına ve çocuğun psikolojik sağlığı açısından barındırdığı riskler sebebiyle tamamen kaldırılması gereken bir uygulamadır.

Çocuklar erken yaşlarda büyüsel düşünme eğilimindedirler; zihinlerinde olup bitenlerle gerçek olaylar arasındaki farkı tam olarak ayırt edemezler. Örneğin, rüyalarında gördükleri kişinin gerçekten orada olduğunu düşünebilir veya düşüncelerinin okunabildiğini zannedebilirler (Vygotsky, 1986). Erken yaşlarda çocuklar düşüncelerinin yetişkinler tarafından okunabileceğini sanırlar. Bu kişisel mahremiyet açısından onları savunmasız bırakan bir algıdır. Özellikle dinsel öğretilerin zihinden geçenleri, eyleme dönüştürülmüş “günahlar” ile eşdeğer tutması, küçük yaşta çocukların zihinlerinden geçen düşünceler konusunda kaygılı hale getirir. Dini öğretiler sıklıkla belirli eylemlerin yanı sıra belirli

düşünceleri de kati dille yasaklar, oysa çocuk zihni her türlü düşünce içeriğini yaratıcı ve istemsiz şekilde üretebilir ve çocuklar düşüncelerini kontrol etme becerilerine sahip değildirler. Katı dinsel öğretiler, çocukların düşünce içeriklerini kontrol etme baskısı yaratabilir, bu da yoğun suçluluk duygularına ve zihinsel baskıya yol açar. Çocuğun dini öğretiye uygun olmayan düşüncelerini bastırmaya çalışması, kendisinde başaramama hissi ve suçluluk yaratır, bu da uzun vadede depresyon ve anksiyete gibi psikolojik sorunların temelini oluşturabilir (Beck, 1976).

Çocuklar doğal olarak meraklıdır ve sorularına basit, somut yanıtlar beklerler. Ancak, katı dini öğretiler doğrultusunda yanıtlar almaları ve soru sormalarının yasaklanması, özgür düşünme ve araştırma motivasyonlarını ciddi şekilde zedeler. Bu durum, çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini sınırlayarak ileriki yaşlarda itaatkâr ve bağımlı bir kişilik geliştirmelerine yol açabilir (Deci & Ryan, 2000). Özellikle cezalandırılma korkusu, çocuklarda yaratıcılığın, keşfetme davranışlarının ve benlik saygısının önünde büyük bir engeldir (Higgins, 2006). Dinsel eğitim sıklıkla çocuklara dini kurallara uymadıklarında utanmalarını salık vermektedir. Dinsel eğitimde utanç duygusu ve ayıplanma temelli öğretme pratikleri başta erken çocukluk dönemi olmak üzere kimi gelişimsel dönemlerde daha belirgin olumsuz sonuçlara yol açabilir. Utanç ve ayıplanma, genellikle bireyleri saklanmaya, kaçınmaya ve kendilerini değersiz hissetmeye ya da otoritelere itaate yönlendiren ağır bir duygudur. Utanç, genellikle kişinin bütünsel olarak kendini değersiz ve eksik hissetmesine sebep olabilir. Bu duygu, hem bilişsel hem de duygusal olarak bireyi olumsuz etkiler ve genellikle hataya özgü olmayan genel bir eksiklik ve kötü hissetme durumuna neden olabilir. Bu durumda, çocuklar kendini kabul etmekte zorlanabilir ve olumsuz benlik algısı geliştirebilir (Higgins, 2006). Bu bilgilerden yola çıkarak, hangi yaşlardan çocuklara seçmeli din dersi verilebileceği kadar seçmeli din derslerinin içeriği ve anlatılma biçimi de çocukların psikolojik sağlıklarına uygun şekilde yapılandırılmalıdır.

Benlik gelişimi açısından bakıldığında, çocukların gelişim sürecinde bilimsel ve özgür bir eğitim ortamı içerisinde yetişmeleriyle kendi kimliklerini oluşturma ve kendilerini tanıma fırsatı bulabilirler. Belirli bir dini inanç sistemine uygun geliştirilmiş öğretim programları içerisinde ise farklı inanç gruplarından çocukların kendi inanç ve değerleri ile çatışmaya girmelerine ve içsel kimlik bunalımı yaşamalarına neden olabilir. Çocuklar, ailelerinden bağımsız olarak hak sahibi bireylerdir ve karar süreçlerine katılım hakları güvence altındadır. Şeffaf, bilgilendirici ve kapsayıcı ortamlar sağlamak devletlerin görevidir. Ancak mevcut eğitim sisteminde çocuklar ve ebeveynler baskı altında hissedebilmekte ve özgürce seçim yapamayabilmektedir. Baskıcı ortamda seçmeli dersler, öğrenciler ve velileri tarafından zorunlu olarak algılanabilmektedir. Dolayısıyla, eğitim politikalarında dinsel içerikli derslerin kişinin özgür seçimine bağlı olması güvence altına alınmalıdır.

Türkiye'nin de taraf olduğu Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) ve BM Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi (BM MSHUS) ebeveynlere çocuklarını kendi hayat görüşleri ve dini inançları doğrultusunda yetiştirme hakkı verir. Ancak öğretim programındaki din eğitimi ve ailenin eğitimi uyumsuz olduğunda bu çocukların gelişiminde sorun yaratabilir. Ayrıca okullarda tekçi ve endoktrinasyon niteliğinde din eğitimi çocuğun din veya inanç özgürlüğü hakkının açık ihlali olacaktır. Din ve inanç eğitimleri verilirken çocukların “kendilerini etkileyen bütün konularda” görüşlerini serbestçe ifade edebilme hakları korunmalıdır.

Her bireyin yaşamı boyunca kendine, dünyaya ve diğer insanlara yönelik temel inançları ve şemaları ile hareket ettiği bilinmektedir. Temel inançlar, “dünya adil bir yerdir”, “insanlar güvenilirdir” gibi diğer düşüncelerimizi temellendiren inanışlardır. Şemalar ise kendimize,

başka insanlara, nesnelere, olgulara ve dünyaya dair kalıplaşmış bilgi, duygu ve davranış bütünleridir. Çocukluktan itibaren temel inançların gelişiminde rol oynayan faktörlerin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde bakım veren ebeveynlerin tutumu, sosyal öğrenmeler yoluyla modelleme en nihayetinde de kültür ve toplumun norm ve değer yargılarının temel inançlar üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Zihinlerimiz, erken çocukluk döneminden başlayarak bilgileri düzenlemek ve deneyimleri anlamlandırmak için şema adı verilen zihinsel çerçeveler geliştirmektedir. Erken deneyimler kendimiz ("Ben sevilebilirim", "Ben beceriksizim"), diğerleri ("İnsanlar güvenilirdir", "İnsanlar tehlikelidir") ve dünya ("Dünya güvenli bir yerdir", "Dünya öngörülemmez") hakkında şemaların oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bu şemalar zamanla temel inançlara dönüşebilir (Beck, 1976).

Albert Bandura (1986) tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramına göre öğrenme şu şekillerde gerçekleşir:

Gözlem: Başkalarının ne yaptığını ve eylemlerinin sonuçlarını izleyerek

Modelleme: Gözlemlediğimiz kişilerin davranışlarını, tutumlarını ve inançlarını taklit ederek

Pekiştirme: Modellediğimiz davranışlar, olumlu pekiştirme (övgü, ödül) aldığımızda güçlenerek veya ceza veya olumsuz sonuçlarla zayıflatılarak.

Bu öğrenmeler yoluyla şemalar ve dolayısıyla da kişinin hayata ve kendisine dair temel inanışları ortaya çıkmaktadır. Sosyal öğrenme bağlamında din eğitiminde çocuklar dini eğitim veren öğretmenlerin veya ebeveynlerinin davranışlarını, değerlerini ve dini öğretiyorumlarını gözlemlerler. Modelleme yoluyla benzer dua uygulamalarını, ritüelleri, ahlaki kuralları ve dünyayı düşünme biçimlerini benimseyebilir ve gözlemlediklerini yansıtabilirler. Pekiştirme yoluyla ise dini bağlılığa övgü, toplum içinde kabul görme veya manevi ödüller vaadi söz konusudur. Aksi yönde, dini normlara aykırı davranışlar sosyal onaylanmamaya veya suçluluk duygularına yol açabilir ve bir tür ceza görevi görebilir. Dini bakış açısından hata yapma ceza ile eşleştirilmektedir. Soyut düşünme aşamasına henüz geçmemiş çocuklar için bu süreç katı bir şekilde işler. Hatanın düzeltilebilir olduğuna dair bir inanışın aksine cezalandırılma küçük yaşta çocukların "Günahkarım", "Cezalandırılacak biriyim", "Suçlu biriyim" gibi benliğe dair olumsuz temel inanışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Günah, bağışlama ve ilahi sevgi hakkındaki öğretileri gözlemlemek ve içselleştirmek, bir kişinin değerlilikle ilgili benlik şemasını şekillendirebilir "Ben doğuştan iyi miyim yoksa kötü müyüm?". Belirli kuralları yerine getirme ile sosyal şemalar yönünden bakıldığında dini öğretiler genellikle inananlar ve inanmayanlar arasında ayırım yapar ve potansiyel olarak kimin güvenilir, kabul edilebilir veya şefkate layık olduğuna dair şemaları etkilemektedir. Somut düşünme aşamasındaki çocuklar için sosyal kategoriler çok katıdır, gri alanlar yoktur. Bu sebeple, katı dinsel eğitime tabi tutulduklarında tüm insanları "iyiler" ve "kötüler" olarak ayırabilirler. Katı bir dinsel eğitim, somut işlemler dönemindeki çocuklar için bulunduğu grubun daha kabul edilebilir ve yüceltilecek özelliklerine vurgu yaptığı için, dışarda kalanların "günahkar" ve "hatalı" olduğuna veya "cezalandırılacak kişiler" olarak algılanmasına yol açabilir.

Dinsel eğitiminin okul öncesi dönemde başlamasına yönelik bu ısrar kişinin kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki temel inançlarının büyük oranda şekillendiği bir zaman olması nedeniyle dikkate değerdir. Daha önce 11-12 yaş öncesi soyut düşünme yetisi henüz gelişirken başlayan dini eğitimin, okul öncesi döneme çekilmesinin bu temel inançların gelişimi üzerindeki etkiyi artırmak amacıyla yapıldığını düşündürmektedir. Yeni hazırlanan öğretim programında, eğitimin sonraki basamaklarında da din içerikli derslerin arttırılması

dini bilgilerin tekrarını artırma yoluyla bu temel inançların kalıcı ve katı hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrenme kuramının sunduğu en basit bilgiyle tekrarlı verilen bir bilginin sunumu o bilginin kalıcı olma ihtimalini arttırmaktır. Bu erken dönemde dinsel eğitime maruz kalma sonucu oluşturulan temel inançlar, değerler, ilişkiler, karar alma ve başa çıkma mekanizmaları üzerinde yaşam boyu bir etkiye sahip olabilmektedir. Ancak temel inançlar bir kez yerleştikten sonra, kanıtlar bunları çürütse bile, mevcut inançlarımızı doğrulayan şekillerde bilgi arama ve yorumlama eğilimi göstermektedir. Bu doğrulama yanlılığı, uyumsuz olsalar bile temel inançları değiştirmeyi zorlaştırır. Bu sebeplerle, “günah, cihat, cehennem” gibi konuları, soyut işlemleri yapabilen yani bir bilgiyi farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen, o konuya ilişkin bağlamsal bilgi ve koşulları dikkate alabilen, kategoriler (günahlar-sevaplar, iyiler-kötüler, doğru-yanlış gibi) arası geçişleri ve esnekliği algılayabilen çocuklar sağlıklı şekilde kavrayabilirler.

Çocukluk döneminde bilimsel bir neden sonuç ilişkisinden kopuk olarak gelişen bu türden inanışlar zamanla daha katı hale gelerek bireyin bütün yaşamını etkileyen kalıcı temel inanışların oluşmasına yol açabilmektedir. Temel inanışlar esnek değillerdir, katı ve değiştirilmesi zor oldukları için depresyon, anksiyete bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluklara yatkınlıkla ilişkilidirler. Dolayısıyla, çocukların farklı gelişim dönemlerinin kimi özellikleri, dinsel eğitimin yapılandırılmasında dikkatli olmayı gerektirmektedir.

Okul öncesi dönemde kesinlikle dinsel eğitim verilmemeli, ilk ve ortaöğretim düzeyinde ise din dersleri zorunlu olmaktan çıkarılmalıdır. Eğitim, yalnızca pedagojik formasyon almış öğretmenler tarafından verilmelidir. Böylelikle çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi sağlanabilir. Bir gazete haberinde bir müftülük görevlisinin ilköğretim ikinci sınıf öğrencisine Kuran dersinde tekme attığı duyurulmuştur (Birgün, 20/05/2024). Yetkilileri uyarmak isteriz, bu münferit bir olay değildir. Okullarda öğretmenlik bölümü mezunları dışında yetersiz ve yetkisiz meslek gruplarından kişilerin öğretici statüsünde görevlendirilmesi, bu tür şiddet olaylarının önünü açacaktır.

Öğretim programında sıkça yer bulan bu dini içerikler, Ortak Metin’de ahlaklı bireyler yetiştirme amacıyla ilişkili görünmektedir. Seküler eğitimin çocukların ahlaki gelişimi açısından başarısız olduğu iddiası bilimsel değildir. Dünyada ahlaki gelişim üzerine yapılan bilimsel araştırmalar, İsveç ve Danimarka gibi seküler eğitimin en yaygın olduğu ülkelerde kişilerin ahlaki gelişim açısından oldukça ileri düzeyde olduğunu göstermektedir (Zuckerman ve Thompson, 2020). Ahlaki gelişimi desteklemek için öğretim programına dinsel öğelerin yerleştirilmesine gerek yoktur. Ahlaki gelişim ve değerler eğitimine ilişkin sorunlar aşağıda daha detaylı ele alınmıştır.

Değerler Eğitimindeki Sorunlar

Laik bir eğitim anlayışı, çocuklara evrensel değerleri ve etik ilkeleri öğreterek onların doğru ile yanlış arasındaki ayrımı yapmalarına yardımcı olur. Bu sayede çocuklar, toplumda saygı, adalet, dürüstlük gibi değerlere sahip bireyler olma yolunda ilerleyebilirler. Farklılıkların cezalandırıldığı, yok sayıldığı bir eğitim anlayışı ise çocukların evrensel değerleri içselleştirmelerinin önünde büyük bir engele dönüşmektedir.

Değerler eğitimi dünyanın birçok farklı ülkesinde birbirinden farklı şekillerde işlenmektedir. Bu eğitimle temelde çocukların kişisel ve toplumsal değerler dünyasına girmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitimle amaçlanan ebeveynlerin çocuklarına aktardıkları değerleri baltalamak değil tam aksine onları desteklemektir (Lovat, 2010). Psikoloji alanındaki ahlak

ve değerler gelişimi ile ilgili olarak yapılan köşe taşı çalışmalar da değerler eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Örneğin Wasserman ve ark. (1976), Kohlberg tarafından ortaya konan ahlaki gelişim kuramında yüksek aşamalarda bile adil davranış üzerine düşünmenin ahlaklı davranışa yöneltmediği yani ahlaki normlar ve değerler ile alakalı eğitimin gerekli olduğunu öne sürmektedir. Laik bir değerler eğitimi ile değerlerden uzaklaştırılmış yani insanların inanç dünyaları ile de bağlar barındıran değerlerin çocuklara aktarılmasını engellemez. Laik bir değerler eğitimi insanlık tarihinin mirası olan evrensel değerlerin aktarımını sağlarken bir yandan da çocukların sosyal hayatlarında ve bireysel hayatlarında sahip oldukları değer sistemleri arasındaki dengeyi sağlar. Kısaca değerler eğitiminin çocukların toplum içinde etkin ve faal bireyler olmasına ve dolayısıyla çocukların iyi olma haline hizmet etmesi gerekmektedir.

Yeni öğretim programının değerler eğitimi dini eğitim altında işlemesi ve ahlak, etik ve karakter gelişimi gibi kavramları teolojik temellere dayandırarak ele alması temel problemlerden biridir. Erken yaşlarda çocuklara katı dinsel öğretilere göre eğitim verilmesi, çocuğun içsel vicdan gelişimini olumsuz etkileyebilir. 'Allah günah yazar, cezalandırır' gibi söylemler, çocukların davranışlarını içselleştirmesi yerine dışsal cezalardan kaçınma yönünde şekillendirebilir (Bandura, 1986). Bu tür cezalandırma odaklı yaklaşımlar, çocukların ahlaki gelişiminde içsel motivasyon yerine dışsal motivasyon geliştirmesine yol açar. Bu durum, tutarlı bir vicdan gelişiminin önünde engel teşkil eder ve çocuklarda ürkek, kaygılı bir kişilik oluşumuna sebep olabilir (Hoffman, 2000). Dolayısıyla, somut işlemler döneminde zorunlu dinsel eğitim ahlaki gelişimi desteklemek yerine, insani değerlerin içselleştirilmesini zorlaştırabilir.

Lawrence Kohlberg'in (1984) Ahlaki Gelişim Kuramı, çocukların belli yaşlardan sonra belirli ahlaki gelişim evrelerinden geçtiklerini öne sürer. Erken yıllarda kazandırılan ahlaki değerler ve toplumsal normlar, çocukların ileri yaşlarda daha karmaşık ve soyut ahlaki değerler geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitim, adalet, dürüstlük ve sosyal sorumluluk gibi evrensel değerlerin erken yaşlarda içselleştirilmesini teşvik etmelidir. Değerler eğitiminin somut işlemler döneminde nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin geniş bir bilimsel literatür bulunmaktadır. Bu bilimsel literatüre uygun olarak, çağdaş dünyada seçmeli din derslerinin gelişim dönemlerine göre planlaması yapılmaktadır (örn. [Legal Requirements for Religious Education \(RE\) in the UK](#)). Fakat yeni öğretim programı ile ortaya konulan değerler sistemi psikolojideki gelişimsel süreçlere paralel bir yapı izlememekte ve değerler gelişimini daha çok dini inanışlar temelinde kurmaktadır. Buna ek olarak, değerlerin hedef yaş grubunun gelişimsel sürecine göre planlanmadığı görünmektedir. Örneğin, okul öncesi programında hedeflenen mahremiyet, tasarruf, mütevazılık gibi değerler bu yaş grubunun gelişim evresine uygun değildir.

Aşağıdaki alıntılarda erdem-değer-eylem modeline konu olan değerlere dair kısım verilmektedir.

“Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile kavramsallaştırılmaktadır. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını kendi medeniyet dünyamızın referansları olan millî ve manevi değerlerimiz oluşturmuş, değerlerin evrensel boyutu da göz ardı edilmemiştir. Modelin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan"a ulaşmaktır... Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel

çevre alanlarında yer almaktadır. Değerlerin ilgili olduğu alana karar verilirken daha çok katkı sağladığı alan dikkate alınmıştır.”

Alıntıda da görüleceği üzere erdemler ve değerlerin evrenselcilik, hoşgörü, özgürlük, akılcılık, başarı, özyönelim , yeniliğe açıklık gibi evrensel değerlerden ziyade dini inanışlar temelindeki değerlere hitap ettiği görülebilir. Buna ek olarak değerlerin temelinin manevi değerlere oturtulması da yine psikoloji biliminin ortaya koyduğu daha önce de bahsedilen soyut ve somut kavramların algısının daha geç yaşlarda oluştuğu gerçeğinin ve ahlaki gelişim süreçlerinin göz ardı edildiğini göstermektedir.

Yeni öğretim programında, değerler eğitiminin temel aldığı insanın fitratı ifadesi ise değerleri tanımlamada eksiklikler ve muğlaklıklar barındırmaktadır. Örneğin, “*Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok yönlü bir varoluşu gerçekleştirme çabasıdır. Bu model; insanın fitri özelliklerini koruma ve geliştirmeyi, karakterini olgunlaştırmayı, şahsiyet bütünlüğünü oluşturmayı merkeze alarak insanın kendi yeteneklerini ve potansiyelini gerçekleştirmeyi ve toplum ile insan arasında akılcı ve ahlaki bir uyum oluşturmayı hedefler.*” Fitri özellikler temelinde oluşturulması beklenen değerler oldukça belirsiz bir anlam taşımaktadır. Ancak, sözlük anlamı dinsel olarak insan ve diğer canlıların ilk yaratılışlarından günümüze süregelen özellikleridir. Örneğin, fitrat dinsel metin ve söylemlerde sıklıkla kadının ‘yaratılıştan’ anne rolü üzerinde durmaktadır. Çağdaş bir eğitim sisteminde bu tür yaklaşımlara yer olamaz.

Çarpıcı bir başka örnek olarak, ÇEDES uygulamalarında en çok vurgulanan değer “sabır” olarak gözlenmiştir. Konunun desteklenmesi için de çocuklara Diyanet TV tarafından hazırlanan kısa videoların izletileceği aktarılmaktadır. Sabır soyut bir kavramdır, somut işlemler dönemindeki çocukların, Diyanet TV tarafından hazırlanan ve iki yetişkinin sohbetini içeren bu videoları anlamlandırmaları olanaksızdır. Çocuk yaşantılarından örnekleyecek olursak sırada her zaman kendini iterek öne geçmeye çalışan bir çocuğun bu davranışını sabırla karşılaması mı gerekecektir? Hazırlanan görsellerde, bir kekin pişmesini, bir tohumun meyve vermesini beklemek sabır kavramıyla aktarılmaktadır. Bu örneklerde de görüldüğü gibi sabır, edilgen bir tavidir. Hak arama, olumsuz durumun değişmesine yönelik arayışlarda bulunma, çaba gösterme davranışlarına hiç değinilmemekte, bu davranışların olumlu etkileri göz ardı edilmektedir. Bu tür bir yaklaşım baş eğici, bağımlı, edilgen çocuk yetiştirme yaklaşımıdır. Sabırlı olmanın “katlanma, tevekkül” anlamı daha çok vurgulanmaktadır. Bugün değilse yarın, bu dünyada değilse öte dünyada katlanılanların bir gün ödüllendirileceği fikri aşılanamaya çalışılmaktadır. Oysa örneğin, hasta olduğumuzdaki ağrıya, olumsuz duruma katlanmanın akılcı bir tarafı yoktur. Bu duruma yönelik önlemlerin alınabilmesi için sabırla beklemek yerine, sağlıklı bir çabanın içine girmek gerekir.

Değerler eğitimi, dinsel öğretiler temelinde yapılandırılmış bir dizi değeri çocuklara didaktik şekilde öğretmek şeklinde gerçekleştirilemez. Çocukların aktif katılımını merkeze alan güncel ahlak gelişimi çalışmaları ve kuramları da küçük yaşlardan itibaren akran ilişkilerinin, çocukların diğerlerinin bakış açılarını ve duygularını anlamada olumlu bir role sahip olduğunu göstermektedir. Çocukların akranları ile yaşadıkları kişiler arası çatışmalar onlara eylemler ve sonuçlar arasında bir ilişki olduğunu öğretir. Kaliteli ve karşılıklı akran ilişkileri, çocukların ahlaki değerleri öğrenmesi açısından destekleyici bir ortam sağlamaktadır (McDonald vd., 2014).

Değerler veya ahlak eğitiminin dini öğretilere dayanması, çağdaş eğitimin tanımına ve amaçlarına uymamaktadır. Çocukların erken çocukluk döneminde soyut kavramları anlamlandıramaması, dini öğelerin bu dönemde eğitimde yer almasının karmaşıklık ve korku

yaratabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda değerler ve ahlak eğitiminin evrensel ve bilimsel yaklaşımlara uygun olarak, din eğitiminden ayrıştırılması gerekmektedir. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmeler, çocukların dini endoktrinasyondan korunmasını ve dini eğitimin ayrımcılık doğurmayan seçeneklerle sunulmasını şart koşmaktadır. Zorunlu ve seçmeli dersler bu koşulları sağlayamamaktadır. Eğitim programlarının çoğunlukçu ve tek din eksenli olmaması gerekmektedir. Eğitime erişim ve din-inanç özgürlüğü hakları, ayrımcılık yapılmaksızın sağlanmalıdır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuğun dinini açıklamaya zorlanmamasını güvence altına alır. Erken çocukluk döneminde din eğitimi verilmesi, çocuk haklarına aykırı olup, gelişimsel ve psikolojik sorunlara yol açabilir. Tavsiye kararları, uygulamaya geçirilmeden önce bilimsel kanıtlar, çocuk hakları norm ve standartları ile ulusal mevzuat çerçevesinde değerlendirilmelidir (Eğitim Reformu Girişimi Raporu, 2021). Sonuç olarak değerler eğitimi için uygulanması önerilen çerçeve modelin teolojik ve ampirik olmayan temellere dayanması dahası psikolojideki gelişmeleri göz ardı eder yapısı sebebi ile birçok sıkıntı barındırmaktadır.

Cinsiyetçilik Sorunu

Bilimsel çalışmalar çocukların cinsiyet farkındalığı ve kimliği üç yaşına kadar oluştuğunu ve üç ya da dört yaşına geldiklerinde sadece cinsiyetlerini bilmekle kalmayıp, aynı zamanda yetişkinlerin bu cinsiyet için tercih ettikleri oyunların, davranışların ve beklentilerin de farkına vardıklarını göstermektedir (MacNaughton, 2006). Çocuklar çok küçük yaştan itibaren örgün eğitim sistemine girdikleri için de müfredat ve ders kitapları çocukların birçok konuda olduğu gibi toplumsal cinsiyete dair bilgi ve değer yargılarının gelişmesinde de önemli bir role sahiptir (UNESCO, 2019; USAID, 2015). Öte taraftan da ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet önyargıları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet bilincini ve nihayetinde toplumsal cinsiyet rollerini etkileyen basmakalıp bir erkek ve kadın karakteri, düşünce modeli, aile rolü ve kariyer seçimi oluşturur (Rong ve ark., 2021). Örneğin, Rebecca Bigler'in 1995 yılında yaptığı çalışma, cinsiyet etiketlemesi yapılan sınıflardaki öğrencilerin yapılmayan sınıflara göre deneyin başlangıcından sadece dört hafta sonra çok daha güçlü cinsiyet kalıp yargıları geliştirdiğini göstermiştir.

Yeni öğretim programının, benimsediği metafizik-idealist felsefe doğrultusunda cinsel ve cinsiyet kimliği gelişimini desteklemek, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri sunmak ve farklılıkları kapsamak yerine aile bütünlüğü ve mahremiyet gibi ahlaki değerlere ağırlık verdiği görülmektedir. Sadece biçimsel olarak bakıldığında bile, örneğin Okul Öncesi Eğitim programında *kadın* kelimesi sadece bir defa kullanılırken *aile* kelimesi 333 defa kullanılmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde ise *kadın* hiç kullanılmazken *aile* 124 defa kullanılmaktadır. Orta öğretim programlarına bakıldığında ise örnek bilim insanlarının tamamına yakınının erkeklerden seçildiği görülmektedir. Kadınların akademik, sosyal, ekonomik başarıları, tarihte rol model olan kadınlar ya da kadınların bağımsız bir birey olarak varlıkları bu metinlerde vurgulanmamaktadır. Bunun yerine müfredatta ailenin bütünlüğü, önemi, değerleri sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin, üreme sistemlerinin işlendiği Canlılarda Sistemler Ünitesinde listelenen değerler arasında *aile bütünlüğü* ve *mahremiyet* bulunmaktadır. Mahremiyet değerinin hedeflendiği bir başka Fen Bilimleri ünitesi ise *Gökyüzündeki Komşularımız ve Bizdir*. Ailenin kullanıldığı bağlamlar ise anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile ya da büyükanneler ve büyükbabaların olduğu geniş aile olarak çerçevelenmektedir. Oysaki aile evlilik, kan bağı, evlat edinme veya rızaya dayalı birliktelik yoluyla bir araya gelmiş birbiriyle etkileşim ve iletişim halinde olan iki veya daha fazla kişiden oluşan bir birim (Desai, 1994) veya doğum, akrabalık veya yasal evlat

edinme yoluyla akraba olan ve düzenli olarak ortak mali kaynakları paylaşan kişiler olarak tanımlanabilir. Çocuklar farklı aile biçimleri konusunda bilgilendirilmemekte, kapsayıcı değil tekçi bir anlatıya maruz kalmaktadır. Oysa çalışmalar daha fazla çeşitliliğe maruz kalan bireylerin daha fazla kültürel farkındalık, daha düşük etnik kalıpyargı geliştirdiklerini ve daha fazla eleştirel düşünme becerisi geliştirdiklerini göstermektedir (Alger, 1998; Milem, 2003).

Öğretim programında toplumsal cinsiyet değer yargılarına yer verilmemesinin olası bir sonucu da çocukların okul başarısının toplumsal cinsiyet kalıpları tarafından olumsuz etkilenmesidir. Çocukların çok erken yaşlardan itibaren cinsiyetlerine dair kalıpyargıları benimsediğini ve bu kalıpyargılardan akademik seçimler yaparken etkilendiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Bian ve ark., 2017). Seçimlerin (okul aktiviteleri, kariyer tercihi, vb.) yanı sıra cinsiyet kalıpyargılarının öğrencilerin akademik performansını da olumsuz yönde etkilediği pek çok çalışmayla bulgulanmıştır (örn., Beilock ve ark., 2007; Spencer ve ark., 1999). Programda çocukların cinsiyet kimliği gelişimini desteklemeye ve olumsuz cinsiyet kalıpyargıları ile baş etmeye yönelik bir bileşen olmamakla birlikte programdaki aile bütünlüğü vurgusu geleneksel bir ahlaki yaklaşıma işaret etmektedir. Ek olarak, aile bütünlüğü değerinin altında aile içi görev ve sorumlulukların sıkça tekrarlanması ve uygulamalarda aile üyelerine ait görev ve sorumlulukların pekiştirilmesinin amaçlanması olumsuz kalıpyargıların benimsetilmesine yol açabilir. Önerilen yetkin ve erdemli insan *adil ve başkalarının haklarına saygı duyan* özellikleri ise ahlaklı profili altında listelenmektedir. Son olarak, Farklılaştırma uygulamaları öğrenmeye yönelik bilişsel becerilerdeki farklılıkları hedef almaktadır. Oysa bunlara ek olarak sosyal yaşantılardaki (örn., yukarıda bahsedildiği üzere farklı aile biçimleri) farklılıkların anlaşılmasına yönelik uygulamalar, çocukların sosyal gelişimleri için gereklidir. Bir bütün olarak bakıldığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir düşünsel temelden uzak, geleneksel cinsiyet kodlarını referans alan bir öğretim programıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Çocuğun Psikolojik Gelişimi ve Psikolojik Esenliği Açısından Yaratabileceği Sorunlar

Psikoloji biliminin sahip olduğu bilimsel bakış açısı, okul öncesi eğitimden itibaren ilköğretim ve lise düzeyindeki eğitim için temel birkaç amacın altını çizer. Çocuklara temel akademik becerileri kazandırmak eğitimin temel hedeflerinden biri olmakla beraber çocukların çok yönlü bir birey olmaları yolunda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini desteklemek, pek çok sanatsal ve sportif faaliyetin de parçası haline getirmek eğitimin öncelikli hedefleri olmalıdır.

Büyüme ve gelişme dört ana dalda olduğu kabul edilmektedir: Bedensel, psikoseksüel, bilişsel ve toplumsal. Sağlıklı bir büyümede bu dört ana dal dengeli bir gelişim gösterir ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulunur, altyapı oluştururlar. Bu dengenin bozulması durumunda sağlıklı yapı olumsuz etkilenir. Bu yapı ender olarak doğuştan aksaklıklarla bozulur ve sağaltım gerektirir. Kimi kez hatalı yaklaşımlar ve yanlış uygulamalarla da bu dengenin bozulduğu görülür. Çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi ve onlara yönelik hizmetlerde buna göre düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Okullar bu dört temel gelişim basamağının yaşandığı yerlerdir, çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını bu ortamda geçirmektedirler. Bu nedenle onlar için geliştirilen eğitim programlarının bu dört ana dala yönelik olması ve gelişim basamaklarına özgü nitelikte oluşturulması gerekmektedir. Eğitim, yaşamının her evresinde yaşa ve becerilere uygun bir biçimde devrede olmalıdır. Bu özellikler gözetilmeden hazırlanan uygulamalar ve programlarla

çocuklarda kalıcı zararlar oluşmaktadır. Bütüncül yaklaşım bu dört ana dalın birlikte ele alınmasıyla gerçekleşir.

1. Bedensel Gelişim: Bedensel gelişimin kilometre taşları çocuk hekimleri ve çocuk gelişimi alanında çalışan uzmanlar tarafından ayrıntılarıyla oluşturulmuştur. Yaşa göre bedensel özelliklerin normları belirlenmiştir ve kontroller buna göre yapılmaktadır. Bazı bedensel özellikler daha az bilinmektedir ancak geçerli ve güvenilir ölçümlerle uzmanlar tarafından değerlendirilebilmektedir.

2. Bilişsel Gelişim: Bilişsel terimi bilgiyi, algılamayı belleği, akıl yürütmeyi, düşünlemeyi sorun çözmeyi, kavramayı, yargılamayı ve düşünmeyi yani zihni içine alır. Bilişsel işlevler bilinçli yaşamın en uç noktasıdır. Bilişsel gelişim çalışmaları Jean Piaget (1952) ve arkadaşlarının fikir ve araştırmalarıyla öne çıkmıştır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramına göre, çocukların belirli yaşlarda belirli bilişsel yeteneklerinin geliştiği savunulur. Yaşamın ilk 2 yılı Duyusal Motor Dönem olarak anılır. 3-6 yaş İşlem Öncesi Dönem olarak adlandırılır. İlköğretim yıllarında, Somut İşlemler Döneminde (7-11 yaş) olan çocuklara mantıksal düşünme becerileri kazandırılması hedeflenir. Lise döneminde ise çocuklar Soyut İşlemler Dönemine (11 yaştan sonrası) evrilerek soyut ve kuramsal düşünme yeteneklerini geliştirirler.

Vygotsky (1978) çocukların bilişsel gelişiminin sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini öne sürer. Bu bağlamda, eğitim sistemi çocuklara birlikte çalışma, işbirliği ve problem çözme yeteneklerini kazandırmayı hedefler.

3. Psikoseksüel Gelişim: S. Freud'un adıyla anılan bu gelişim alanı Sütçocukluğu Evresi (Oral Dönem) (0-1 yaş); Özerklik Evresi (Anal Dönem) (1-3 yaş); Özdeşim/Oyun Evresi (Ödipal Dönem) (3-6 yaş); İlkokul Evresi (Gizil Dönem) (6-12 yaş); Ergenlik Dönemi (12-20 yaş). Her gelişim evresine özgü kazanılması, geliştirilmesi, benimsenmesi, üstesinden gelinmesi gereken yaşam görevleri vardır. Sağlıklı bir kişilik gelişimi için bu evrelerin özelliklerinin bilinmesi, uygun yaklaşımlarla ele alınması gerekmektedir.

4. Psikososyal/Duygusal Gelişim: Erik Erikson'un (1950, 1968) Psikososyal Gelişim Kuramı, bireyin yaşam boyu sekiz aşamadan geçtiğini belirterek evrelerin her birinin sonunda bireyin yaşadığı çatışmadan güçlenerek çıkmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır, böylelikle ego güçlenmektedir. Bu evrelerin Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş); Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik (2-3 yaş); Girişkenliğe karşı suçluluk duyma (4-6 yaş); Başarıya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş); Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş); Dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma (19-26 yaş); Üretkenliğe Karşı Duraklama Dönemi (30-60 Yaş) ve Benlik bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk Dönemi (60-).

Duygusal gelişim, çocukların kendilerini nasıl anlatabileceklerinin, duygularını nasıl tanıyacaklarının ve denetleyebileceklerinin ve bu kazanımlarını başkalarıyla olan ilişkilerinde onları anlamaya evriltebileceklerinin temelini oluşturur. Evlerinde anne babalarınca oluşturulan duygusal deneyimler, okulda zenginleşir. Başlangıçta sınırlı sayıda olan duyu tanınmaları, gelişim düzeylerine uygun olarak daha çok çeşitlenecek ve zenginleşecektir. Duygu tanıma, duygularla baş edebilmek için temeldir. Duyguların tanınması ve benimsenmesinde gelişim evrelerinin gözetilmesi gerekmektedir.

Eğitimde, çocukların bu aşamalardaki sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılama amaçlanır. Eğitimde öğrencilerin kendi duygularını tanıma, yönetme, empati geliştirme ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma becerilerini kazanmalarının önemini belirtir.

Psikoloji biliminin temelleri üzerinde şekillenen bilimsel ve bütüncül bakış açısıyla hazırlanacak programlar için bir dönemi örnekleyebiliriz:

Örneğin 3-5 yaş çocukları için hazırlanacak bir eğitim programında o yaştaki çocukların bedensel özellikleri çok iyi bilinmelidir. Sinir sisteminin özellikleri bilinmeden okuma yazma becerilerinin gelişimini sağlayacak etkinliklerinin planlanması söz konusu olmayacaktır. Beyin ve sinir sistemi gelişimi ve öğrenme ilkeleri göz önüne alınmadığında, soldan sağa olan Türkçe yazıyı öğretirken, sağdan sola yazılan Arap harflerini aynı anda öğretmenin çocuklarda önemli karmaşalar yaratması kaçınılmaz olmaktadır. Kas gelişimi ve algı özellikleri bilinmeden yazma çalışmalarına zorlamanın çocukları nasıl öreleyeceğinin farkına varılmayacaktır. Merdiven, lavabo, tuvalet vb. okul parçalarının sağlıklı planlamaları çocukların bedensel özellikleri bilinmeden oluşturulamaz. Sıra, tahta, dolap gibi mobilyaları, güvenli bahçe yapıları, o yaş çocuğunun bedensel özelliklerine göre düzenlenmesi gerekir.

Bilişsel gelişim okulla en çok bağdaştırılan yöndür, ancak gelişim ilkeleri ve özellikleri, sosyal, duygusal ve bedensel alandaki gelişimlerle bütünlük barındıran bir bakış açısıyla değerlendirilmediğinde eğitimden beklenen kazanımlar yerine kayıplar ortaya çıkabilmektedir. Bir yandan düş kurma ve hayal etme güçleri desteklenirken, diğer yandan edinilen bilgiyi gerçek dünya ile bağlantısı kuracak bir ortam sağlanmalıdır. Eğitim, aldığı bilgiyi özümseyecek, sorular sorulmasını olanaklı kılacak biçimde yapılmalıdır. Beceri kazandırmak önemlidir ancak bu beceriye ulaşmak için gereken aşamalar özenle düzenlenmelidir. Diğer gelişim dalları değerlendirmeye alınmadan, bütüncül değerlendirme olmadan çocuklara ağır öğretim programlarının dayatılması eğitimin keyifli bir etkinlik olmasını engellemektedir. Zekanın farklı türlerinin olduğu, bunların tümünün desteklenmesi gerektiği bilinmektedir ve gelişim dönemine uygun olmayan eğitsel hedeflerden uzak durulmalıdır. Yazıya erken geçme, uzun ödevler, makas gibi gereç ve aletleri kullanmaya yönelik zorlamalar çocuklarda özgüven yitimine neden olabilmektedir. Okul öncesi eğitim, özellikle yoksunluğu olan çevrelerde zihinsel gelişim açıklarını en aza indirgeyen ve yaşamın öğrenmeye en açık evresini verimli geçirmeyi sağlayan bir hakttır.

Psikolojik olarak bu yaş çocuklarının benmerkezci oldukları, dünyasının kendi algılarıyla sınırlı olduğu bilinmelidir. “Yolda gelirken inek kadar büyük bir köpek gördüm” diyen bir çocuğu yalan söylemekle suçlamak ona yapılmış büyük bir haksızlık olacaktır. Bu yaş çocukları, farklı bakış açılarını anlamakta güçlük çeker. Düş gücü yüksektir ve düş ile gerçeği ayırt etmekte zorlanırlar. Cansız nesnelere insan özellikleri yüklerler. Çizgi filmlerde olan her şeyin gerçek yaşamda da olabileceğini düşünürler. Karşısındaki insanların niyetlerini anlamakta zorlanırlar. Çocuğun, düşüncesini oluşturmada fiziksel özelliklere ilişkin algıları başattır. Görünüşe aldanır ve bu özelliği yanılmasına yol açabilir (örneğin iyi giyimli bir yetişkinden zarar gelmeyeceğini düşünür). Bu yaş çocuklarına, kendi bedenine saygı duyma ve koruma öğretilmelidir. Bedenini korumayı öğretmek, aşırı merak yaratmadan, korkutmadan, cinsiyetler arasındaki eşitliği vurgulayarak çok özenli bir yaklaşım gerektirir. Dünyaya ilişkin farkındalıkları artar, ancak anlama ve baş etme yetileri, yetkinlikleri aynı hızda gelişmez, bu yüzden bu dönemde korkular sık görülür. Doğaüstü güçlere atıfta bulunarak, korkutarak yapılan eğitimler ileri yaşlara yayılan sorunlara yol açar. Bu yaşların bir diğer adı da “oyun dönemidir”. Çocuklara yönelik programların onların “oyun haklarına” saygı duyarak hazırlanması gerekir. Bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal gelişimleri sırasında çocukların kullandıkları en temel yöntem oyundur. Hangi yaşta olursa olsun, yaşantılarında her zaman önemle yer almalıdır. Özdeşim psikolojik gelişimin çok önemli bir ögesidir. Anne babaya öykünerek onlara benzeme isteği giderek öğretmeni ile özdeşleşmeye dönüşür. Bu nedenle güven veren sevecen bir öğretmenin varlığı bu evredeki çocuklar açısından önemlidir.

Bu dönemin dördüncü ana dalı olan toplumsallaşma evresinde çocuklar, Erikson'a göre "Girişkenliğe karşı suçluluk duyma" evresindedir. Keşiflerde bulunma, becerilerini sergileme, öğrendiklerini yaşamına katabilme ve bunlarla fark edilebilme temel uğraşlarıdır. Bunları gösterebilme girişimlerinin desteklenmesi, buna uygun ortam ve olanakların sağlanması gerekir. Çevredeki büyüklerin desteklemesi, onların coşkularına ortak olması sağlıklı bir gelişimin altyapısını oluşturur. Çevresindeki erişkinlerin bu girişimciliğini desteklememesi, durdurması, coşkuya katılmaması hatta cezalandırıcı tutumlarda bulunması çocukların suçluluk duygusu yaşamalarına, kabuklarına çekilmelerine yol açabilmektedir.

Toplumsallaşmanın temelini oluşturan akılcı, somut ve eşitlikçi kuralların neden önemli olduğunu, sıra bekleme, haklarının ve sorumluluklarının neler olduğunu anlamaya ve içselleştirmeye başlar. Evlerinin her istediği yapılan çocuklar, artık ayrıcalıksız, eşit koşullardaki yurttaşlar olmaya başlayacaktır. Duyguların tanınıp anlaşılmasına başlaması, eşduyum (empati) gelişimin temelini oluşturmaya başlar. Bu durum, ahlak gelişiminin de temelini oluşturur. Ahlak eğitimi de gelişim düzeyleri göz önünde tutularak verilmelidir, anlayabileceği ve baş edebileceği, örnekler üzerinden tartışabileceği, değerleri günlük dilde içselleştirebileceği biçimde işlenmelidir. İyi bir yönlendirme ve model olunmayla çevresindeki farklılıkları en yalın biçimiyle kabullenir.

Sadece okul öncesi dönem için örneklenen bilişsel, duygusal ve sosyal alanın uyumu temelindeki bütüncül yaklaşım, diğer evreler için de geçerlidir. Eğitim programları, her evreye özgü bedensel, bilişsel, duygusal, ahlaki ve toplumsal özellikler göz önüne alınarak hazırlanmalıdır. Bruner (1966, 1973), konuların kademeli olarak ve birbirleriyle bağlantılı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgileri daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olur. Bruner'in bu konudaki önemli katkıları, eğitimde "sarmal öğretim programı" (spiral curriculum) olarak bilinen yöntemin temelini oluşturur. Bu yöntemde, konular tekrarlanır ve her tekrarda daha derin ve karmaşık hale getirilir. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde gözlenen bağlantısızlık ve kopukluk sorunları sebebiyle öğrenme süreçlerinin temel işleyişine uygun olmadığı görülmektedir.

Çarpıcı ve önemli bir örnek olarak, ilköğretim 1. sınıfın öğretim programında "bilim ile tanışır" ifadesi yer almaktadır. Birinci sınıf bilimle tanışmak için geç bir aşamadır. Okul öncesi eğitimden başlayarak bilimsel bakış açısı çocuklara kazandırılmalıdır (Gelman ve Brenneman, 2004). Okul öncesi dönem, çocukların merak duygularının ve öğrenme isteğinin en yüksek olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların gelecekteki akademik başarıları ve bilimsel anlayışları için temel oluşturmaktadır (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 1999). Araştırmalar, erken yaşta bilimsel kavramlarla tanışmanın çocukların bilişsel gelişimini desteklediğini ve akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Eshach & Fried, 2005).

Bir başka örnek ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi 7. Tema'dan verilebilir. Bu tema "Atalarımızın İzleri" başlığını taşımaktadır ve milli kültürümüz konusu işlenmektedir. 6 yaşındaki çocukların ders programında milli kültür konusunun işlenmeye çalışılması, çocuk gelişim ilkeleriyle bağdaşmamaktadır. Ayrıca, Ortak Metin'den de anlaşılacağı üzere yeni öğretim programı milli kültür kavramını dinsel anlamlar yükleyerek doldurmaktadır. Buradaki önemli sorunlardan bir diğeri de, tüm temalarda dersin işleniş için "tema içeriğine uygun bir şiir ve üç öyküleyici dinleme metninden" söz edilmektedir. Bu metinlerin içerikleri bilinmemektedir. Ders kitaplarının içerikleri ilgili alanların bilimsel bakış açısını taşıyan akademik bir kurul tarafından denetlenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde çocuğun gelişim dönemlerine uygun hedef ve konular, ilerleyen seviyelerde de görülmektedir. Örneğin, Fen Bilgisi alanında bir önceki öğretim programında 7. sınıflarda anlatılan 4. ünite (Işığın Yansıması ve Renkler) konu içeriği hiç değiştirilmeden yeni öğretim programı ile 6. sınıflara alınmıştır. Oysa konuların sınıf kademeleri arasında değişimi çocukların gelişimleri göz önüne alınarak planlanmalıdır (bkz. Sol: AKP'nin 'Maarif Modeli' Dosyası). Tüm bu uyumsuzluklar öğretim programının yapılandırılmasında gelişim psikolojisinin birikiminden yeterince yararlanılmadığı veya bu bilimsel bilgilerin programa doğru şekilde aktarılamadığı izlenimi vermektedir.

Tüm bu sorunlara ek olarak, okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yeterince yer verilmediği görülmüştür. Yeni müfredatın bu alanda güçlendirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca, bu alandaki rehber öğretmen ihtiyacını gidermeye yönelik kadro politikaları gözden geçirilmelidir. Müfredatın psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin ve tüm müfredatı çerçeveyeleyen psikolojik içeriği yapılandırılırken hangi kurum ve kişilerin görüşüne başvurulduğu bilinmemektedir. Türk Psikologlar Derneği olarak öğretim programlarının oluşturulması sürecinde danışılması gereken asli paydaşlardan biri olduğumuzu hatırlatmak isteriz.

“Sadeleştirmeye” Bağlı Ortaya Çıkan Sorunlar

Öğretim programında yapılan söz konusu büyük değişiklik, mevcut programın sorunları ve yeni programla neyin iyileştirileceği kamuoyuyla paylaşılmadan gerçekleştirilmiştir. Böyle geniş kapsamlı değişikliklerde ihtiyaç analizinin detaylarını şeffaf bir şekilde açıklamak önemlidir. Eğitimin hayata geçirilmesinde kağıt üzerinde planlanan öğretim programı ve okul gerçeklikleri arasında boşluklar oluşabilir. Bu uyumsuzlukları önlemek için, programı doğrudan uygulamaya koymak yerine pilot uygulama yapmak gereklidir. Kapsamlı değişikliklerin ülkede hemen uygulanması, bilimsel olarak yanlış ve program geliştirme ilkelerine aykırıdır.

Yeni öğretim programının çocuğun gelişim dönemlerine ve öğrenme süreçlerine uyumsuz olduğu kimi durumlar ise “sadeleştirme” ve buna bağlı olarak ortaya çıkan program içi kopukluklar, bilgi-beceri dengesinin bozulması gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır. Uzun yıllardır öğretim programlarının içeriğinin yoğun olması ve öğretmenlerin içeriği yetiştirme konusunda yaşadığı sorunlar programların içeriğinde sadeleşmeye gidilmesi üzerine bir gerekçe olarak sunulmaktadır. Eğitim programlarının sade ve anlaşılır bir yapıya sahip olması, öğretme ve öğrenme süreci açısından arzu edilen bir nitelik olsa da farklı sınıf düzeylerindeki çeşitli kazanımların sarmal bir yaklaşıma ve içeriklerin bütünselliğine uygun bağlantılar içermesi gerekir. Bu bütünsellik, öğrenme ekosisteminin dört temel bileşeni olan bilgi, beceri, tutum ve değerler arasında da gözetilmesi gereken merkezi öneme sahip bir niteliktir (bkz., Türk Eğitim Derneği Raporu). Yeni öğretim programında bu bütünselliğin sağlanamadığı görülmektedir.

2013 ve 2018 öğretim programı değişiklikleri de gerçekleştirilirken 2005 öğretim programının sadeleştirilmesi gerekliliği gerekçe olarak sunulmuştur. Ancak öğretim programından çıkarılan konu ve kazanımların, öğretim uygulamalarından alınan sonuçlarla sebebiyle mi yoksa eğitimde değişen öncelikler sebebiyle mi olduğu açıklanmamıştır. MEB bir önceki öğretim programının aksayan yönlerine yönelik kamuoyuna bir bilgilendirme de yapmamıştır. Öğretim programı değişikliklerinde keyfilik asla kabul edilemez.

Önemli bilgilerin öğretim programı dışı bırakıldığında dair farklı alanlardan çok sayıda örnek vardır. Çıkarılan kimi konular çocukların farklı gelişimsel alanları için önem taşımaktadır. Örneğin, Türkçe dersinde dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmiş, ancak dilbilgisi konuları “sadeleştirme” kararı temelinde programdan çıkarılmıştır. Dilbilgisi konularının okullarda öğretilmesi, çocukların kelime dağarcığının genişlemesi, cümle yapısının doğru kurulması, anlatım becerilerinin artması gibi başlıklarda çocukların dil becerilerini güçlendirir ve iletişim yeteneklerini artırır (Schlepppegrell, 2004). Dilbilgisi alanındaki bu tür konular sadece dil gelişimi açısından değil bilişsel gelişim açısından da değerli işlevlere sahiptir. Dilbilgisi kurallarını öğrenmek, çocukların düşünme ve yansıtıcı becerilerini geliştirir, dil bilincinin artırır ve metalinguistik farkındalığını önemli ölçüde güçlendirir (Wijnands ve Coppen, 2021).

Sadeleştirme adına öğretim programından çıkarılanlara bağlı olarak konular arasında kopukluklar oluştuğu da görülmektedir. Oysa Jean Piaget'in (1952) Bilişsel Gelişim Kuramına göre, çocukların zihinsel gelişim süreçlerini dört ana aşamaya ayırmıştır: duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler. Bu aşamalar, çocukların yaşadıkları deneyimler ve öğrendikleri bilgilerin üzerine yeni bilgiler inşa etmesiyle ilerler. Dolayısıyla, eğitimde süreklilik sağlandığında, öğrenciler mevcut bilgilerinin üzerine yeni bilgileri ekleyerek öğrenirler.

Eğitimde konular, kademeli olarak ve birbiriyle bağlantılı şekilde öğretilmesi gerekir, çünkü sağlıklı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, bir önceki seviyede öğrenilen bilgilerin, bir sonraki seviyede kullanılabilir olması gerekir (Bruner, 1966, 1973). Bilgilerin birbirine bağlanabildiği bir öğretim programı, öğrencilerin bilgileri birbirine entegre ederek daha tutarlı ve anlamlı şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Öğrencilerin önceki bilgilerinin üzerine yeni bilgiler ekleyerek öğrenmeleri, bilgilerin kalıcılığını artırır. Sürekliliği olmayan bir eğitim programı, öğrencilerin anlamadığı veya eksik kaldığı konuların artmasına neden olabilir. Bu da ileriki konuların anlaşılmasını zorlaştırabilir. Öğrenciler önceki bilgilerinin yeni öğrenilen konularla bağdaştırabildiğinde, başarıyı daha kolay hisseder ve motivasyonları artar. Bu, öğrencilerin derse ilgisini ve öğrenme isteğini pekiştirir. Öğrenciler, önceki düzeylerde öğrendiklerini yeni düzeylerde kullanabildiklerinde, kendilerine olan güvenleri artar ve öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirirler.

Bilişsel Yük Kuramı, öğrenme sürecinde bilişsel kaynakların ne kadarının kullanıldığını inceler. Aşamalı ve birbirine bağlı bir öğretim programı, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Kopukluklar olduğunda, öğrenciler gereğinden fazla bilişsel kaynak harcamak zorunda kalır ve bu da öğrenme sürecini zorlaştırır. Bilişsel Yük Teorisi kapsamında öğrenme sürecinde bilişsel kaynakların kullanımına ve öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmenin yollarına yönelik bir dizi araştırma gerçekleştirilmiştir. John Sweller'ın yaptığı araştırmalar, öğrencilerin bilişsel yükünü azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlar. Aşamalı ve birbirine bağlı bir öğretim programının kullanılması, özellikle yeni ve karmaşık konuların öğrenilmesini destekler (bkz. van Merriënboer ve Sweller, 2005; Sweller, 1998). Bu şekilde, öğrencilerin önceki bilgileri kullanarak yeni bilgileri işlemeleri ve öğrenmeleri kolaylaşır. öğretim programında kopukluklar olduğunda, öğrenciler yeni bilgileri anlamak için fazla çaba harcamak zorunda kalabilirler. Bu da bilişsel yüklerinin artmasına ve öğrenme sürecinin zorlaşmasına neden olabilir. Örneğin, Fen Bilimleri alanında uzun zamandır her öğretim programı değişikliğinde “sadeleştirme” amacı çerçevesinde önemli konuların çıkarıldığı dikkat çekmektedir. Fen Bilimlerinin kimi konularında sarmal yapıya, daha açık bir ifadeyle farklı kademelerde konu bağlantılarının bütünlüğüne dikkat edilmediği görülmüştür. Yeni öğretim programında öğrencilerin maddenin ölçülebilir özelliklerini öğrenmeden maddenin hâllerini

öğrenmelerine, 1sı kavramını öğrenmeden hâl değişimlerini öğrenmelerine yer verildiği görülmüştür (bkz., Türk Eğitim Derneği Raporu).

Öğretim programında yapılan değişikliklerle ilgili sadeleşme vurgusu aslında bilgiden kaçışın ifadesidir. Ortaokul dönemine gelindiğinde öğrencilerin soyut kavramlar üzerinde düşünmeye ve farklı bilimsel yaklaşımları irdelemeye teşvik edilmesi gerekir. Soyut işlemler dönemine giren çocuklara soyut matematik kavramlarını vermeye başlamak, bilişsel gelişimlerini desteklemek ve soyut düşünme becerilerini geliştirmek açısından önemli bir adımdır. Çocuklar bu dönemde soyut kavramları kavrama yeteneklerini geliştirmeye başlarlar ve matematik, bu süreçte önemli bir rol oynar (bkz. Piaget, 1970). Matematik, soyut düşünceyi teşvik eden ve mantıksal kavramların anlaşılmasını sağlayan bir araç olarak kullanılabilir. Yeni öğretim programında matematik içeriği sadece günlük yaşam problemlerini çözmeye odaklanırken, matematiğin pratik uygulamalara hizmet ettiği vurgusu hakimdir. Bilimsel düşünceyi destekleme hedefinden uzaklaşıldıkça, matematikte soyut konuların azaltıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin, integral konusu öğretim programından çıkarılmıştır. Oysa soyut matematik konuları öğrencileri daha üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarına yardımcı olurken lisans düzeyine de hazırlama işlevine sahiptir. Çocukların gelişim dönemleri ve bu dönemlere özgü bilişsel, duygusal ve ahlaki özellikleri düşünüldüğünde, Yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin konuların kademeler arası dağılımında ve konular arası bağlantılarda; konuların içeriğinde ve öğretim hedeflerinde bir dizi sorun tespit edilmiştir. Bu tür sorunlar ancak bilimsel yaklaşımı temel alan bir öğretim programıyla çözülebilir.

SONUÇ

Eğitim politikalarında son dönemde gözlemlenen değişiklikler, Türkiye'de eğitim sistemine yönelik derin ve kapsamlı bir dönüşümün habercisidir. 4+4+4 uygulaması, Diyanet İşlerinin okullara entegrasyonunu sağlayan ÇEDES (Çocuk ve Gençlik Destekleme ve Eğitim Sistemi), çocuk işçiliğini artıran MESEM (Mesleki Eğitim Merkezi), öğretmen yetiştirme görevini Eğitim Fakültelerinden alarak Milli Eğitim Akademisi'ne devreden uygulamalar ve Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) gibi adımlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu dönüşüm sürecinin bir parçası olarak görülmelidir.

Temel ve uygulamalı araştırmalarıyla dünyaya ve ülkemize katkı sunan ve bilimsel çalışma ve bakış açısını benimseyen, her türlü travmada halkımızın yanında yer alan ülkemiz psikologları ve onların mesleki örgütü TPD olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ve ÇEDES gibi diğer çağdışı proje ve uygulamaların derhal durdurulmasını, programın geri çekilmesini; eğitim sistemimizin çağdaş, bilimsel ve laik temellere oturtulmasını talep etmekteyiz.

Bu raporda sayılan sebeplerle, Danıştay'a yeni öğretim programının iptali için açılan davaların yanında taraf olduğumuzu, psikologlar olarak yeni öğretim programının çocuklarımızın psikolojik gelişim ihtiyaçlarına uygun bulmadığımızı ve öğretim programının geri çekilerek bilimsel yaklaşımı temel alan bir modelin hayata geçirilmesini talep ettiğimizi kamuoyuna duyururuz.

Türk Psikologlar Derneği

KAYNAKÇA

- Abrams, D., & Rutland, A. (2008). *The development of subjective group dynamics*. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (ss. 47–65). Oxford University Press.
- Abu-Rabia, S. and Maroun, L. (2005), The effect of consanguineous marriage on reading disability in the Arab community. *Dyslexia*, 11: 1-21. <https://doi.org/10.1002/dys.271>
- Alger, J.R. (1998). The Educational Value of Diversity. *Academe*. 20 (January/February, 1998).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Beck, J. S. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York, NY: International Universities Press.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256–276. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.256>
- Bener, A., Abou-Saleh, M. T., Mohammad, R. M., Dafeeah, E. E., Ventriglio, A., & Bhugra, D. (2016). Does consanguinity increase the risk of mental illnesses? A population-based study. *International Journal of Culture and Mental Health*, 9(2), 172–181. <https://doi.org/10.1080/17542863.2016.1154082>
- Bennett, R.L., Motulsky, A.G., Bittles, A. et al. (2002). Genetic Counseling and Screening of Consanguineous Couples and Their Offspring: Recommendations of the National Society of Genetic Counselors. *Journal of Genetic Counseling*, 11, 97–119. <https://doi.org/10.1023/A:1014593404915>
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66(4), 1072-1087.
- Birgün Gazetesi (2024). <https://www.birgun.net/haber/cedes-uyarilari-yok-sayildi> -boyle-oldu-ogrenciye-saldirdi-530581
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. W. W. Norton.
- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13.

- Cumhuriyet Gazetesi (2024). <https://www.cumhuriyet.com.tr/egitim/cedes-hiz-kesmiyor-okulda-maket-mezar-2179146>
- Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (2024). <https://www.cydd.org.tr/haber/cedes-skandalina-artik-son-verilmelidir-24849/>
- Çetin, S. (2017). *Eğitimin hukuksal dayanakları*. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (ss. 29-43). PEGEM Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052410516.03>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Desai, M. (1994). *Concepts and conceptual frameworks for understanding family*. Enhancing the Role of the Family as an Agency for Social and Economic Development içinde. Bombay: Tata Institute of Social Sciences.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher*, 23(7), 5-12.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *The Future of Children*, 24, 99–120. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0008>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eğitim Reformu Girişimi Raporu (2021). <https://www.egitimreformugirisimi.org/20-milli-egitim-surasi-genel-kurulunda-okul-oncesinde-din-egitimine-dair-alinan-tavsiye-karari-hakkinda-degerlendirme/>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood?. *Journal of science education and technology*, 14, 315-336.
- Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.009>
- Goldman, Ronald. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. New York: The Seabury Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Gurland, S. T., & Decorte, J. A. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(3), 3-14. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1
- Hamamy, H. (2012). Consanguineous marriages: Preconception consultation in primary health care settings. *Journal of Community Genetics*, 3(3), 185-192.

- Higgins, E. T. (2006). Beyond Pleasure and Pain. *American Psychologist*, 61(3), 228-239.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Jensen, E. (2008). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.). ASCD.
- Jorde, L. B., Watkins, W. S., & Bamshad, M. J. (2001). Population genomics: a bridge from evolutionary history to genetic medicine. *Human molecular genetics*, 10(20), 2199–2207. <https://doi.org/10.1093/hmg/10.20.2199>
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Vol. 2). San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lander, E. S., & Weinberg, R. A. (2020). Biomedical science in the global spotlight: The new role of biology in the 21st century. *Science*, 368(6494), 1323-1328. <https://doi.org/10.1126/science.aba2040>
- Lourenço, O. (2016). Piaget's theory of cognitive development: What is it, and how has it been revised? *Frontiers in Psychology*, 7, 844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00844>
- Malti, T., & Ongley, S. F. (2014). *The development of moral emotions and moral reasoning*. M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (ss. 163–183). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203581957.ch8>
- McDonald, K. L., Malti, T., Killen, M. ve Rubin, K. H. (2014). Best friends' discussions of social dilemmas. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(2), 233-244. doi:10.1007/s10964-013-9961-1.
- Milem, J. F. (2003). *The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors*. Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education içinde, 126-169.
- Murphy, D. L., & Gershuny, B. S. (2001). *Obsessive–Compulsive Disorder*. *Advances in Treatment, Research, and Theory*. M.T. Tsuang & M.T. Tohen içinde (Eds.), *Textbook in Psychiatric Epidemiology* (pp. 505-513). John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Rong, J., Xue, G., Zhang, M., & Zhou, M. (2021, August). *Gender bias in the curriculum: A reflection from the English textbook*. 2021 5th International Seminar on Education, Management and Social Sciences içinde (ISEMSS 2021) (pp. 440-449). Atlantis Press.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Sharma, R. (2013). The family and family structure classification redefined for the current times. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2(4), 306-310. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.123774>

- Sol Haber: AKP'nin 'Maarif Modeli' Dosyası (2024). <https://haber.sol.org.tr/haber/dosya-akpnin-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-ne-getiriyor-1-393223>
- Sol Haber (2023). <https://haber.sol.org.tr/haber/iste-cedes-12-yasinda-cocuk-haram-diye-yolda-gozunu-kapatarak-yuruyor-385067>
- Sapolsky, R. M. (2018). The health-wealth gap (Special section on the science of inequality). *Scientific American*, 319, 62–68. ISSN:0036-8733.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Türk Eğitim Derneği (2024). "Türkiye Yüzyili Maarif Modeli" Ortak Metni ve Taslak Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeler. <chrome-extension://efaidnbmnmbpajpcglclefindmkaj/https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
- Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Making advantaged racial groups care about inequality: Intergroup contact as a route to psychological investment. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 194–199. <https://doi.org/10.1177/0963721417743282>
- UNESCO. (2019). Building bridges for gender equality. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2019-gender-report>
- USAID. (2015). A Guide for Strengthening Gender Equality and Inclusiveness in Teaching and Learning Material. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00kt5n.pdf
- Van Buren, F., Van Gordon, W. Emirati Women's Experiences of Consanguineous Marriage: a Qualitative Exploration of Attitudes, Health Challenges, and Coping Styles. *Int J Ment Health Addiction* 18, 1113–1127 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00123-z>
- van Merriënboer, J.J.G., Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147–177. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press.
- Wijnands, A., Rijt, J. van, & Copen, P. A. (2021). Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. Knopf.
- Zuckerman, P., & Thompson, K. (2020). *Secular living as a context for moral development*. In L. A. Jensen (Ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (pp. 613–628). Oxford University Press.



**TÜRK
PSİKOLOGLAR
DERNEĞİ**