

IV. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI

SONUÇ RAPORU

EĞİTİMİ YENİDEN TASARLAMAK: 21. YÜZYIL BECERİLERİ



İLKE Yayın No: 245
E-ISBN: 978-625-8350-99-9

Düzenleme Kurulu

Av. Ahmet Sait Öner, *Yönetim Kurulu Başkanı*
Doç. Dr. Ayhan Öz, *EPAM Direktörü*
Erol Erdoğan, *Yönetim Kurulu Üyesi*
Dr. Öğr. Üyesi Elyesa Koytak, *Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı*
Doç. Dr. Mustafa Öztürk, *Boğaziçi Üniversitesi*

Organizasyon Ekibi

Zeynep Yalçıntaş, *Araştırmacı*
Ayşe Betül Güler, *Araştırma Asistanı*
Büşra İslam, *Uluslararası İlişkiler Koordinatörü*
Samet Dokur, *İdari İşler Koordinatörü*

Yayın Koordinatörü

Mehtap Nur Öksüz

Katkıda Bulunanlar

Büşra İslam, Şule Nur Akbaş

Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul | +90 216 532 63 70 | bilgi@ilke.org.tr | ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Raporda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlamaz.

IV. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI RAPORU

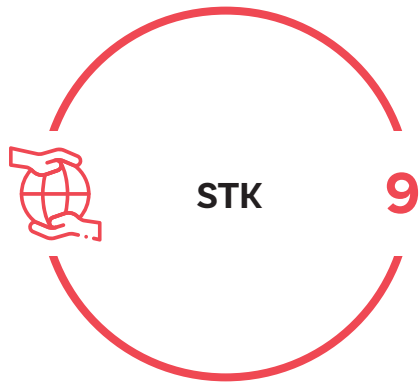
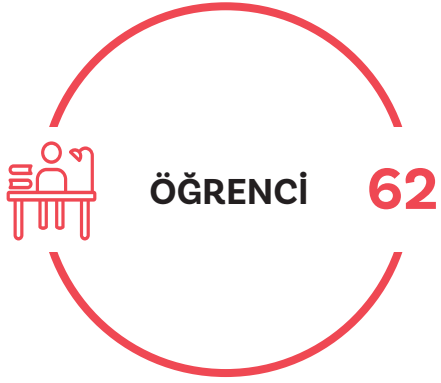
EĞİTİMİ YENİDEN TASARLAMAK:

21. YÜZYIL BECERİLERİ

İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı
2025, İstanbul



TOPLAM **281** KATILIMCI



PROGRAM AKIŞI



Boğaziçi Üniversitesi, Albert Long Hall



28 Eylül 2024 | 13.00 - 18.00

Açılış ve Selamlama Konuşmaları

Av. Ahmet Sait Öner, İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Prof. Dr. İrfan Erdoğan, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Cihad Demirli, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Ömer Faruk Yelkenci, Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

I. OTURUM: BECERİ TEMELLİ EĞİTİM VE DÜNYADAN ÖRNEKLER (14.05-15.05)

Yaşam Becerileri Yoluyla Eğitimi Dönüştürmek: Hümanist Bir Yaklaşım

Bassem Nasir (UNICEF | Eğitim Uzmanı)

Beceri Temelli Öğrenmeye dair Farklı Modeller: Dünyadan Örnekler

Andreas Schleicher (OECD | Eğitim ve Beceriler Direktörü)

II. OTURUM: 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN EĞİTİMDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ (15.20-16.20)

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenme Alanları ve Ölçme Süreçleri Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi

Doç. Dr. Mustafa Öztürk (Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Eğitim ve İstihdam İlişkisini Yeniden Düşünmek

Prof. Dr. Orhan Uzun (Bartın Üniversitesi | Rektör, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kurucu Başkanı)

III. OTURUM: BECERİ TEMELLİ EĞİTİM VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ (16.50-17.50)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapısı

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar (Millî Eğitim Bakanlığı | Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)

21. Yüzyıl Becerileri Odaklı Eğitim Anlayışı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yansıması: Eleştirel Bakış

Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı (İnönü Üniversitesi | İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)



EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye’de yaşanan dönüşüm serüvenini eğitim alanında izlemek, anlamak, yorumlamak, açıklamak ve “geleceğin Türkiye’si için politikalar geliştirmek” temel misyonunu üstlenmiştir.

EPAM, Türkiye’nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve imkanlarını, yapay tartışma ve gündemlere feda etmeden, bugünün ve geleceğin sorunlarına çözümler üretebilmek için bir araya getirmeye, yorumlamaya ve bir enerji oluşturmaya odaklanır. Hedefi Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlayacak çalışmalar yaparak eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanmasına katkı sunmaktır.

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi, Türkiye’de eğitim alanında yaşanan dönüşümleri izlemek, analiz etmek ve geleceğin Türkiye’si için somut ve uygulanabilir politikalar geliştirmek amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. EPAM; yıllık Eğitim İzleme Raporları, politika notları, analiz raporları ve görüş yazılarıyla eğitim politikalarına yön verirken, saha araştırmaları, eğitim programları, çalıştaylar ve konferanslarla da sahadaki bilgi birikimini artırmayı ve paydaşlar arası işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu faaliyetler, Türkiye’deki eğitim sisteminin daha kapsayıcı, etkili ve yenilikçi bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

■ İSTANBUL ■ ■ EĞİTİM ■ ■ KONFERANSI ■

İstanbul Eğitim Konferansı (İEK), eğitimde yenilikçilik ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla her yıl düzenlenen bir etkinliktir. Eğitimciler, araştırmacılar, politika yapıcılar ve sektör profesyonellerini bir araya getiren İEK, katılımcılara ilham verici sunumlar, odak tartışmalar ve zengin ağ kurma fırsatları sunan önemli bir platformdur.

Eğitimde mükemmelliği destekleme misyonuyla yola çıkan İEK, hızla değişen eğitim ortamının zorluklarına çözüm ararken, aynı zamanda yeni fırsatları keşfetmeyi amaçlamaktadır. Türkiye’den katılımcılar, en iyi uygulamaları paylaşmak, müfredat geliştirme, pedagojik yaklaşımlar, eğitim teknolojileri ve kapsayıcı eğitim gibi çeşitli alanlarda derinlemesine diyaloglar kurmak için İstanbul Eğitim Konferansı’nda buluşmaktadır.

Kapsayıcı ve dinamik bir ortam sunan İEK, katılımcıları eğitimin geleceğini şekillendirmek, yenilikleri teşvik etmek ve öğretme-öğrenme yöntemlerini dönüştürmek konusunda cesaretlendirmektedir.

IV. İstanbul Eğitim Konferansı, İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliğiyle 28 Eylül 2024 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi Albert Long Hall’de gerçekleştirildi. Konferans, eğitimin en önemli güncel konularından biri olan 21. yüzyıl becerilerini mercek altına almak, beceri temelli eğitimin etki alanını tartışmak ve eğitim-öğretim programlarındaki dönüşümü değerlendirmek amacıyla düzenlendi. Etkinlik, başta Türkiye olmak üzere küresel ölçekte beceri temelli eğitim modellerine odaklanarak, müfredat değişikliklerini derinlemesine incelemeyi hedefledi.

Bir Gelenek: İstanbul Eğitim Konferansı'na Hızlı Bakış



6 Kasım 2021

I. İstanbul Eğitim Konferansı

Dijital Çağda Beceri Edinimi

Konferans, dijital çağda ortaya çıkan yeni becerileri ve bunların eğitime entegrasyonunu tartışmak üzere Türkiye’de eğitim alanının önde gelen paydaşlarını bir araya getirdi.



<https://iek.ilke.org.tr/i-istanbul-egitim-konferansi>



1 Ekim 2022

II. İstanbul Eğitim Konferansı

Kitlesel Eğitimde Rota Arayışı

Leicester Üniversitesinden Dr. Saeeda Shah’ın ana konuşmacı olduğu konferansta Türkiye’nin önde gelen üniversitelerinden ve sivil toplum kuruluşlarından isimler Türkiye’de ve dünyada kitlesel eğitimin geleceğini konuştu.



<https://iek.ilke.org.tr/ii-istanbul-egitim-konferansi>



10 Ekim 2023

III. İstanbul Eğitim Konferansı

Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Ufuklar

Konferansta mesleki ve teknik eğitimin önemi, Türkiye'deki ve dünyadaki mevcut durumu ve güncel sorunları ele alındı. Konferans eğitim paydaşlarıyla sektör temsilcilerini bir araya getirmek ve mesleki ve teknik eğitimdeki güncel tartışmaları derinlemesine ele almak hedefiyle gerçekleştirildi.



<https://iek.ilke.org.tr/III-istanbul-egitim-konferansi->



28 Eylül 2024

IV. İstanbul Eğitim Konferansı

Eğitimi Yeniden Tasarlamak: 21. Yüzyıl Becerileri

Konferans, Türkiye ve dünyada beceri temelli eğitim modellerine odaklanarak, eğitimdeki dönüşümün etkilerini kapsamlı şekilde tartışmak için önemli bir platform sundu. Etkinlikte, beceri temelli eğitimin teorik temelleri, öğrenme-ölçme süreçlerindeki yansımaları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde bu yaklaşımın eğitim programlarına entegrasyonu değerlendirildi.



<https://iek.ilke.org.tr/IV-istanbul-egitim-konferansi->



IV. İstanbul Eğitim Konferansı



21. Yüzyıl Becerileri ve Türkiye’de Eğitimin Dönüşümü

Zeynep Yalçıntaş

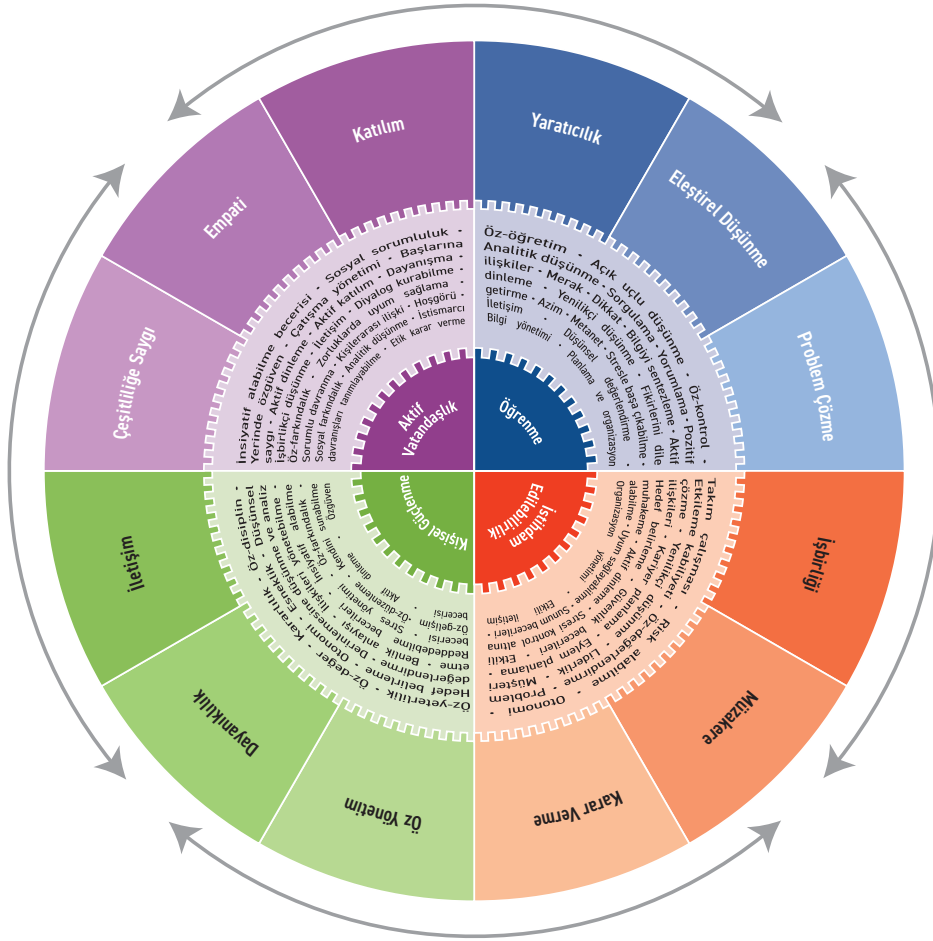
İLKE Vakfı | Araştırmacı

21. yüzyıl becerileri; küreselleşme, dijitalleşme ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi gibi etkenlerle şekillenen, çağımızın ihtiyaç ve taleplerine yönelik oluşturulan yetkinliklerdir. Eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık, işbirliği, iletişim, yaratıcı düşünme, etik karar alma, ilişkileri yönetebilme ve liderlik vb. becerileri içeren bu yetkinlikler, bireylerin yaşamın farklı alanlarında etkin ve üretken bir şekilde yer alabilmeleri için gereklidir (Şekil 1). Bu beceriler ilk olarak sanayi sonrası bilgi ekonomisinin gelişimi ve dijitalleşmenin artışıyla öne çıkmış; bireylerin salt bilgiye sahip olmasının ötesinde, bu bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanabilme gerekliliğini gündeme getirmiştir (UNICEF, 2019).

Toplumda, ekonomide ve hayatın çeşitli alanlarında hızla yaşanan değişimler, bireylerin 21. yüzyılda farklı beceriler edinmelerini zorunlu hale getirmiş; bu durum eğitimde de köklü bir dönüşümü gerekli kılmıştır (Voogt & Roblin, 2012). Türkiye açısından bakıldığında PISA değerlendirmelerine göre, ülkemizde öğrencilerin özellikle fen ve matematikte bilgiye erişim açısından ilerleme kaydettiği, ancak diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, bu bilgiyi analitik ve eleştirel düşünceyle işlevsel kılmakta zorluk yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, Türkiye’de öğrenciler güçlü bir girişimcilik potansiyeline sahip olsa da sosyal-duygusal be-

ceriler ve psikolojik iyi oluş açısından, Japonya ve İngiltere gibi ülkelerle benzer şekilde, düşük seviyelerde yer almaktadır. Ancak, bu iki ülkede akademik başarı OECD ortalamasının oldukça üstündedir. Bu iki ülkenin aksine, Danimarka örneği hem akademik başarı hem de sosyal-duygusal becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir (OECD, 2023). Sonuç olarak, Türkiye’nin bilgiye erişim konusundaki ilerlemesini, analitik düşünme ve sosyal-duygusal becerileri destekleyen daha kapsamlı ve stratejik yaklaşımlarla tamamlaması gerekmektedir. Öğrencilerin bu iki temel hususta (akademik ve sosyal-duygusal gelişim) etkili ve dengeli bir şekilde gelişim göstermesi, ülkelerin eğitim politikalarındaki önceliklerin çeşitliliği ve bütüncüllüğüne bağlıdır.

20. yüzyılın klasik eğitim yaklaşımlarının aksine, günümüzde bireyin bilgiye ulaşabilme, bilgiyi analiz etme, sorunlara yaratıcı çözümler üretebilme ve sürekli değişen koşullara uyum sağlama becerileri önem kazanmıştır. Dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme ve sosyal beceriler, günümüz eğitim sistemlerinin temel hedefleri haline gelmiş; bu becerilerin kazanımı, akademik başarıdan bağımsız bir gelişim olarak kabul edilmiştir. Örneğin, 2006 yılında yapılan geniş kapsamlı bir çalışma; öğrencilerin yalnızca geleneksel akademik bilgilerle değil, iş dünyasında ve günlük ya-



Şekil 1. Hayat Becerileri Küresel Kavramsal Çerçevesi

Kaynak: UNICEF

şamda karşılaşılabilecek karmaşık durumları yönetmelerine yardımcı olacak iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, profesyonellik ve iş etiği, takım çalışması ve işbirliği, teknolojiyi uygulama, liderlik ve proje yönetimi gibi 21. yüzyıl dünyasında gerekli olan çeşitli temel becerilerle donatılmasının önemini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bireylerin bu becerilerde eksiklik gösterdiği ve bu eksikliklerin daha büyük maliyetler olarak geri döndüğü görülmüştür (Casner-Lotto & Barrington, 2006; bkz. Trilling & Fadel, 2009).

Bununla birlikte, 21. yüzyıl becerilerini yalnızca iş dünyasının ihtiyaçlarına göre değerlendirmek yetersiz bir yaklaşım olacaktır. Bu becerilerin genellikle bireysel başarı ve iş dünyasına katkı çerçevesinde değerlendiril-

mesi, toplumsal ve insani değerleri göz ardı etme riskini de beraberinde getirmektedir. Bir ülkenin kalkınmasında ekonomik refah ve buna yönelik gelişmeler kritik öneme sahip olsa da bireyin gelişimi çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalıdır. 21. yüzyıl becerilerini toplumsal ilerlemeyi sağlayacak uygulamaları hayata geçirecek bu geniş bakış açısıyla değerlendirmek; toplumda uyum ve huzuru sağlamak; ruhsal, duygusal ve kültürel alanlarda daha sağlıklı bireyler ve nesiller yetiştirmek için elzemdir.

Bu becerilerin eğitimdeki rolü, dünya genelinde birçok ülkenin eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmasına yol açmıştır. 21. yüzyıl becerilerini merkeze alan öğretim programları, öğrencilerin yalnızca bilgiyle donatılmasını



21. yüzyıl becerilerinin genel olarak bireysel başarı ve iş dünyasına katkı çerçevesinde değerlendirilmesi, toplumsal ve insani değerleri göz ardı etme riskini de beraberinde getirmektedir.



değil; aynı zamanda toplumsal, duygusal ve çevresel sorumluluklar taşıyan bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Türkiye de bu küresel dönüşümün bir parçası olarak eğitim sistemini revize etmeye başlamış, bireyin yalnızca bilgi ve beceri sahibi değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş bir vatandaş olarak yetişmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2022 yılında UNICEF gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliğine giderek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelini oluşturan “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Eğitim Modeli” çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2022).

Bu çalışmaların somut bir ürünü olarak 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, toplumsal değerler ile 21. yüzyıl becerilerini harmanlayarak bireylerin sadece ekonomik aktörler değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel sorumlulukları üstlenen donanımlı bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu model, 21. yüzyıl becerilerinin bireysel başarı odaklı olmanın ötesinde; dayanışma, toplumsal refah ve etik sorumluluk gibi değerlerle bütünleşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu sebeple programda “erdemli ve yetkin” birey vurgusu yapıldığı görülmektedir.

Kısaca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türki-

ye'nin kendi toplumsal, kültürel ve ekonomik gereksinimlerini dikkate alarak geliştirdiği bir eğitim vizyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu model, Türkiye'nin özgün değerlerini merkeze alırken, aynı zamanda küresel gelişmelere ve gereksinimlere uyum sağlayacak bir eğitim anlayışı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Model; öğrencilerin eleştirel düşünme, sosyal-duygusal gelişim, yaratıcı problem çözme gibi becerileri kazanmasının yanı sıra, millî ve manevi değerlerle donatılmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin bilgi edinmenin ötesinde, topluma fayda sağlaması, çevreye duyarlı olması ve etik sorumluluk taşıyan bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel bileşenleri arasında Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi öne çıkmaktadır. Bu çerçeve, bireyin bilgi edinme sürecinde ahlaki değerlerle donatılmasını, etik bir sorumluluk bilinciyle yetiştirilmesini ve öğrendiklerini toplum yararına kullanmasını hedeflemektedir. Bu modelin diğer önemli bir özelliği ise, bireyin yalnızca akademik başarı odaklı değil, sosyal-duygusal gelişimi de destekleyici bir şekilde eğitim almasını sağlamaktır (Şekil 2). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu bağlamda değerleri bilgiyle harmanlayarak topluma entegre bir birey yetiştirme amacını taşımaktadır. Eğitimde değerlerin ön plana çıkarılmasının, bireyle-



Şekil 2. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

Kaynak: MEB, 2024

rin hem ulusal hem de küresel düzeyde aktif vatandaşlar olarak yetişmesini sağlaması beklenmektedir.

Bu yıl “Eğitimi Yeniden Tasarlamak: 21. Yüzyıl Becerileri” temasıyla gerçekleştirilen IV. İstanbul Eğitim Konferansı, 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilk uygulama süreçlerine dair önemli içgörüler sunmuş ve Türkiye’nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü nasıl ele aldığını tartışmaya açmıştır. Konferansta, eğitim politikaları, öğretim programı geliştirme, sosyal ve duygusal becerilerin eğitimdeki yeri, iş dünyasına uyum ve toplum yararına birey yetiştirme gibi konular detaylarıyla ele alınmıştır. Alanında uzman eğitimciler, akademisyenler ve politika yapıcılar, bu kapsamda yeni beceri setlerinin eğitim sistemine entegrasyonu üzerine görüşlerini paylaşmış ve Türkiye’nin küresel eğitim trend-

lerine nasıl adapte olabileceği konusunda stratejik öneriler sunmuşlardır.

IV. İstanbul Eğitim Konferansı’nın çıktılarına dayanarak hazırlanan bu sonuç raporu, Türkiye’nin eğitimdeki bu yeni dönüşüm yolculuğuna ışık tutacak stratejileri, önerileri ve değerlendirmeleri içermektedir. Konferansta ele alınan konular doğrultusunda oluşturulan bu raporun, 21. yüzyıl becerilerinin Türkiye’deki uygulamalarını destekleyici bir yol haritası sunması beklenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin hedeflerine ulaşmasında, IV. İstanbul Eğitim Konferansı gibi ulusal düzeydeki etkinliklerin ve bu etkinliklerden elde edilen çıktıların rehber niteliği taşıdığı açıktır. Bu raporun, eğitim politikaları geliştirenler, eğitimciler, araştırmacılar ve karar alıcılar için yol gösterici olmasını diliyoruz.



Açılış ve Selamlama Konuşmaları

Av. Ahmet Sait Öner, İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Prof. Dr. İrfan Erdoğan, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Cihad Demirli, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Ömer Faruk Yelkenci, Millî Eğitim Bakan Yardımcısı

Av. Ahmet Sait Öner

İLKE Vakfı | Yönetim Kurulu Başkanı



İLKE Vakfı, bünyesindeki dernekler ve araştırma merkezleri aracılığıyla, vakıf geleneğinin ideallerini yaşatarak toplumsal ihtiyaçlara karşılık veren ve düşüncüyü merkezine alan bir misyonu sürdürmektedir. Vakfımızın bünyesinde faaliyet gösteren üç dernek bulunmaktadır: Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER), İlmî Etüdler Derneği (İLEM) ve Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği (İĞİAD). YEKDER, kadın, aile ve çocuk konularında çalışmalar yürütürken, İLEM, lisans ve lisansüstü düzeyde akademik faaliyetler organize etmektedir. İĞİAD ise iş ahlakı, girişimcilik ve ticaret alanlarında projeler geliştirmektedir. Her bir dernek, kendi alanında öncü ve anlamlı çalışmalar gerçekleştirmektedir.

Vakfımızın yönetimi altında, Toplumsal Düşünce ve Araştırmalar Merkezi (TODAM), Sivil Toplum Akademisi (STA), İslam İktisadi Araştırma Merkezi (İKAM) ve Eğitim Politikaları

Araştırma Merkezi (EPAM) olmak üzere dört araştırma merkezi faaliyet göstermektedir: TODAM, toplumsal meseleleri derinlemesine analiz ederken, STA, sivil toplum kuruluşlarının kurumsal gelişimine yönelik bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmektedir. İKAM, İslam iktisadı alanında araştırmalar yaparken, EPAM ise eğitim politikalarına yönelik kapsamlı araştırmalar ve analizler sunmaktadır.

Ayrıca, Nokta Yayın Grubu'na bağlı dört yayınevi aracılığıyla yayıncılık faaliyetlerimizi sürdürmekteyiz. Platform projesi, Türkçe ve İngilizce yayın faaliyetleriyle, Müslüman dünyanın gündemini ele almakta ve çeşitli akademik tartışmalara zemin hazırlamaktadır.

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde, eğitim sisteminin mevcut durumu analiz edilerek politika önerileri geliştirilmekte, eğitimde fırsat eşitliği, kalite ve erişilebilirlik konularında araştırmalar yapılmaktadır. Yerel, ulusal

ve küresel eğitim gelişmeleri izlenerek sorunlara dönük çözüm önerileri sunulmakta, eğitim politikalarının etkinliği değerlendirilip raporlanmaktadır. Bu kapsamda EPAM, alan izleme raporları, analiz raporları, araştırma raporları, politika notları ve görüş yazılarıyla eğitim meselelerinde yeni bir perspektif oluşumuna katkı sunmayı amaçlamaktadır.

İstanbul Eğitim Konferansı, eğitim gündemini şekillendiren önemli bir konu üzerinde odaklanarak, bu konuya dair kamuoyu oluşturmayı; eğitim alanındaki uzmanlar, politika yapıcılar ile paydaşlar arasında etkileşim sağlamayı amaçlamaktadır. 2021 yılından itibaren her yıl düzenlenen konferans, bu yıl “Eğitimi Yeniden Tasarlamak: 21. Yüzyıl Becerileri” temasıyla gerçekleştirilmektedir. Konferans kapsamında, dünyadaki beceri temelli eğitim modelleri, bu modellerin yükseköğretime etkileri, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim ve istihdam üzerindeki yansımaları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli gibi önemli konular değerli akademisyenlerimiz tarafından ele alınacaktır.

Günümüz dünyasında, küreselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle bir tektipleşme süreci yaşanmaktadır. Bu süreç, yerel kültürler ve gelenekler üzerinde zayıflatıcı etkiler yaratırken, kültürel çeşitliliği tehdit etmektedir. Bizler ise, kendi değerlerimize sahip çıkarak ve topluma uygun, özgün bir eğitim modelinin oluşumuna katkı sunma çabası içerisindeyiz. Türkiye’nin, bu süreçteki konumunu ve özgün bir maarif modeliyle nasıl katkı sağlayabileceğini tartışmak, önemli bir gündem maddesi olarak öne çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdemli ve değer odaklı bireylerin gelişimine zemin hazırlayarak özgün ve başarılı bir model olma potansiyeline sahiptir. Ancak, bu modelin çıktılarının izlenmesi ve değerlendirilmesi, başarılı olabilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

Bu özgünlüğü, bir İspanyol’un anadilini koruyarak İngilizce konuşması, bir Türk’ün salt aklı merkeze almadan eleştirel düşünceyi dikkate

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdemli ve değer odaklı bireylerin gelişimine zemin hazırlayarak özgün ve başarılı bir model olma potansiyeline sahiptir.

alması veya bir Filistinlinin emperyalist güçlere boyun eğmeden aktif vatandaşlık ya da küresel vatandaşlık bilinciyle hareket etmesi şeklinde somutlaştırabiliriz. Örneğin, girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerileri, ahlaki temellere dayanmadığında kimlerin yararına olacaktır?

Bu özgün yaklaşım sayesinde, mevcut sisteme uyum sağlamakla yetinen bireyler değil, bilakis akıllı, irfanlı ve vicdanlı hür bireyler yetiştirilecektir. Böylece beceriler araçsallaştırılmadan ele alınabilir ve yalnızca bu şartlar altında dayanıklı bireyler ve dayanıklı bir toplum hedefimize ulaşabiliriz. İLKE Vakfı olarak, bu perspektifi büyük bir titizlikle benimsiyor ve önceliklendiriyoruz. Tüm bu tartışmalar ve müzakereler, adil ve müreffeh bir toplumun inşasına katkı sağlamak amacı taşımaktadır.

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) tarafından hazırlanan bu raporun, eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümüne önemli bir katkı sağlamasını ve karar alıcılar, politika yapıcılar, araştırmacılar ve entelektüel camia için değerli bir kaynak teşkil etmesini umuyorum.

Prof. Dr. İrfan Erdoğan

Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Dekanı



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni incelediğimde, modelin mütevazı ve sade yaklaşımının en çok hoşuma giden unsurlardan biri olduğunu belirtmek isterim. Pedagojik kuramlar arasında herhangi bir ötekileştirme yapılmaması; “eski eğitim bitti, yeni eğitime geçtik” ya da “öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçtik” gibi sloganik ifadelerden tamamen uzak durulması, dikkat çekici bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu tür ifadeler, 1913 yılından itibaren geliştirilen birçok müfredatta yer almış ve özellikle 2003-2004 yıllarında sıkça dile getirilen “öğrenci merkezli eğitim” söylemi, zamanla öğretmenler arasında kaygı yaratmıştır. Ancak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, son yirmi, yirmi beş, hatta otuz yıllık eğitim deneyimlerinin titizlikle değerlendirildiği bir çerçevede hazırlandığını görmek son derece sevindiricidir.

Bu model, her öğretmenin, öğrencinin ve eğitimle ilgilenen bireylerin rahatlıkla anlayabileceği, karmaşıklıktan uzak bir program sunmaktadır. Programın ve modelin sunum kısmı, kamuoyundaki eleştirilerin aksine, oldukça sade ve nesnel bir dille kaleme alınmış-

tır. “Türkiye Yüzyılı” ifadesi, devletimizin 2024 yılında kavramsallaştırdığı son derece güçlü bir dönüm noktasını işaret etmektedir. Bu kavram; sanat, spor, ekonomi ve siyaset gibi çeşitli alanlarda hayat bulmaya devam etmekte ve müfredatın detaylarına da bu güçlü kavramlar yansımaktadır. Örneğin, “Mavi Vatan” ve “Türkistan coğrafyası” gibi kavramlar, bu müfredatta ilk kez karşılaştığımız yenilikçi ifadeler olarak dikkat çekmektedir.

Kişisel bir eleştiri olarak, müfredatın sunum kısmında Türkiye Yüzyılı’nın anlamına dair daha fazla vurgu yapılmasının faydalı olabileceğini belirtmek isterim. Bu güçlü kavramın eğitim bağlamındaki şekillenmesinin daha derinlemesine incelenmesi, katılımcılara anlam kazandırma açısından önemlidir.

Sloganik ifadelerden uzak duran bu müfredat, her öğretmenin ve öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği, anlam zorluğu yaşamayacağı bir program sunmaktadır. Programın, özellikle modelin sunum kısmı, kamuoyundaki eleştirilerin aksine, son derece sade ve nesnel bir dille kaleme alınmıştır. Konferansın çıktılarının faydalı olmasını umuyorum.

Prof. Dr. Cihad Demirli

Millî Eğitim Bakanlığı | Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı



Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı olarak, Bakanlığımızın bilimsel inceleme ve danışma organı işlevini üstlenmekteyiz. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, müfredat güncellemeleri ve materyal hazırlıkları aracılığıyla 21. yüzyıl becerileri ile değerlerin dengeli bir biçimde harmanlandığı bir yaklaşımı benimsediğini vurgulamak mümkündür.

Bu model, küresel gelişmeleri dikkate alarak, özgün kültürel köklerimiz de içeren bir eğitim anlayışıyla tasarlanmıştır. Halihazırda 23 ders için geliştirilen programların, ilerleyen süreçte diğer dersleri de kapsayarak okul öncesinden 12. sınıfa kadar tüm eğitim kademelerinde uygulanması hedeflenmektedir.

Okuryazarlık, sosyal-duygusal beceriler, dil gelişimi ve çalışma becerileri, literatürde 21. yüzyıl becerileri olarak sıklıkla ifade edilen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan “Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu” ve “21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu” gibi çalışmalarda da görüldüğü üzere, dünya genelinde bu becerilere yönelik ortak bir anlayış mevcuttur. Ancak, sosyal-duygusal becerilerin sıklıkla vurgulanmasına rağmen, değerler boyutunun küresel alanyazında yeterince güçlü bir biçimde ele alınmadığını gözlemlemekteyiz. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu eksikliği gidermeyi amaçlayan ve değerleri daha güçlü bir şekilde vurgulayan bir yaklaşım sunmaktadır. Kademeli bir geçiş sürecine tabi olan bu modelin, dört yıl içerisinde tüm eğitim sistemine entegre edilmesi planlanmaktadır. Bu sürecin tamamlanmasının ardından, ulusal ve uluslararası alanda örnek teşkil eden özgün bir model olarak başarılı bir şekilde hayata geçirileceğine inanıyoruz.



Dr. Ömer Faruk Yelkenci

Millî Eğitim Bakan Yardımcısı



Eğitim Bakanımız Sayın Yusuf Tekin'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çalışmalarına yönelik verdiği talimatlar ve sağladığı destek, bu modelin hayata geçirilmesinde kritik bir rol oynamıştır. Eğitim birimlerimizden Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Talim ve Terbiye Kurulunun katkılarıyla, 1200 civarında akademisyen, uzman öğretmen ve Bakanlık personelinin yoğun çalışmaları neticesinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu yıl okul öncesi ana sınıfları, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlamıştır. Önümüzdeki dört yıl içinde bu model, kademe olarak tüm sınıf seviyelerine yayılacaktır.

Bu süreçte, programın hazırlanması kadar, uygulamanın izlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun izleme sistemi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün diğer birimlerle birlikte geliştirdiği izleme modeli, Teftiş Kurulunun izleme mekanizması ve Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü'nün gerçekleştireceği izleme çalışmaları aracılığıyla, modelin her yönü detaylı olarak

gözlemlenecek ve değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak gerekli düzenlemeler yapılacaktır. Programın esnek yapısı sayesinde, ihtiyaç duyulan her türlü değişiklik hızla uygulamaya konulabilecektir.

Modelin yapılandırılma sürecini ele almak da büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki her birimin, özellikle izleme ve denetim daire başkanlıklarının yürüttüğü çalışmalar, geliştirilen politikaların temelini oluşturmaktadır. Bu izleme süreçlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, eğitim politikaları oluşturulmakta, aksaklıklar tespit edilmekte ve gerekli tedbirler alınmaktadır. Dolayısıyla, sahadan toplanan verilerle politika üretim süreci, izleme sonuçlarına dayalı olarak sürekli bir geri bildirim mekanizmasıyla şekillendirilmekte ve dinamik bir yapıda ilerlemektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından düzenlenen şûralar ile geçmiş şûra sonuçlarının analizi, bu sürecin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Ayrıca, uluslararası alanda gerçekleştirilen araştırmalar, yayımlanan raporlar ve literatür incelemeleri titizlikle değer-

lendirilerek Millî Eğitim Bakanlığına veri temin edilmekte ve bu veriler doğrultusunda politika ve uygulama çalışmaları sürdürülmektedir. Bu bağlamda, süreç içerisinde sunulan raporlardan bir tanesini paylaşmak istiyorum.

2017 yılında hazırlanan UNESCO AB raporu, “Gelecekteki Yetkinlikler ve Müfredatın Geleceği” başlıklı önemli bir çalışmadır. Bu rapor, müfredat dönüşümü için küresel bir referans niteliğinde olup, 7 temel yetkinlikten bahsetmektedir:

- 1. Yaşam boyu öğrenme:** Merak, eleştirel düşünme ve sürekli öğrenme ile desteklenmesi gereken bir yetkinliktir.
- 2. Kendini yönetme:** Girişimcilik, sorumluluk, özdeğer, yaratıcılık ve azim ile desteklenen bir beceri setidir.
- 3. Başkalarıyla iletişim:** Sosyal-duygusal beceriler, saygı, açık fikirlilik, duyarlılık ve liderlik gibi nitelikleri içermektedir.
- 4. Dünya ile etkileşim:** Çevre koruyuculuğu ve yerel-kültürel düşünme üzerine vurgu yapılıyor.
- 5. Araçlar ve kaynaklarla etkileşim:** Bu etkileşimin ahlaki boyutuna dikkat çekilmektedir.
- 6. Disiplinler arası düşünme:** Farklı disiplinleri bir araya getirme yetisidir.
- 7. Çok yönlü okuryazarlık:** Çeşitli bilgi türlerini anlama ve kullanma becerisidir.

Rapor, bu yetkinliklerin gelecekte hazırlanacak müfredatlarda dikkate alınması gerektiğini önermektedir.

COVID-19 pandemisi, eğitimle ilgili birçok unsuru yeniden değerlendirmemize neden olmuştur. Pandemi, eğitim önceliklerinin değiştiğini ve eğitim sisteminin farklı bir yöne evrilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymuştur. Ancak, bu değişimlerin yalnızca pandemiyle sınırlı kalmadığı da gözlemlenmiştir. Nitekim, 2000’lerin başında ve hatta 20. yüzyılın sonunda gündeme gelen “Endüstri 4.0”

Eğitimin insan merkezli olması, bireylerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneğini güçlendirmektedir.

olarak adlandırılan sanayi devrimi, eğitim alanını da etkisi altına aldığı ve bu devrimin etkilerinin eğitim bağlamında da hissedilmeye başlandığı görülmektedir.

Bu noktada biyoloji disiplininin ödünç alınan bir metaforla durumu açıklamak gerekirse, eğitim ile teknoloji arasında simbiyotik bir ilişki bulunduğunu söylemek mümkündür. Eğitimdeki kalite arttıkça, üretilen teknolojinin hem niteliği hem de niceliği yükselmekte, ardından bu teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasıyla eğitimin kalitesi daha da iyileşmektedir. Bu döngü, sürekli olarak karşılıklı bir beslenme ilişkisi içerisinde ilerlemektedir. Ancak, bu ilişkinin yalnızca teknolojik açıdan değil, daha geniş bir perspektifte de ele alınması gerekmektedir.

Bugün eğitimde “21. Yüzyıl Becerileri” gibi kavramlar kullanılırken, geniş bir perspektiften yaklaşarak bu kavramların kaynağını, kullanım amaçlarını ve uzun vadede oluşturacağı etkilerini irdelemek önem arz etmektedir.

“21. Yüzyıl Becerileri” olarak tanımlanan beceriler, aslında tarih boyunca var olan niteliklerdir. Bugün eğitim programımızda da yer alan eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi beceriler Aristo’da, Eflatun’da, Farabi’de, Gazali’de ve Ali Kuşçu’da da vardı; bugün olduğu gibi gelecekte de var olacak. Ancak, 21. yüzyıl becerileri belirli bir paket olarak sunulduğunda, bu becerilerin tümünü

**Türkiye Yüzyılı Maarif
Modeli'nde disiplinlerarası
yaklaşımın yanı
sıra disiplinlerüstü
ve disiplinler ötesi
yaklaşımlardan da
faydalanmamız gerektiği
ifade edilmektedir.**

homojen bir bütün olarak algılayıp, içeriklerini eleştirel bir süzgeçten geçirmeksizin kabul etme eğilimi doğmaktadır. Örneğin, eleştirel düşünme sıklıkla 21. yüzyıl becerileri arasında yer almakta, ancak bu durum geçmişte eleştirel düşünmenin var olmadığı gibi bir yanılgıya yol açmaktadır. Bu yaklaşım, hem tarihsel perspektifin göz ardı edilmesi hem de eleştirel düşünmenin sürekliliğinin ihmal edilmesi bakımından hatalıdır.

21. yüzyıl becerilerini değerlendirirken eleştirel bir yaklaşımla problem çözme becerisini de ele alabiliriz. Özellikle küresel kapitalizm bağlamında hangi becerinin daha az maliyetli olduğunu sorabiliriz: Problem çözme becerisi mi yoksa problem oluşturmama becerisi mi? Örneğin, çevre bilinci gibi beceriler, baştan sorunları önlemeye yönelik bir yaklaşımı temsil eder ve şüphesiz ki sorun oluşturmamanın maliyeti, çözüm üretmekten daha düşüktür. Ancak küresel düzende, sorunların çözümünü de kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, çocuklarımızın yalnızca problem çözme becerisi kazanması yeterli değildir; aynı zamanda problem üretmeyen bireyler olarak yetiştirilmeleri de büyük önem arz etmektedir.

Elbette, tüm önlemlere rağmen sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Ne kadar dikkatli olursa da kontrol dışında gelişen faktörler nedeniyle problemler doğabilir. Bu sebeple, yeni nesillerin problem çözme becerilerine de sahip olmaları zorunludur. Örneğin, bir şehrin doğru şekilde planlanması, olası doğal afetlerin büyük felaketlere dönüşmesini engelleyebilir; bu, problem oluşturmama becerisinin bir örneğidir. Ancak, şehrin ne kadar iyi planlandığına bakılmaksızın bir sorun ortaya çıktığında, devreye problem çözme becerileri girmelidir. Bu iki beceri, birbirini tamamlayan unsurlardır.

Endüstri 4.0'ın eğitim üzerindeki etkisinin belirgin hale geldiği bir dönemde, becerilerin dikkate alınmasının gerekliliği birçok uluslararası rapor ve değerlendirmede vurgulanmaktadır. UNESCO raporları, PISA sonuçları ve bizim izleme ve değerlendirme çalışmalarımız bu durumu desteklemektedir. Gerçekten de 21. yüzyıl becerileri ilk kez 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığının belgelerine dâhil edilmiştir. O yıl yayımlanan kalite çerçevesinde bu becerilere atıfta bulunulmuştur. Daha sonraki müfredatlarda ise yetkinlikler ve değerler, müfredatın temel bileşenleri olarak sürekli yer bulmuştur. Ancak, Talim ve Terbiye Kurulu başkanımızın da ifade ettiği üzere, bu becerilerin müfredatta daha organik ve etkili bir biçimde entegre edilmesi gerektiği açıktır. Bunun yanı sıra, öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden önemli geri bildirimler elde edilmiştir. Örneğin, 17 bin öğrencimizle yapılan görüşmeler sonucunda iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır: Birincisi, öğrenciler programın aşırı yoğun olduğunu ifade etmişlerdir; ikincisi ise bu yoğunluk sebebiyle okul dışında etkinlik düzenleme fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu geri bildirimler ışığında, genç nesilleri daha iyi anlamamız ve bu verileri dikkate alarak eğitim sistemimizi yeniden şekillendirmemiz gerektiği anlaşılmaktadır.

Gençleri anlamakta zorluk çekiyoruz. Oysa bizler de bir dönem gençtik ve onların duy-

gu dünyasını anlamamız gerekirken çoğu zaman gençlerin bizi anlamasını bekliyoruz. Bu, mümkün olmayan ve asla gerçekleşmeyecek bir beklentidir. Genç nesilleri anlamak büyük bir önem taşımaktadır; 17 bin öğrenciyle anket yapmamız ve onlarla birebir görüşmeler gerçekleştirmemiz de bu gerekliliğin bir sonucudur. Yeni bir müfredat oluşturulurken, mevcut zayıflıklar ve olumsuzluklarla mücadele edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, okul ile aile arasında güçlü bir etkileşim ve anlayış birliğinin sağlanması önem arz etmektedir. Yerli ve millî değerlerin dikkate alınması da bu sürecin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. UNESCO raporları da dâhil olmak üzere tüm raporlar, bu bağlamda bize benzer mesajlar iletmektedir: İnsanı merkezde tutmalıyız.

UNESCO raporları, değerlerin ve stratejik ilişkilerin eğitim programında yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin özgürleştirici gücüne dikkat çekilmekte, bireyler özgürleştikçe yaratıcılıklarının da arttığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Muhammed İkbâl'in ifadesiyle, "yaratıcı düşünme insanı özgürleştirir" ve birey özgürleştikçe yaratıcı düşünce güçlenmektedir. Düşündükçe özgürleşir, özgürleştikçe düşünme yetisi gelişir.

Pandemi dönemi, bize pek çok önemli ders vermiştir. COVID-19 sürecinde hibrit eğitime geçiş yapılmış ve bu süreçte öğretmenlerin motivasyonu ciddi anlamda zayıflamıştır. Öğrenci merkezli eğitime yönelmiş olsak da bu süreçte öğretmenin rolü gölgede kalmıştır. Eğitimin insan merkezli olması gerektiği doğrudur; ancak bu yaklaşımı tasarlayan öğretmen olmalıdır. Öğretmensiz bir eğitim süreci yürütülemez. Dolayısıyla, öğretmenin değeri büyük önem taşımakta ve bu değer farkında olması gerekmektedir. Ancak bu farkındalıkla birlikte dertlenerek, gerçek anlamda bir hizmet sunma potansiyeli geliştirebilir.

Harezmi Eğitim Modeli, 2016 yılında sosyal bilimleri ve disiplinlerarası yaklaşımları entegre edecek şekilde geliştirilmiştir. UNESCO'nun

2017 tarihli raporu da öğrenci merkezli ve esnek müfredatların önemini vurgulamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, esnek bir yapı ile tasarlanmış olup disiplinlerarası yaklaşımı merkezine almaktadır. Bu modelde yalnızca disiplinler arası yaklaşımlar değil, aynı zamanda disiplinlerüstü ve disiplinler ötesi yaklaşımlardan da faydalanmamız gerekmektedir. UNESCO raporlarının altını çizdiği bir diğer önemli konu ise bireyselleştirilmiş öğrenme imkanları ve yöntemlerinin sunulmasıdır.

Müfredatımızda bu ihtiyaçlar, farklılaştırılmış öğretim programları ile güçlü bir şekilde yer bulmaktadır. Hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme, daha yavaş öğrenen öğrenciler için ise destekleyici yapılar geliştirilmiştir. Ayrıca, çevre bilinci ve "ikiz dönüşüm" de modelimizde dikkate alınan önemli unsurlardan biridir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde süreç odaklı ve geliştirici yaklaşımlar benimsenmektedir. UNESCO raporlarında "performative assessment" (performatif değerlendirme) olarak tanımlanan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını, biz daha uygun bir çeviri ile "geliştirici" değerlendirme olarak kullanmaktayız. Bu, öğrencinin sürekli izlenmesi ve ihtiyaç duyduğu alanlarda gelişimini destekleyecek müdahalelerin gerçekleştirilmesi esasına dayanan bir süreçtir.

Tüm bu çalışmalar ve raporlar doğrultusunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geniş kapsamlı bir etkileşimle geliştirilmiştir. Sayın Bakanımızın 2023 Haziran ayında verdiği talimatla birlikte, temmuz ayında model üzerinde çalışmalara başlanmış ve bu süreçte yoğun bir çaba göstermiştir. Öncelikle program oluşturulmuş, ardından ders kitapları yazılmış ve eylül ayında model uygulamaya konulmuştur.

Bu programın üç önemli boyutuna değinmek gerekmektedir. Programda felsefi açıdan bazı özgün özellikler bulunmaktadır; ancak burada uygulamaya yönelik özgün yönlerine odaklanmayı tercih ediyorum. Birincisi,

Problem çözme becerisinin yanında problem oluşturmama becerisi, eğitim politikalarının yeni öncelikleri arasındadır.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'dir. Artık Millî Eğitim Bakanlığı olarak "değerler eğitimi" kavramını kullanmıyoruz; çünkü değerler, matematik veya Türkçe gibi ayrı bir ders olarak öğretilmesi mümkün olan bir alan değildir. Değerler, hayatın her anında, aile ve toplum aracılığıyla edinilen doğal kazanımlardır. Ancak Türkiye'deki değişen sosyoloji nedeniyle bu süreçte eksiklikler yaşanabilmektedir. Bu noktada okul, bu boşluğu doldurmaya çalışmaktadır. Okulun bu konuda ne derece başarılı olacağını kesin olarak tahmin edemiyoruz; ancak bu süreçte elde ettiğimiz her kazanımın değerli olduğuna inanıyoruz. Bu nedenle değerler, programın tamamına organik bir şekilde entegre edilmiştir. Değerler, zorlama olmaksızın, doğal bir biçimde, tüm derslerde ve okulun her alanında işlenmektedir.

İkinci boyut, okuryazarlık becerileridir. Bu başlık altında okuryazarlık kavramını "sistem düşüncesi" çerçevesine dönüştürmüş bulunuyoruz. Programı hazırlarken ekip arkadaşlarıma okuryazarlık becerileri hakkında bir soru yönelttim: Kaç tane okuryazarlık becerisi bulunmaktadır? Cevap olarak yaklaşık 120 adet olduğunu ifade ettiler. Bu sayı sürekli olarak güncellenmektedir. Örneğin, on yıl önce medya okuryazarlığı kavramı varken, günümüzde sosyal medya okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, okuryazarlık artık sadece okuma ve yazma ile sınırlı kalmayıp daha geniş bir perspektiften

ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin özgün ve esnek yapısının temel taşlarını oluşturmaktadır.

Bu programın özgün boyutlarından biri de okuryazarlık becerilerine yönelik yaklaşımımızdır. Günümüzde yapay zeka okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık gibi çeşitli alanlarda okuryazarlık kavramları gündeme gelmektedir. Ancak her bir okuryazarlık alanını ayrı bir ders olarak işlemek mümkün değildir ve buna gerek de bulunmamaktadır. Nitekim okuryazarlık, çevresindeki sistemleri ve olayları anlama ve çözümleme yeteneğini ifade etmektedir. Sistem okuryazarlığını kazanan bir öğrenci, karşılaştığı her türlü sistemi analiz edip anlayabilecek ve bu beceriyi farklı alanlarda uygulama yeteneğine sahip olacaktır. Bu çerçevede farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik başlıkları altında kriterler oluşturulmuş ve nihayetinde bu yapı ortaya çıkmıştır. Programımızda kullanılan beceri örgüsü de özgün bir yapı sergilemektedir. Becerileri yalnızca tek bir alanda değil, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alan becerileri, fiziksel beceriler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler olmak üzere 6 kategoride bir bütün olarak ele almaktayız. Bu beceriler, birbirleriyle entegre bir şekilde çalışarak öğrencilere geniş bir yelpazede yetkinlik kazandırmaktadır. Örneğin, karar verme becerisi veya problem çözme becerisi gibi üst düzey düşünme becerileri, öğrencinin farkında

olmadan defalarca uyguladığı ve geliştirdiği becerilerdir. Bu süreç doğal bir akış içinde gerçekleşmekte ve öğrenci, bu becerileri edinirken herhangi bir zorlamaya maruz kalmamaktadır. Bu yaklaşım, programın özgün yapı örgülerinden birini oluşturmaktadır.

Son olarak, programımızın Türkiye eğitim sistemindeki tecrübeleri göz önünde bulundurularak hazırlandığını belirtmek isterim. Geçmişten günümüze birikmiş olan bu deneyimle, gecikmeli de olsa bu kapsamlı çalışmayı tamamlamış bulunuyoruz. Sayın Bakanımızın onayının ardından, hemen kitapların yazımına ve öğretmen eğitimlerine geçiş yaptık. Bu süreci titizlikle yöneterek, sahada uygulanabilir ve esnek bir program geliştirmiş olduk. Kısa bir süre içinde yaklaşık 11 bin öğretmeni eğiterek formatör düzeyine ulaştırdık; ardından bu öğretmenler, Eylül ayı başında meslektaşlarının eğitimini gerçekleştirdiler. Ancak belki de en önemli unsur, kitaplar ve programlarla ilgili olarak öğretmenlerimize sunduğumuz örtük yönergelerdir. Tüm öğretmen eğitimlerini kısa sürede tamamlamanın zorluğu göz önünde bulundurularak, programlara ve kitaplara örtük yönergeler eklenmiştir. Bu sayede, öğretmenler ek bir desteğe ihtiyaç duymadan derslerini etkin bir şekilde işleyebilmektedirler. Sahadaki uygulamaları yakından takip etmekteyiz. Bu süreçte hem raporların tavsiyelerini dikkate alarak hem de kitap yazma aşamalarında öğrencilere danışarak bir yol izledik. Yazar komisyonları, içerikleri öğrencilerin görüşleri doğrultusunda şekillendirmiştir. Bu sürecin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarılı bir şekilde hayata geçmesine katkı sağlayacağına dair umudumuz büyüktür. Son olarak, bu modelin ülkemiz, milletimiz ve çocuklarımız için hayırlı olmasını temenni ediyorum.



Disiplinler arası düşünme becerileri, öğrencilerin karmaşık problemleri çözme yetilerini geliştirmeyi hedefliyor.

IV. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI

EĞİTİMİ YENİDEN TASARLAMAK: 21. YÜZYIL BECERİLERİ



28 Eylül 2024



Boğaziçi Üniversitesi

İSTANBUL
EĞİTİM
KONFERANSI

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

epam
EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Faculty of Education



I. OTURUM: BECERİ TEMELLİ EĞİTİM VE DÜNYADAN ÖRNEKLER

Yaşam Becerileri Yoluyla Eğitimi Dönüştürmek: Hümanist Bir Yaklaşım

Bassem Nasir (UNICEF | Eğitim Uzmanı)

Beceri Temelli Öğrenmeye dair Farklı Modeller: Dünyadan Örnekler

Andreas Schleicher (OECD | Eğitim ve Beceriler Direktörü)



Bassem Nasir

UNICEF | Eğitim Uzmanı

Yaşam Becerileri Yoluyla Eğitimi Dönüştürmek: Hümanist Bir Yaklaşım

21. yüzyıl becerileri; bireylerin hızla değişen dünyada problem çözme, eleştirel düşünme, empati, iletişim ve öz-yönetim gibi sosyal, duygusal ve bilişsel yetkinliklerle hem topluma aktif katkı sağlayabilmesini hem de kendilerini sürekli geliştirebilmesini mümkün kılan yaşam becerileridir.

Konumuzu ele alırken, günümüz çocukları ve gençlerinin karşılaştığı sürekli değişen zorlukları ve fırsatları göz önünde bulundurmak önemlidir. Bugün dünya genelinde gençler; hızla gelişen teknolojik ilerlemeler, değişen işgücü piyasaları, artan göç, çatışmalar, çevresel ve siyasi değişimlerin ortasında büyümektedir ve bu faktörlerin tümü hayatlarını benzersiz ve karmaşık bir biçimde şekillendirmektedir. Bu karmaşık ortamda yol alabilmek, hayat boyu öğrenmeyi sürdürebilmek, iş bulmayı güvence altına alabilmek, bilinçli kararlar verebilmek ve topluma aktif bir şekilde katkı sağlayabilmek için genç bireylerin kaliteli eğitime erişimlerinin olması ve sağlam bir dizi farklı beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle hem örgün hem de yaygın eğitim yoluyla tüm öğrencilerin – özellikle de dezavantajlı grupların – erişebileceği bütüncül bir yaklaşımla hayat boyu beceri gelişiminin desteklenmesine ihtiyaç vardır. Bu da

eğitim ve öğretim sistemlerinin güçlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışmada, çocuklar ve gençler için beceri temelli ve bütüncül bir eğitim yaklaşımının, sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkısını vurgulayarak kaliteli bir eğitim vizyonunun ana hatlarını çizmeye çalışacağım. Bu vizyon, ayrıntılı şekilde ele alacağımız UNICEF'in bu alandaki mevcut küresel girişimlerinin temelini oluşturmaktadır.

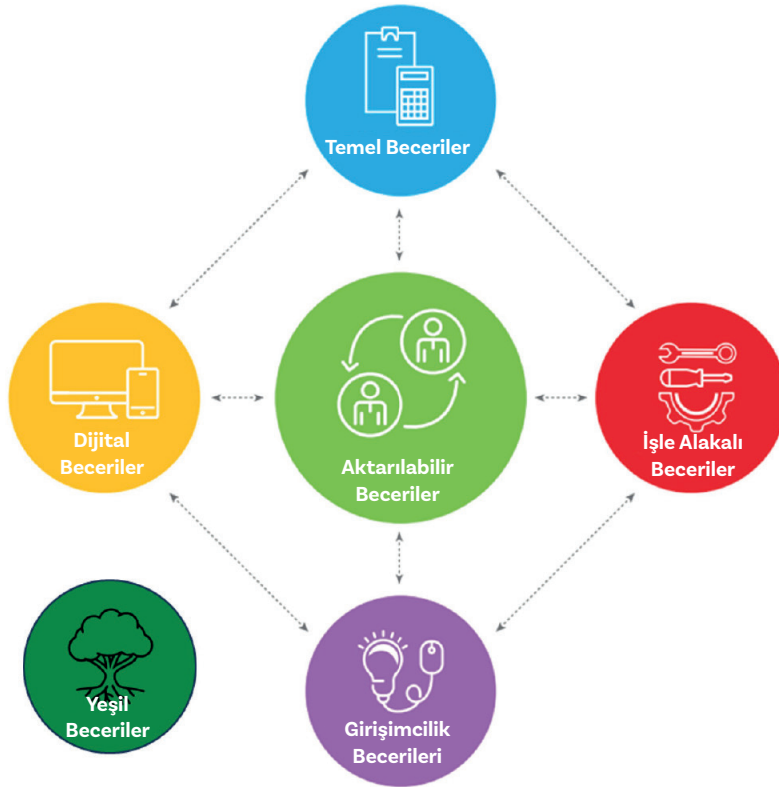
Öncelikle, dünya genelinde çocukların ve gençlerin okul, iş ve yaşamlarında ihtiyaç duydukları becerileri, erken yaşlardan ergenlik ve gençlik dönemine kadar nasıl geliştiremediklerini gösteren bazı istatistikleri sizlerle paylaşmak isterim. Bu verilerin bir kısmı Türkiye'deki durumu da yansıtabilir. Küresel istatistikler, 5 yaşında her dört çocuktan birinin gelişimsel olarak geride kaldığını göstermektedir. 10 yaşına gelindiğinde, okuryazarlık gelişiminde önemli ve dikkate değer eşitsizlikler gözlem-

lenmektedir. Dünya genelinde çocukların yaklaşık %50'si temel metinleri okuma ve anlama konusunda zorluk yaşamaktadır. 15 yaşında ise, gençlerin yaklaşık %70'i gereken ortaöğretim düzeyindeki becerileri gösterememektedir. Son olarak, 18 yaşına geldiğinde, gençlerin yaklaşık %75'i toplumsal hayata anlamlı bir şekilde katılmak ve istihdam edilebilir olmak için gerekli becerilere sahip değildir.

Çoğunuz, “NENİ (Ne Eğitimde Ne İstihdamda) olan gençler” kavramıyla tanışmış olabilir. Bu kavram, eğitim ve istihdamın dışında kalmış gençleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Dünya çapındaki 15-24 yaş arasındaki gençlerin beşte biri bu kategoriye girmekte ve genç kadınlar, genç erkeklere göre iki kat daha fazla NENİ kategorisi içerisinde yer almaktadır. Bu durum bireylerin yalnızca kişisel gelişimini engellemekle kalmıyor, aynı zamanda daha geniş toplumsal etkiler de doğuruyor; iklim krizi gibi acil sorunlar buna bir örnektir.

Bu bağlamda, UNICEF'in 771.000'den fazla katılımcının görüşlerini topladığı en kapsamlı U-Report anketinden elde edilen son istatistikler, gençlerin %70'inin okulda iklim krizi hakkında yeterli bilgi edinmediğini ve %65'inin iklimle ilgili bilgi ve beceriler olmadan geleceklerinin risk altında olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır.

21. yüzyılın bu zorlukları göz önüne alındığında, geniş kapsamlı ve beceri temelli bir eğitim yaklaşımının gerekliliği açıktır. UNICEF de dahil olmak üzere dünya çapında birçok kuruluş, çocuk ve gençlerin bu hızla değişen ortama yalnızca uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda bu ortamda başarılı olmalarını sağlamak için ihtiyaç duydukları becerileri tanımlayan kapsamlı çerçeveler geliştirmiştir. Burada, UNICEF'in geliştirdiği, bütüncül bir gelişim için gerekli olan becerileri 5 ana başlık altında toplayan bir çerçeveye odaklanmak istiyorum (Şekil 3).



Şekil 3. UNICEF'in Beceri Tipolojisi

Kaynak: UNICEF, 2019

Bu çerçevedeki ilk kategori, okuryazarlık ve sayısal yeterlilik gibi temel becerilerden oluşan temel beceriler kategorisidir. Bu kategori, giderek dijital beceriler ve dijital okuryazarlığı kapsayacak şekilde evrilmektedir; bu da giderek dijitalleşen dünyaya uyum sağlama gereksinimini yansıtmaktadır. İkinci kategori ise iş odaklı ya da teknik ve mesleki beceriler gibi girişimcilik becerilerini içermektedir. Bunlar, zaman yönetimi, hedef belirleme ve finansal okuryazarlık gibi bireylerin girişimci olmasına katkı sağlayan yetkinliklerdir.

Ancak bu çerçevenin merkezinde, aktarılabılır beceriler yer almakta ve bu beceriler çoğunlukla yaşam becerileri, 21. yüzyıl becerileri, yumuşak beceriler veya sosyal-duygusal beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bu temel beceri seti; problem çözme, müzakere, duygusal düzenleme, empati ve iletişim gibi diğer tüm yetkinlikleri birbirine bağlayan ve güçlendiren bir dizi beceriyi kapsamaktadır. Ayrıca, ortaya çıkan yeşil beceriler ise giderek artan öncelikleri yansıtmaktadır; ancak bu beceriler henüz tamamen bu çerçeveye dahil edilmemiştir.

Yaşam becerilerinin bu çerçevenin merkezinde konumlanmasının nedeni, bu becerilerin müstakil bir şekilde işlev göstermekten ziyade; diğer tüm becerileri bir araya getirip güçlendiren ve geliştiren birleştirici bir unsur olmasındandır. Bu beceriler, ilgili bilgi ve değerlerle birlikte, tüm becerilerin etkili bir şekilde uyum içinde çalışmasını sağlayarak anlamlı çıktıların oluşmasına yardımcı olur.

Yaşam becerilerini daha kesin bir şekilde tanımlamak gerekirse, bunları üç temel kategoriye ayırabiliriz: bilişsel beceriler, sosyal beceriler ve duygusal beceriler.

Bilişsel Beceriler: Bu beceriler, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi zihinsel süreçlerle ilgilidir.

Sosyal Beceriler: Bu beceriler, başkalarıyla etkileşimlere odaklanır, işbirliği ve müzakere gibi yetileri içerir. Sosyal bağlamlarda

ekip çalışmasının ve etkili iletişimin önemini vurgular.

Duygusal Beceriler: Yaşam becerilerinin belki de en kritik bileşeni, öz-yönetim gibi kişinin kendi duygularını yönetme yeteneğiyle ilgili duygusal becerilerdir.

Tabii ki, becerileri sınıflandırmak, her birini tek bir kategoriye yerleştirmek kadar basit değildir çünkü bu becerilerin farklı, çoklu ve kesişen boyutları vardır. Örneğin, bir grup içinde zorlu bir problemi çözerken, eleştirel düşünme gerektiren *bilişsel becerilere*, ekip içinde etkili çalışmayı gerektiren *sosyal becerilere* ve stres ya da hayal kırıklığı gibi duyguları yönetmeyi gerektiren *duygusal becerilere* ihtiyaç duyarsınız. Bu da yaşam becerilerinin üç boyutunun birbirine nasıl bağlı olduğunu gösterir.

Ayrıca, becerilerin erken çocukluktan yetişkinliğe kadar adım adım geliştiğini ve bu becerilerin geleneksel derslerden (örn. tarih, fen bilimleri vb.) oldukça farklı olduğunu anlamak önemlidir. Bu becerilerin ölçülmesi, akademik derslerin değerlendirilmesinden çok daha zordur. Bir beceriyi doğru şekilde ölçümleyebilmenin tek yolu, onu pratikte gözlemlemek ve bireyin bu beceriyi ne kadar etkili kullandığını tespit etmektir. UNICEF ve birçok diğer kuruluş, bu becerilerin ölçülmesi konusunda aktif çalışmalar yürütmekte ve alanda önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Ancak, ölçme ve değerlendirme sürecinde hâlâ çeşitli teknik zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin geliştirilmesi, öğretim yaklaşımlarında bir değişimi gerektirir; öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojileri benimsemeleri ve bilgiye dayalı geleneksel ezberleme yöntemlerinin ötesine geçmeleri gerekmektedir.

Bir sonraki konuya geçerken, birçok hükümetin beceri gelişimini ulusal vizyonlarının, politikalarının, müfredat çerçevelerinin ve eğitim

hedeflerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak ifade ettiğini bilmek önemlidir. Ancak, bu beyanlara rağmen, daha önce de belirtildiği gibi, gençlere bu becerilerin etkili şekilde kazandırılması hala yetersiz bir düzeydedir. Bu gözlem önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Bu olgunun altında yatan temel sebepler nelerdir?

Bu olgunun birkaç nedeni olduğu gözlemlenmektedir. Küresel düzeyde, becerilerle ilgili tutarsız terminoloji ve çerçevelerin bulunması, beceri geliştirme çalışmalarında yer alan politika yapıcılar ve uygulayıcılar için kafa karışıklığı yaratmaktadır. Ayrıca, becerilerin farklı yaşam evrelerinde nasıl geliştiği ve birbiriyle etkileşime girdiği konusunda kapsamlı araştırmaların eksik olması, bu becerilerin müfredata ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına etkin bir şekilde entegre edilebilmesini zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, birçok beceri geliştirme programı; özellikle gerekli maddi ve insani kaynakların kısıtlı olduğu yerlerde, sağlam ve kanıta dayalı metodolojilerden yoksundur. Bu zorluk, öğrenme çıktılarının ölçülmesindeki güçlüklerle daha da karmaşık hale gelmektedir. Bir diğer önemli sorun ise, sistematik bir koordinasyon eksikliğinin beceri geliştirmeye yönelik parçalı ve sürdürülebilir olmayan yaklaşımlara yol açmasıdır. Örneğin, tek bir şehirde ya da mahallede, bu yaşam becerilerini birbirinden kopuk ve koordinesiz şekilde öğreten beş ila on arasında farklı programla karşılaşılabilir.

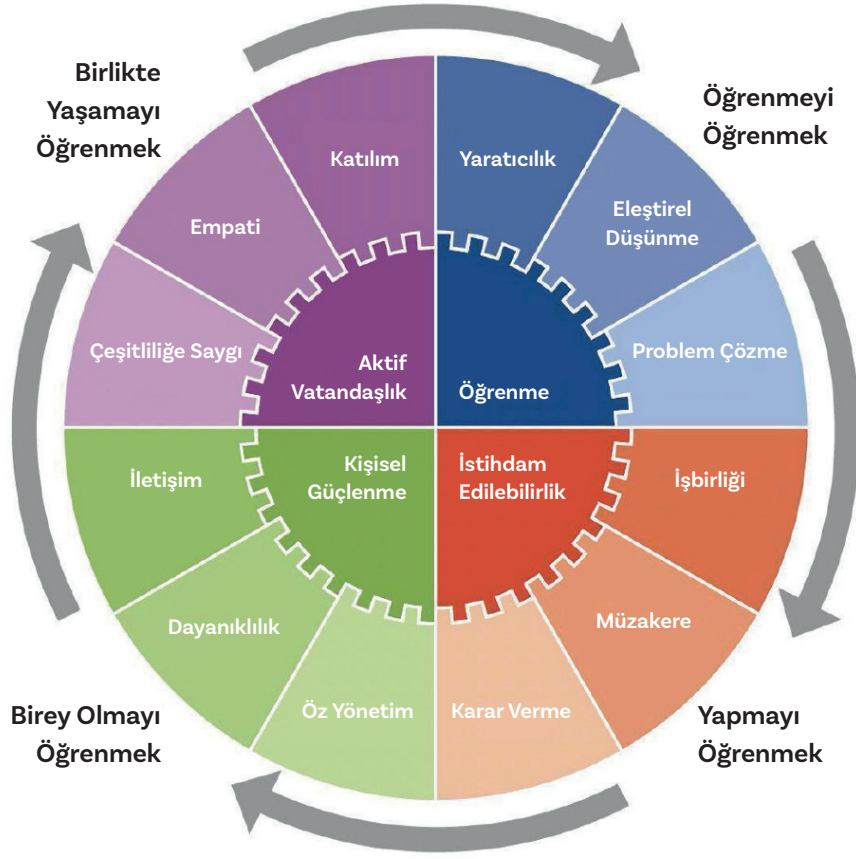
Farklı terminolojilerin olmasının yarattığı zorluklara çözüm getirmek adına, becerilerle ilgili tartışmalarda iletişimi güçlendirmeye yönelik pratik bir strateji öneriyorum. Bir kişi, örneğin, «problem çözme» gibi bir beceriden bahsettiğinde, bu beceriyi aynı şekilde anladığımız varsayımında bulunmaktan kaçınmak gerekir. Bunun yerine, ne demek istediğini net bir şekilde sormak, anlamaya çalışmak ve kendi kastettiğimiz anlamı da açıkça ifade etmek önemlidir. Bu yaklaşım, yanlış anlama-

ları önemli ölçüde azaltarak beceri geliştirme alanındaki tartışmaların etkinliğini artırabilir.

UNICEF, yaşam becerilerini çeşitli alanlarda değer yaratacak şekilde kavramsallaştırarak kapsamlı bir vizyon geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu vizyon, hükümetler ve diğer paydaşlar için uyarlama sürecinde rehberlik sağlayan bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavramsal çerçeve, öğrenmenin dört boyutunu özetleyen UNESCO'nun Delors Raporu'na dayanmaktadır: *öğrenmeyi öğrenmek, olmayı öğrenmek, yapmayı öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmek* (UNESCO, 1996). UNICEF diğer kurumlarla işbirliği içinde bulunarak, bu öğrenme boyutlarını akademik başarıyı destekleyen dört temel etki alanına dönüştürmüştür: *istihdam edilebilirlik, girişimcilik, öz-yeterlilik ve aktif vatandaşlık* (Şekil 4).



21. becerilerinin ölçümlenmesi, akademik derslerin değerlendirilmesinden daha zordur. Bir beceriyi doğru şekilde ölçümleyebilmenin tek yolu, onu pratikte gözlemlemek ve bireyin bu beceriyi ne kadar etkili kullandığını tespit etmektir.



Şekil 4. Yaşam Becerilerine İlişkin Küresel Kavramsal Çerçeve (2019)

Kaynak: UNICEF, 2019

Bu alanlar, yaşam becerilerinin anlamlı bir etki yaratabileceği stratejik temel alanları temsil etmektedir.

Dolayısıyla, bu kavramsal çerçeve, çok sayıda paydaşın katılımıyla ve kanıta dayalı titiz çalışmaların rehberliğinde geliştirilmiştir. Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde başlatılan bu süreç, sonrasında küresel ölçekte genişletilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, 200'den fazla beceri, çerçevenin temelini oluşturan 12 ana yeterlilik alanında toplanmıştır. Bu becerilerin her biri, dört hedeflenen sonuca (istihdam edilebilirlik, girişimcilik, öz-yeterlilik ve aktif vatandaşlık) katkı sağlamaktadır (Şekil 4).

Bu çerçeveyi geliştirirken (ve temel becerileri tanımlamaya odaklanan herhangi bir girişim/paydaş/kurum için) en önemli hususlardan biri, beceri sayısını yönetilebilir bir seviye-

de tutma gerekliliğidir. Bu nedenle, öğretim programlarına entegrasyonu, öğretim yöntemlerine uyumu ve değerlendirme uygulamalarına dâhil edilmesini kolaylaştırması bakımından yönetilebilir bir sayı olarak 12 temel beceri belirledik. Sonuç olarak, bu çerçevede yer alan beceriler şunlardır: yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, müzakere, karar verme, öz-yönetim, dayanıklılık, iletişim, çeşitliliğe saygı, empati ve katılım. Daha önce de belirtildiği gibi, bu becerilerin tamamı, merkezde yer alan dört hedefe katkı sağlamaktadır (Şekil 4).

Bu temel becerileri tanımladıktan sonra, bu becerilerin uygulanmasına yönelik yol gösterici ilkelerin belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Her bir ilkeyi ayrıntılı olarak ele almasam da özellikle önemli olan bazı ilkeleri vurgulamak istiyorum.



Bütüncül



Hayat Boyu



Hak Temelli



Cinsiyete Duyarlı



Kapsayıcı



Bağlama Duyarlı



Kanıtı Dayalı



**Genç Katılımını
Sağlayan**

Şekil 5. Yaşam Becerileri için Küresel Çerçeve: Temel İlkeler

Kaynak: UNICEF, 2019

Bu ilkelerin ilki, hayat boyu öğrenme döngüsü olarak tanımladığımız prensiptir (Şekil 5). Bu ilke, beceri gelişiminin erken çocukluktan ergenliğe ve oradan da yetişkinliğe kadar dinamik, aşamalı ve birikimli bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Çoğu zaman, kuruluşlar yaşam becerilerinin geliştirilmesine sadece gençlere, özellikle ergenlik dönemine odaklanarak yaklaşır. Bu dönem elbette önemlidir, ancak becerilerin gelişiminin en etkili yolu, erken çocukluktan itibaren becerileri zamanla kademeli olarak inşa etmektir.

Üzerinde durmak istediğim ikinci ilke, hak temelli yaklaşımdır. Beceri gelişimi, doğası gereği değerlerden bağımsız bir süreç olarak düşünülemez; aksine, her bir bireyin insan haklarına dayalı değerleri benimsemesi aktif bir şekilde desteklenmelidir. Örneğin, problem çözme becerilerini ele alırsak, bu beceri yanlış bir şekilde kullanıldığında potansiyel olarak olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu beceri, örneğin, hırsızlık gibi etik olmayan bir durumda da kullanılabilir. Böyle bir senaryoda, problem çözme yeteneği olumsuz sonuçlara yol açıp bunu kolaylaştıran bir araç olabilir. Ancak, hak temelli bir yaklaşım benimsendiğinde, problem çözme becerisi insan haklarını savunmak, toplumsal saygıyı teşvik etmek

ve çeşitliliği desteklemek amacıyla kullanılacak bir araç olur.

Vurgulamak istediğim üçüncü ilke ise kapsayıcılıktır. Bu ilke, özellikle düşük-orta gelirli ülkelerdeki programlarımızda sıkça karşılaşılan bir zorluk olarak öne çıkar. Ancak, beceri geliştirme süreci; öğrencilerin arka planları, yetenekleri veya ihtiyaçları ne olursa olsun, her bir bireyin dikkate alındığı kapsayıcı bir yaklaşımı gerektirir (Şekil 5).

Becerilerin tanımını, bu becerilere temel oluşturan kavramsal çerçeveyi ve uygulamada yol gösterici ilkeler üzerine konuştuktan sonra, şimdi pratik sonuçlara odaklanıyoruz: Bu becerilerin geniş ölçekte etkili bir şekilde kazandırılması için ülkeler hangi adımları atmalıdır? Bu doğrultuda, beceri gelişimini desteklemek adına çoklu ve esnek öğrenme yolları sunmak kritik bir önem taşımaktadır.

Şekil 6'da gösterildiği gibi, yüksek kaliteli çoklu öğrenme yolları yaklaşımı, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt vererek eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik eder. Bunu sosyal norm ve beklentiler, ev sorumlulukları, iş yükümlülükleri ve öğrenme fırsatlarını dengeleme yoluyla başarmayı hedefler. Gençler için eğitim ve istihdam arasında geçişi kolay-



Şekil 6. Beceri Geliştirme için Çoklu ve Esnek Öğrenme Yolları Yaklaşımı

Kaynak: UNICEF, 2019

laştırmak adına bu şekilde çeşitli eğitim ve öğretim alternatifleri sunmak, onların başarı şansını artırmaktadır.

Şekil 6'da, öğrenme yollarını esas olarak iki ana grupta sınıflandırıldığı görülmektedir: akademik çıktılara odaklanan yollar ve akademik olmayan çıktılara yönelik yollar. Akademik odaklı yollar, 3 yaşından itibaren başlayan örgün ve yaygın eğitimi kapsamaktadır. Diğer yandan, akademik olmayan çıktılara yönelik yollar ise istihdam edilebilirlik programları; çocuk koruma programları, kız çocuklarını güçlendirme çalışmaları ve kalkınmaya yönelik spor faaliyetlerini içerir. Bu tür yaygın eğitim programlarının tümü, temel yaşam becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar ve daha önce belirtilen dört ana sonuca katkıda bulunur: akademik öğrenme, istihdam edilebilirlik, girişimcilik, kişisel güçlenme ve aktif vatandaşlık (Şekil 4). Buradaki temel prensip şudur: mevcut öğrenme yollarının sayısı arttıkça, öğrenciler için daha fazla fırsat sağlandığından eşitlik de o ölçüde güçlenmiş olur ve örgün eğitimin dışında kalmış bireylerin bu sürece dahil olma imkanı genişler.

Bu yaklaşımı geniş ölçekte etkili bir şekilde uygulamak ve beceri geliştirme programlarının etkisini artırmak için birkaç temel adım göz önünde bulundurulmalıdır. Bu adımlar, temel unsurlardan başlayarak, farklı sistemlerin kapsamlı ve birbiriyle uyumlu bir şekilde etkinlik göstermesini sağlamayı amaçlar (Şekil 7). İlk olarak, *öğretim* ve *öğrenme* süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi hedeflenir; bu da öğretim programlarının, pedagojik yöntemlerin ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre uyarlanması içerir. Bu süreç, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin kapsamlı bir eğitimden geçirilerek hazırlanması ile etkili beceri ölçümlenmesine odaklanmayı gerektirir. Her bir uygulama, öğrencilerin beceri kazanımını desteklemede kritik bir rol oynar.

Geniş ölçekte beceri geliştirmenin bir diğer önemli adımı, *destekleyici ortamların* oluşturulmasıdır. İyi tasarlanmış bir öğretim programı olsa bile, destekleyici bir ortamın yokluğu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasında engel oluşturabilir. Böyle bir ortamın temel unsurları arasında öğrencilerin güvende his-



Şekil 7. Çoklu Yollar Üzerinden Programatik Müdahale Alanları

Kaynak: UNICEF, 2019

settiği öğrenme alanları, ruh sağlığı kaynaklarına kolay erişim, öğretmenlerin iyi oluş halini desteklemeye yönelik uygulamalar ve beceri geliştirme çalışmalarında toplumun aktif bir şekilde katılım göstermesini içerir. Kısaca, bu becerilerin hem sosyal hem de duygusal boyutları içerdiği göz önüne alındığında, öğrencilerin bunları geliştirebilmesi ve hayatlarına geçirebilmeleri için kapsayıcı ve destekleyici bir ortam oluşturmak önem arz etmektedir.

Son olarak, üzerinde durulması gereken bir diğer kritik unsur, *sistemlerin güçlendirilmesi* olarak adlandırılan yaklaşımdır. Bu becerilerin sınıfta öğretilmesi tek başına yeterli olmayıp, eğitim sisteminin daha geniş ölçekteki bileşenlerinin desteklenmesi büyük önem taşır. Bu kapsamda, ulusal politikaların geliştirilmesi, bakanlıklar arası koordinasyonun oluşturulması, stratejik ortaklıkların kurulması, bütçe kaynaklarının ayrılması ve geleceğe yönelik kapasite geliştirme girişimlerinin planlanması yer alır. Buradaki amaç, bu becerilerin ulusal sistemlere kalıcı bir şekilde entegre edilmesini sağlamaktır. Birbirine bağlı bu üç seviyeye yönelik adımlar atmak, tüm

çocuklar ve gençler için kapsamlı bir beceri gelişimine ulaşma olasılığını artırır (Şekil 7).

Küresel girişimlerimizden bazı örnekleri, Türkiye’den başlayarak paylaşmak istiyorum. UNICEF’in Türkiye’deki çalışmaları, geleceğin nitelikli işgücünü oluşturmayı hedeflemekte olup, özellikle istihdam edilebilirliği artıran yaşam becerilerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, beceri çerçevesinin geliştirilmesi ve 19 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında yaşam becerilerinin kazandırılmasının teşvik edilmesi yer almaktadır. Örneğin, UNICEF, Mesleki Eğitim Yoluyla Ergenlerin Okullulaştırılması (Schooling Adolescents through Vocational Education; SAVE) projesiyle öğrencilerin mesleki eğitime erişimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, yeşil yetkinlikler ve dijital dönüşüm programları alanında da önemli çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar, gençlerin geliştirdikleri yaşam becerilerini bulundukları toplumu dönüştürmek ve yeşil beceriler gündeminde uygulamak üzere güçlendirilmelerini hedeflemektedir. Bunun yanı sıra UNICEF, sosyal-duygusal öğrenme çıktılarının ölçülmesi için özel olarak geliştirilmiş bir araç

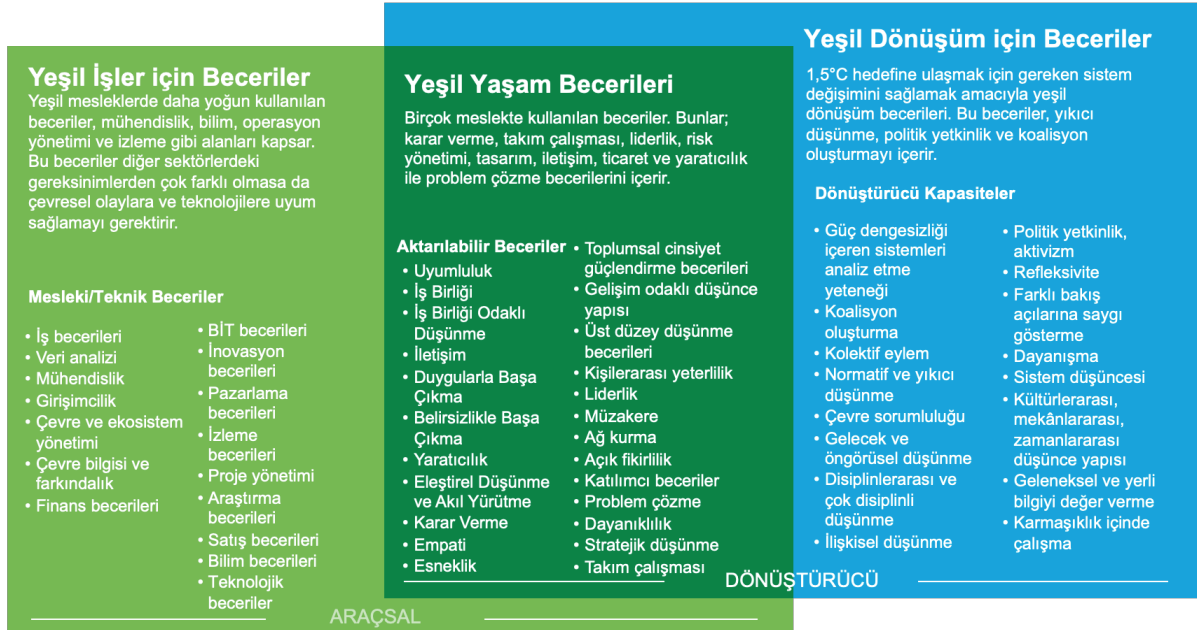
kullanarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile işbirliği içinde çalışmalar yürütmektedir.

Bir diğer örnek Mısır'dan verilebilir. UNICEF, burada yaşam becerilerinin müfredata etkili bir şekilde entegre edilmesi amacıyla Eğitim Bakanlığına destek sağlamaktadır. Eğitim 2.0 Müfredat Reformu olarak adlandırılan bu girişim, öğretmenlerin hazırlanmasını ve başarılı bir uygulamayı sağlamak için değerlendirmelerin yapılmasını içermektedir. Bu becerilerin entegrasyonu, yetkinlik temelli müfredat (Competency-Based Curriculum, CBC) yaklaşımına dayanmaktadır. CBC'nin etkinliğiyle ilgili kanıtlar karışık olsa da bu tür müfredatların başarısını artırabilecek bazı temel stratejiler bulunmaktadır. Örneğin Türkiye'de, bu yaklaşımları güçlendirmek amacıyla çeşitli devlet kurumlarıyla işbirliği içinde çalışmalar sürdürülmektedir.

UNICEF'in beceri geliştirme odaklı çalışmaları, diğer bölgelere de yayılmaktadır. Örneğin, Bangladeş'te UNICEF, örgün eğitim dışında

kalan ergenler için Bangladeş Kırsal Kalkınma Komitesi (BRAC) ile işbirliği yaparak önemli bir alternatif öğrenme programı geliştirmiştir. Bu program, altı aylık bir süre boyunca sertifikalı yaşam becerileri eğitimini iş deneyimleriyle birleştirerek gençlerin işgücüne geçişine yardımcı olacak çıraklık eğitimleri sunmaktadır. Bu programın katılımcılarının yarısından fazlası ergenlik dönemindeki kızlardan, en az %10'u da engelli bireylerden oluşmaktadır. Bu programdan mezun olan öğrencilerin %95'ten fazlası maaşlı işlere geçiş yapmayı başarmış olması bu programın istihdam edilebilirliği artırmada ne denli etkili olduğunu göstermiştir. Bu girişim, hem teknik-mesleki becerileri hem de yumuşak becerileri bir araya getirecek şekilde özenle tasarlanmış olup, beceri kazanımını daha da desteklemek için mentorluk desteği sağlamaktadır.

UNICEF, benzer şekilde, Ürdün'de de gençlere değerli yaşam deneyimleri ve beceriler kazandırmayı amaçlayan güçlü gönüllülük programları uygulamıştır. Bu programlar, gençlerin



Şekil 8. Yeşil Beceriler Çerçevesi

Kaynak: UNICEF, 2024

toplumla aktif bir etkileşim içinde olmalarını destekleyerek sosyal katılım ve yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Son olarak, artan yeşil dönüşüm ve yeşil becerilere verilen öneme değinmek istiyorum. UNICEF, yeşil ekonomiye geçiş için gerekli olan yeşil becerilerin farklı boyutlarını ayrıntılı olarak ele alan kapsamlı bir belge yayımlamıştır. Şekil 8’de görüldüğü üzere, yeşil beceriler çerçevesi; geleceğin sürdürülebilir ve dayanıklı toplumlarını inşa etmek için gerekli olan kavramsal yaklaşımları ortaya koymaktadır (UNICEF, 2024).

Sonuç olarak, yaşam becerileri, bireylerin kişisel ve mesleki yaşamlarında başarılı olmalarının yanı sıra toplumlarına anlamlı katkılar sağlayabilmeleri için temel bir gerekliliktir. Bu doğrultuda, eğitim sisteminde daha kapsayıcı, yenilikçi ve uygulamaya dayalı pedagojilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin bu becerileri destekleyecek şekilde eğitilmesi ve öğrencilere çoklu öğrenme yolları sunulması gereklidir. Ayrıca, ulusal düzeyde koordinasyonun artırılması, yaşam becerilerinin hem okul müfredatına hem de yaygın eğitim programlarına etkili bir şekilde entegre edilmesi ve bu süreçlerin düzenli olarak değerlendirilmesi, sürdürülebilir bir başarı için önemlidir. Türkiye’nin gençlerini bugünün ve geleceğin zorluklarına hazırlamaya yönelik eğitim politikalarını hayata geçirmesi, bireysel ve toplumsal kalkınma açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, yaşam becerilerinin eğitim sisteminde temel bir hak olarak tanınması ve bu alandaki uygulamaların güçlendirilmesi, ülkenin daha dayanıklı, üretken ve yenilikçi bir toplumsal yapı oluşturma hedefini destekleme potansiyeli taşımaktadır.

Beceri geliştirme programlarında tutarlı bir terminoloji ve çerçeve olmaması, uygulamada kafa karışıklığına yol açarak bu konudaki eğitim politikalarının etkinliğini azaltıyor.

Öneriler

Çocukların eğitimde gelişimi bütüncül şekilde ele alınmalı. Erken çocukluk döneminden itibaren, her yaş kademesinde desteklenebilecek kapsamlı bir beceri seti geliştirilmelidir. Bu becerilerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri birlikte ele alınarak bütüncül bir öğrenme süreci oluşturulmalıdır.

Becerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojileri benimsemelerini ve bilgiye dayalı geleneksel ezber yöntemlerinin ötesine geçmelerini gerektirir. Öğrencilerin pratikte uygulayarak öğrenebilecekleri deneyim odaklı yöntemler teşvik edilmelidir.

Beceri temelli eğitimin etkili olabilmesi için ülke çapında yapılandırılmış bir program uygulanmalıdır. Ancak, bölgesel farklılıklar dikkate alınarak, yerel ihtiyaçlara uygun ek destek programları da geliştirilmelidir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler belirlenirken, makul sayıda, kolay anlaşılabilir ve net bir çerçeve kapsamında oluşturulmalıdır. Örneğin, UNICEF'in 12 temel beceri modeli gibi kapsamlı ama pratik çerçeveler, bu tür bir yapı için iyi bir referans olabilir. Ancak, her ülkenin ve bölgenin ihtiyaçlarına uygun, esnek ve yerel şartlara duyarlı bir çerçeve oluşturmak önemlidir.

Küresel düzeyde, becerilerle ilgili tutarsız terminoloji ve çerçeveler, etkili uygulamaların önünde önemli bir engeldir. Bu nedenle, terminolojinin açıkça tanımlandığı ve herkesin ortak bir dilde anlaştığı çerçeveler oluşturulmalıdır.

Becerilerin farklı yaşam evrelerinde nasıl geliştiği ve birbiriyle nasıl etkileşime girdiği üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Bu bilgi, becerilerin müfredata ve ölçme-değerlendirme süreçlerine etkin bir şekilde entegre edilmesini kolaylaştıracaktır.

Beceri gelişimi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilecek esnek ve kapsayıcı öğrenme yollarıyla desteklenmelidir. Örgün ve yaygın eğitim yolları çeşitlendirilerek herkesin eşit fırsatlara erişimi sağlanmalı, özellikle dezavantajlı gruplar için maddi ve sosyal destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Beceri geliştirme programlarının başarısı, kapsamlı ölçme ve değerlendirme süreçleriyle izlenmelidir. Bu süreçlerde elde edilen verilere dayalı iyileştirmeler yapılmalı ve uygulamalar sürekli olarak geliştirilmeye açık tutulmalıdır.

Beceri programlarının uygulanmasında başarıyı artırmak için şu temel ilkeler benimsenmelidir: programlar hayat boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde kademeli olarak yapılandırılmalı, insan hakları ve etik değerler temelinde şekillenmeli, kapsayıcı bir yaklaşımla her bireyin ihtiyaçlarını gözetmeli ve kanıta dayalı yöntemlerle sürekli izlenip geliştirilmelidir. Programların başarısı için öğretmenlerin bu ilkelere uygun pedagojik becerilerle donatılması kritiktir.



Andreas Schleicher

OECD | Eğitim ve Beceriler Direktörü

Beceri Temelli Öğrenmeye Dair Farklı Modeller: Dünyadan Örnekler

21. yüzyıl becerileri, içinde bulunduğumuz dönemde toplumun ilerlemesiyle birlikte giderek önem kazanmaktadır. Bu beceriler etrafındaki tartışmalar, öğrencileri sadece uzak bir geleceğe değil, aynı zamanda bugünün dünyasında ihtiyaç duydukları yeteneklerle donatma gerekliliğine de yanıt vermektedir. Günümüz dünyası, çeşitli zorluklar ve sürekli bir belirsizlik ortamı sunmaktadır. COVID-19 salgını gibi olaylar, eğitimde daha önce sabit kabul edilen temel unsurların değişkenliğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, iklim değişikliği ve yapay zekâdaki gelişmeler de hayatlarımızı dönüştürme potansiyeline sahip olup, eğitimle ilgili yerleşik varsayımlara ve uygulamalara meydan okumaktadır.

Mevcut eğitim uygulamaları, genellikle ezber yeteneği yüksek ve verilen bilgiyi tekrar edebilen, “ikinci sınıf robotlar” olarak nitelendirilebilecek bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Bu yaklaşım, uygulanması ve sonuç alınması kolay bir süreç olsa da önemli bir soruyu gündeme getirmektedir: Öğretilmesi ve değerlendirilmesi basit olan görevlerin dijitalleşme ve otomasyon tehdidi altında olduğu bir çağda, insanoğlunu benzersiz kılan nitelikler nelerdir? İşgücü piyasalarında bu tür rutin

görevler giderek azalırken, bu durum bizleri sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek ve yeni neslin dünyayı daha dengeli bir anlayışla yönetmesini sağlamak için hangi becerileri geliştirmemiz gerektiği konusunda düşünmeye sevk etmektedir.

Hem bugünün hem de geleceğin ihtiyaçları arasında bilinçli seçimler yapma ve bireyleri günlük olarak değişen ve yapısal olarak dengesiz olan bir dünyada yol alabilecek şekilde hazırlama konusunda ikili bir zorlukla karşı karşıyayız. Kendi eğitim geçmişimi düşündüğümde, geçmişteki mesleklere bakarak geleceği öngörmek mümkündü. Oysa bugün gençler, henüz var olmayan meslekler için hazırlanıyor, hâlâ geliştirilme aşamasında olan teknolojilerle etkileşim kurmayı öğreniyor ve ön görmekte zorlandığımız toplumsal sorunlarla yüzleşiyorlar. Bu gerçekten alışılmışın dışında bir dönem ve bu durum, 21. yüzyılda beceri temelli öğrenmenin merkezinde yer alan temel soruları gündeme getiriyor.

Günümüz işgücü piyasasında rutin görevler giderek azalırken, teknoloji odaklı rollerin artışı dikkat çekmektedir. Bu iki eğilimin kesişimi, gençlerin gelecekte karşılaşacakları taleple-



**21. yüzyıl eğitimi; bireyleri
henüz var olmayan
meslekler için hazırlarken,
değişime uyum
sağlayabilme becerisini
merkeze almalıdır.**

rin nasıl evrildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, yapay zekanın ortaya çıkışı tartışmaya başka bir karmaşıklık katmanı eklemektedir. Yapay zekâya dair eleştiriler, ChatGPT gibi sistemlerin yeterli bağlam sunmadan veya yanıtların ardındaki mantığı ve kaynakları tam olarak açıklamadan cevap vermesi gibi eksikliklere odaklanmaktadır. Ancak, bu sorunların doğrudan yapay zekânın kendisinden değil, mevcut uygulamaların sınırlamalarından kaynaklandığını anlamak önemlidir. Orta vadede, yapay zekânın insan sorularını daha iyi anlama kapasitesine ulaşması ve dünya

görüşümüzü zenginleştirmeye katkıda bulunmasını bekleyebiliriz.

Toplumumuzun artık bireyleri yalnızca sahip oldukları bilgiye göre ödüllendirmede olduğu giderek daha belirgin hale gelmektedir; zira Google gibi platformlar, geniş çapta bilgiye erişim imkânını zaten sağlamaktadır. Bunun yerine, bilgiyi gerçek dünya bağlamında etkili bir şekilde uygulayabilme yetkinliği ön plana çıkmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, beceri temelli öğrenme; bireylerin karmaşık zorluklarla başa çıkabilmelerini ve topluma anlamlı katkılar sunmalarını sağlayacak pratik becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamakta ve 21. yüzyılda kritik bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır.

Eğitimdeki bu dönüşüm süreci, şu kritik soruyu gündeme getirmektedir: Bireyler, bu zorlukların üstesinden gelebilmek için bilişsel ve sosyal-duygusal kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilir mi? Geleceğe bakarken, özellikle yapay zekâ bağlamında, bu gelişmelerin gerekli becerilere dair anlayışımızı nasıl yeniden şekillendirebileceğini öngörmek büyük önem taşımaktadır. Önümüzdeki yıllarda, yapay zekâ mevcut sistemlerimizdeki önyargıları çözümleme potansiyeline sahip olabilir; ancak, yapay zekâ çoğu zaman insan önyargılarını azaltmaktan ziyade güçlendirdiği için, eğitim uygulamalarımızı bu gerçeğe hazırlıklı olacak şekilde geliştirmemiz gerekmektedir.

Örneğin, küresel PISA değerlendirmelerimiz, bu becerileri görünür kılmayı amaçlamaktadır. PISA çerçevesinde matematiği ele aldığımızda, odak noktamız öğrencilerin formülleri ve denklemleri ezberleyip ezberlemedikleri değil, onların birer matematikçi gibi düşünüp düşünemedikleridir. Bu çerçevede cevap aranan bazı temel sorular şunlardır: Matematiksel kavramları anlayabiliyorlar mı? Gerçek dünya problemlerini matematiksel terimlere dönüştürebiliyorlar mı? Bu problemleri çözmek için matematiksel araçları kullanıp çözümlerini gerçek yaşama uyarlayabiliyorlar mı? Günümüzde önemli olan, yalnızca

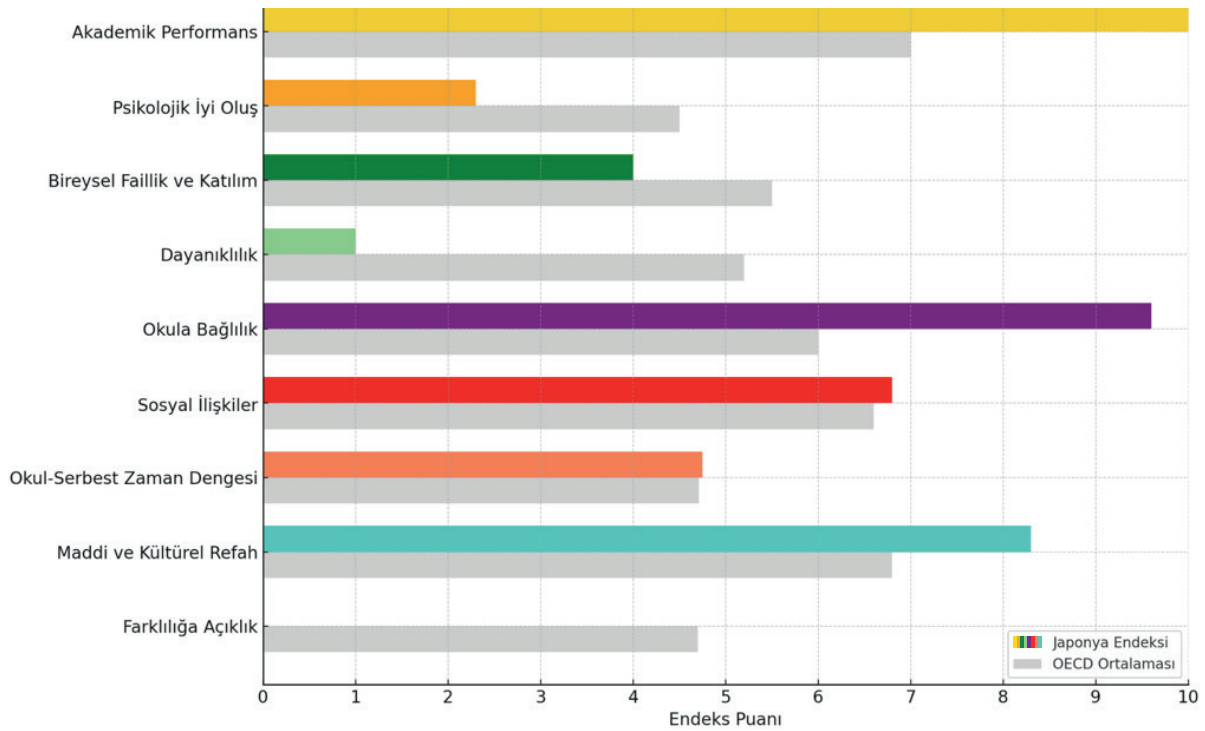
matematik bilgisini akılda tutmak değil; matematiği yapıları anlamak ve tahminlerde bulunmak için bir dil olarak kullanabilme yetkinliğidir. Benzer şekilde fen bilimlerinde de odak, deney sonuçlarını hatırlamaktan ziyade deney tasarlama, yürütme, kanıta dayalı çıkarımlar yapma ve bilimsel olarak araştırılabilir soruları ayırt edebilme becerisine kaymıştır. Fizik ve kimyada bilgi biriktirmektense bilim insanı gibi düşünmek çok daha değerlidir. Tarih alanında da artık yalnızca isimleri ve tarihleri hatırlamak yeterli değildir; insan doğasının nasıl geliştiğini, değişen koşullarda nasıl hızlandığını veya çözülmeye uğradığını anlamak, tarihsel olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak ve salt bilgi biriktirmenin ötesine geçmek gerekmektedir. Tarihi bu şekilde analiz etme yetisi, bugünün dünyasında kritik becerileri temsil etmektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse, ne yazık ki günümüzde bilim, çoğunlukla sorgulanmadan

kabul edilmesi beklenen dogmatik bir inanç sistemi olarak öğretilmekte, öğrenciler ise mevcut fikirleri sorgulamadan benimsemeye yönlendirilmektedir. Oysa gerçek bilim, yerleşmiş bilgileri tekrarlamaktansa, onları sorgulamaya dayanır. 21. yüzyılda, yalnızca cevap üretmek değil, doğru soruları sormak da değer kazanmaktadır.

PISA değerlendirmelerinden elde edilen verilerin incelenmesi bu noktayı iyi bir şekilde ortaya koymaktadır. Japonya; matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında yüksek başarı göstererek akademik açıdan sürekli olarak en iyi performans gösteren ülkeler arasında yer almaktadır (Grafik 1). Ancak 21. yüzyılda, akademik başarı artık tek başına yeterli değildir. Örneğin, verilere göre Japon çocuklarının psikolojik iyi oluşun önemli bir göstergesi olan mutluluk seviyesinin düşük olduğu görülmektedir. Bu ölçüm; kimlik duygusu, aidiyet ve psikolojik sağlık gibi temel unsurları

Japonya



Grafik 1. Japonya'nın PISA 2022 Güçlü Yönleri ve İyileştirmeye Açık Alanları

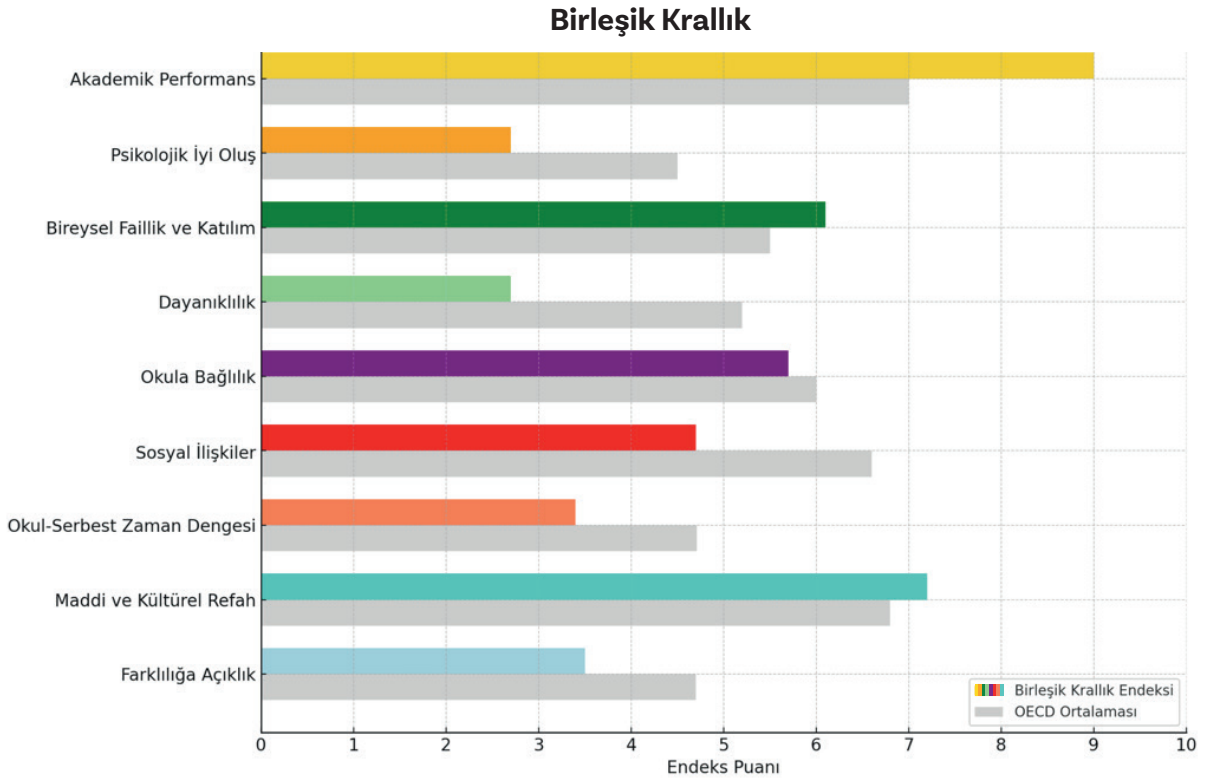
Kaynak: OECD, PISA 2018 Veritabanı ve PISA 2022 Veritabanı

yansıtmaktadır. Günümüz dünyasında bunlar artık birer lüks değil, yaşamın vazgeçilmez temelleridir. Güçlü bir güven ve bağlanma duygusu olmadan bireylerin topluma anlamlı katkı sağlamada zorlandığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle, aidiyet duygusunu güçlendirmek gençlerin genel iyilik hâli ve dayanıklılığı için kritik bir role sahiptir.

Japonya, aynı zamanda, “bireysel faillik kabiliyeti” (agency) alanında OECD ortalamasının altında bir skor göstermektedir. Buradaki bireysel faillik, yenilikçi çözümler üretebilme ve harekete geçebilme kapasitesini, yani girişimci bir yaklaşımla hareket edebilme yeteneğini ifade etmektedir. Okullarda, öğrenciler hazır içeriklerin pasif tüketicileri konumuna gelebilmektedir. Ancak onların başarıları, inisiyatif alma ve deney yoluyla yeni fikirler keşfetme becerilerine bağlıdır. Ayrıca, Japonya özelindeki veriler, öğrencilerin duygusal dayanıklılık alanında da oldukça düşük bir performans

sergilediğini ve OECD ortalamasının hayli altında kaldığını göstermektedir (Grafik 1). 21. yüzyılda, her gün değişen zorluklara uyum sağlama ve kendini sürekli yenileyebilme yeteneği büyük önem taşımaktadır. Başarı, yalnızca öğrenme kapasitesine değil, aynı zamanda koşullar değiştikçe yeniden öğrenme ve eski bilgileri gözden çıkarıp becerisine de bağlıdır. Bu yetenek seti, 21. yüzyılda hayati bir öneme sahiptir. Ancak, Japon eğitim sistemi bu yetenekleri yeterince geliştiremiyor olabilir. Genellikle matematik, fen ve okuma alanlarında elde edilen yüksek akademik başarıya odaklanılırken, diğer önemli beceriler göz ardı edilmektedir. Eğitimde daha geniş bir yelpazede sonuçları değerlendirdiğimizde, farklı eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini daha kapsamlı bir şekilde anlayabiliriz.

Başka bir örnek olarak Birleşik Krallık incelendiğinde, bu ülkenin eğitim sonuçları Japonya ile benzerlikler göstermektedir. Her ne kadar



Grafik 2. Birleşik Krallık PISA 2022 Güçlü Yönleri ve İyileştirmeye Açık Alanları

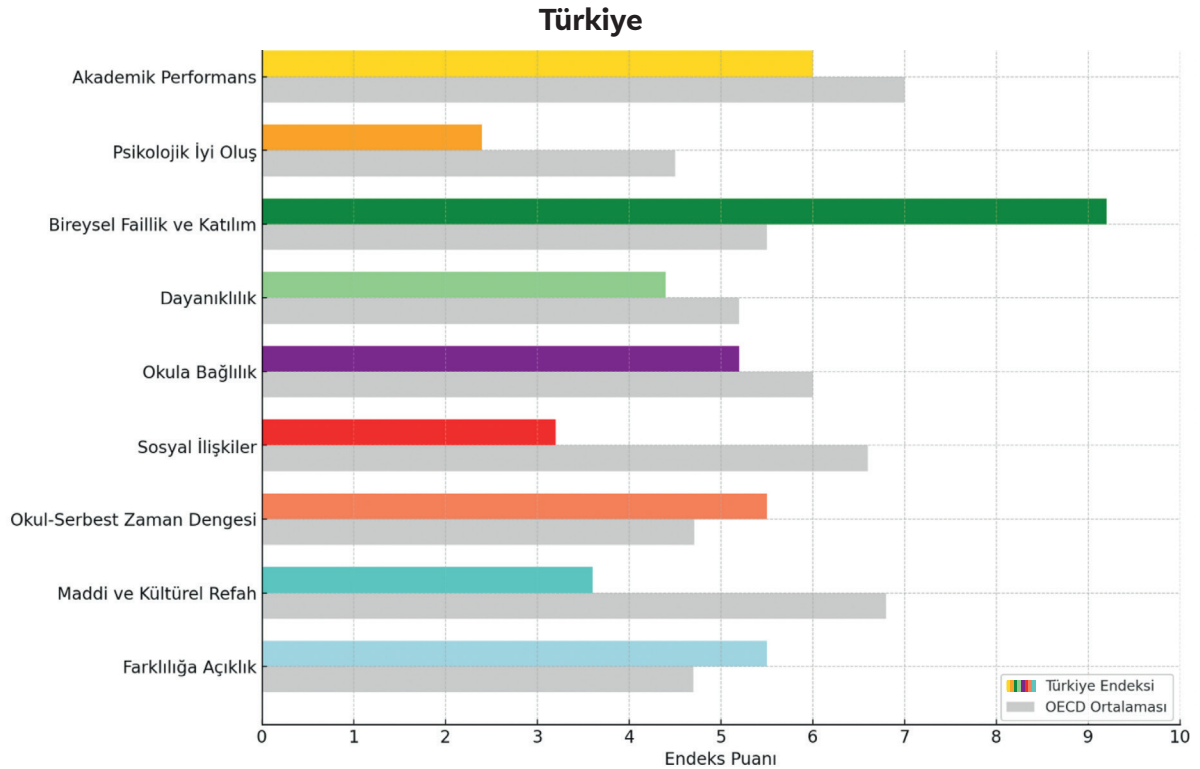
Kaynak: OECD, PISA 2018 Veritabanı ve PISA 2022 Veritabanı

yalnızca Asya ülkelerinde ezbere dayalı öğrenme ve bilgi edinmeye önem verildiğine dair bir algı bulunsa da bu durum İngiltere için de geçerlidir. Ancak, İngiltere'nin akademik performansı aslında genel olarak Japonya'nın gerisinde kalmaktadır. Aynı zamanda, İngiliz çocuklarının duygusal dayanıklılık seviyelerinin düşük olması dikkat çekicidir ve bu durum iyi oluş halleri (*well-being*) ile ilgili zorluklara işaret etmektedir. Japonya'da olduğu gibi, Birleşik Krallık'ta da odak noktası çoğunlukla akademik başarıdır (Grafik 2) ve diğer önemli becerilere çok az dikkat edilmektedir. Ancak, bu ek sonuçları ölçmeden eğitim sistemlerinde anlamlı bir değişim gerçekleştirmeyeceğimizi kabul etmek önemlidir. Bu temel gereklilik, PISA değerlendirmelerimizdeki ana motivasyonlardan birini oluşturmaktadır.

Bir sonraki örnek Türkiye'dir. Grafik 3'te gösterildiği gibi, sarı çubuk, Türkiye'nin matematik ve fen bilimlerindeki akademik performansında önemli bir gelişim potansiyeli olduğunu

göstermektedir. Türk öğrenciler bu konularda kayda değer bir bilgi birikimine sahip olsalar da, genellikle bu bilgiyi etkili bir şekilde uygulamakta zorlanmaktadırlar. Özellikle deney yapma ya da bilimsel ve matematiksel problemleri pratik olarak çözme becerilerinin test edildiği durumlarda zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, akademik başarının Japonya veya Birleşik Krallık'tan ileride olmamasını açıklamaktadır (Grafik 3).

Bununla birlikte, Türk öğrenciler bireysel faillik (*agency*) ve katılım (*engagement*) açısından güçlü bir performans sergilemektedir. Yani bu öğrenciler; inisiyatif alabilme, bilişsel, sosyal ve duygusal kaynaklarını etkili bir şekilde harekete geçirerek hayata ve topluma aktif katılım gösterme konusunda öne çıkmaktadırlar. Bu, Türkiye'nin eğitim sistemi içinde önemli bir avantajdır. Ancak, geleneksel değerlendirme yöntemleri, bireysel faillik gibi becerileri yeterince dikkate almamaktadır. Oysa 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda, bu



Grafik 3. Türkiye'nin PISA 2022 Güçlü Yönleri ve İyileştirmeye Açık Alanları

Kaynak: OECD, PISA 2018 Veritabanı ve PISA 2022 Veritabanı

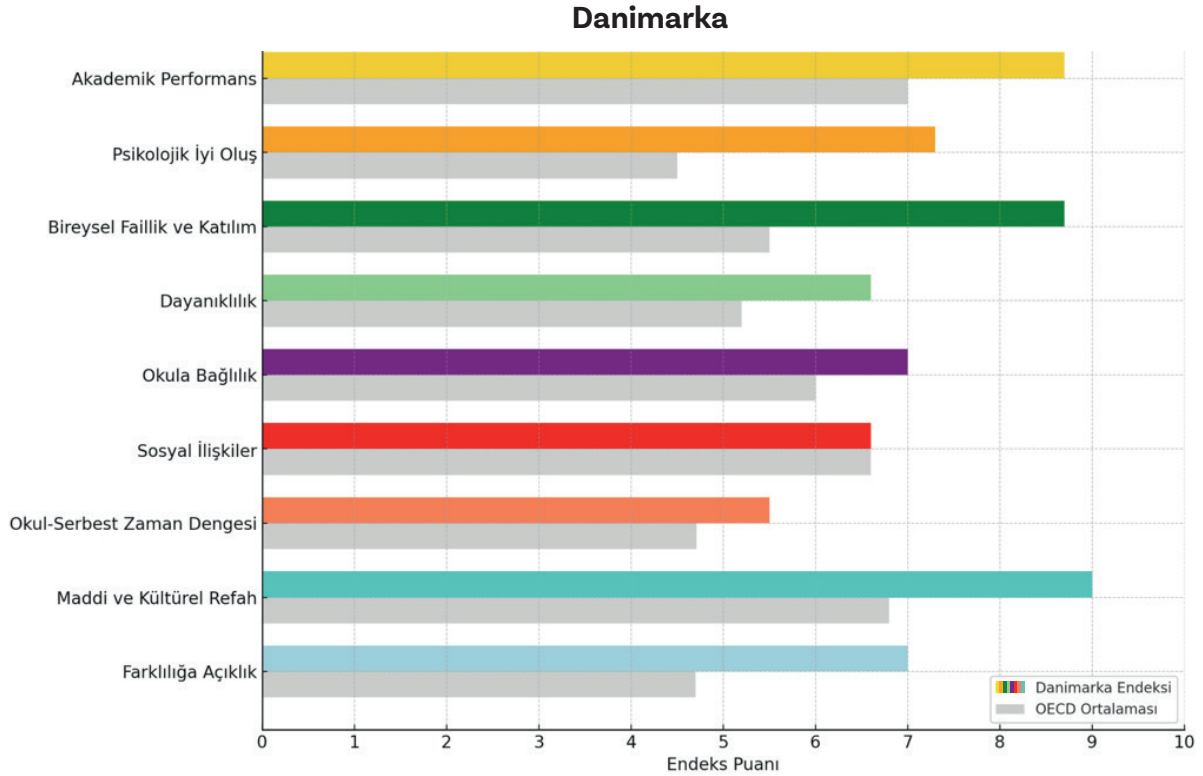
becerilerin önceliklendirilmesi ve eğitim değerlendirilmelerinde açık bir şekilde yer alması gerekmektedir.

Grafikte psikolojik iyi oluş düzeyini gösteren çubuk; Türk öğrencilerinin genel olarak mutluluk seviyelerinin düşük olduğunu ve aidiyet ile kimlik duygularının zayıf olduğunu göstermektedir (Grafik 3). Bu duygular, bu yüzyılın bireylerinin yaşamında temel bir yere sahiptir. Bireylerin kim olduklarına ya da topluma nasıl uyum sağlayacaklarına dair net bir anlayışları olmadan yaşamlarında bir yön bulmaları zorlaşmaktadır.

Sosyal ilişkilerin kalitesi açısından Türkiye’deki öğrenciler sıkça “Öğretmenim bana iyi ders veriyor ama beni anlamıyor” şeklinde geri bildirimlerde bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin genellikle yalnızca birer eğitmen olarak algılandığını, ancak öğrencilerin onları aynı zamanda birer koç, rehber ya da öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olarak görmek istediğini ortaya koymaktadır (Grafik 3).

Öğrenci geri bildirimleri, duygusal ve sosyal ihtiyaçların daha iyi karşılandığı yenilikçi öğrenme yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı açıkça göstermektedir. Bu bulgular, eğitim ortamındaki sosyal ilişkilerin kalitesinin geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir. 21. yüzyılda bu tür bir sosyal sermayenin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim, yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç değil, aynı zamanda sosyal ve ilişkisel bir deneyimdir. Dolayısıyla, her eğitim sisteminin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerinin tanınması ve bu yönlerin etkin bir şekilde ele alınarak geliştirilmesinin gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Son örnek olarak Danimarka’ya baktığımızda, bu ülkenin genel olarak çeşitli ölçütlerde elde ettiği yüksek puanlarla öne çıktığını görmekteyiz (Grafik 4). Bu durum, akademik bilgi ve beceriler ya da bilişsel beceriler ve sosyal-duygusal yeterlilikler arasında bir ayırım yapma gereği olmadığını göstermektedir. Çoğu zaman, sosyal-duygusal gelişimi ön-



Grafik 4. Danimarka’nın PISA 2022 Güçlü Yönleri ve İyileştirmeye Açık Alanları

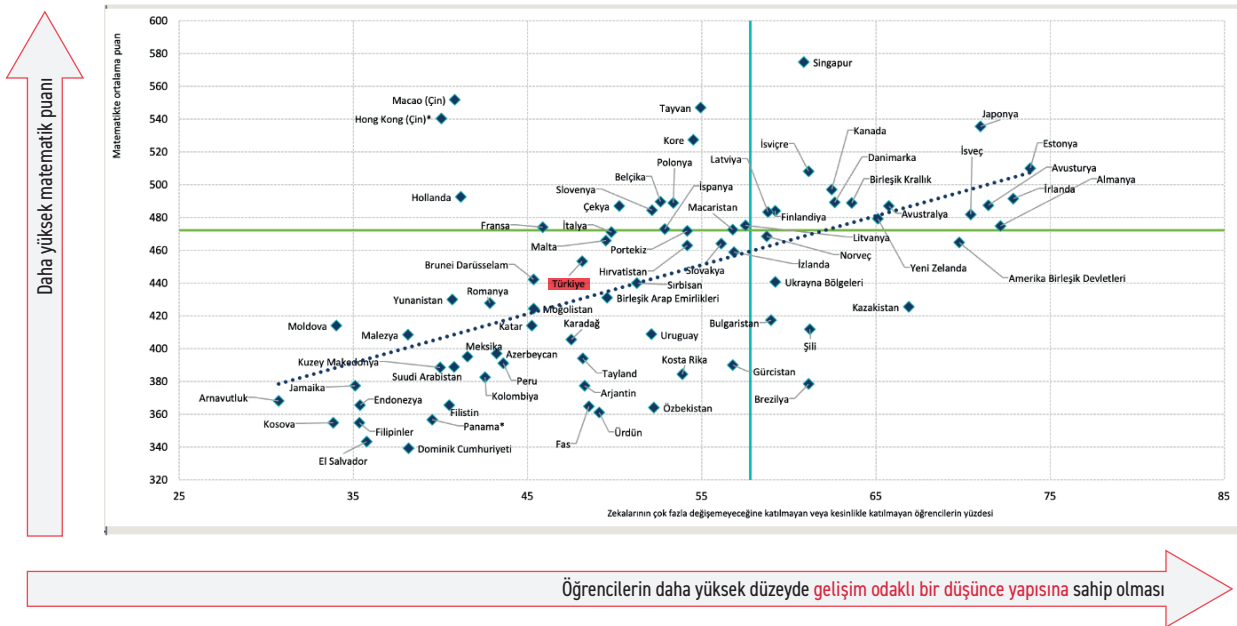
Kaynak: OECD, PISA 2018 Veritabanı ve PISA 2022 Veritabanı

celiklendirmenin akademik başarıyı zayıflat-
tığı ya da akademik başarıya odaklanmanın
sosyal-duygusal gelişimi engellediği yönünde
bir yanlışlık bulunmaktadır. Ancak Danimarka
örneğinde, öğrencilerin her alanda olağanüs-
tü bir performans sergilediği görülmektedir.
Danimarkalı öğrenciler, akademik anlamda
son derece başarılı sonuçlar elde etmekte,
aynı zamanda yüksek düzeyde mutluluk ve
güçlü bir aidiyet duygusuna sahip oldukları-
nı ifade etmektedirler. Ayrıca, bireysel failik,
duygusal dayanıklılık ve güçlü sosyal ilişkiler
alanlarında da dikkat çekici bir başarı sergi-
lemektedirler. Bunun yanı sıra, farklı fikirlerle
ve kültürlere açıklık da Danimarka'da büyük
önem taşımaktadır. “Öğrenciler farklı bakış
açılarını takdir edebiliyor mu? Diğer kültürlere
açık ve ilgililer mi?” konularını incelediğimizde
Danimarkalı öğrenciler bu alanda da üstün
bir başarı sergilemektedir.

Danimarka, 21. yüzyılın gerekliliklerini yerine
getirirken çeşitli alanlarda dengeli sonuçlar
elde etmenin mümkün olduğunu göster-
mektedir. Buradan çıkarılacak temel ders,

bu becerileri görünür kılma gerekliliği ve artık
yalnızca akademik bilgiye odaklanmanın ye-
terli olmayacağıdır. PISA kapsamında değer-
lendirilen yetkinlikleri daha geniş bir şekilde
ele alacak ölçütler geliştirmek hayati önem
taşımaktadır. Bu süreç, akademik becerilerle
sınırlı kalmayıp, daha kapsamlı bir değerlen-
dirme anlayışını benimsemeyi gerektirir.

Öğrencilerin eğitimsel gelişiminde önemli bir
rol oynayan temel unsurlardan biri, onların
düşünce yapısıdır. Özellikle yeteneklerin çaba
ve öğrenme yoluyla geliştirilebileceğine olan
inancı ifade eden “gelişim odaklı düşünce ya-
pısı” (*growth mindset*), öğrencilerin gelişimleri
için önemlidir. Bu yaklaşım, yetenekleri de-
ğişmez özellikler olarak gören “sabit düşünce
yapısı” (*fixed mindset*) ile tezat oluşturmakta-
dır. Grafik 5'teki veriler, öğrenciler arasındaki
gelişim odaklı düşünce yapısının düzeyini
göstermektedir. Grafikte sağa doğru yer alan
eğitim sistemlerinde, öğrencilerin sıkı çalış-
manın ve çabanın başarıya ulaşmada belirle-
yici olduğuna daha güçlü bir şekilde inandığı
gözlemlenmektedir. Bu inanç, öğretmenlerin

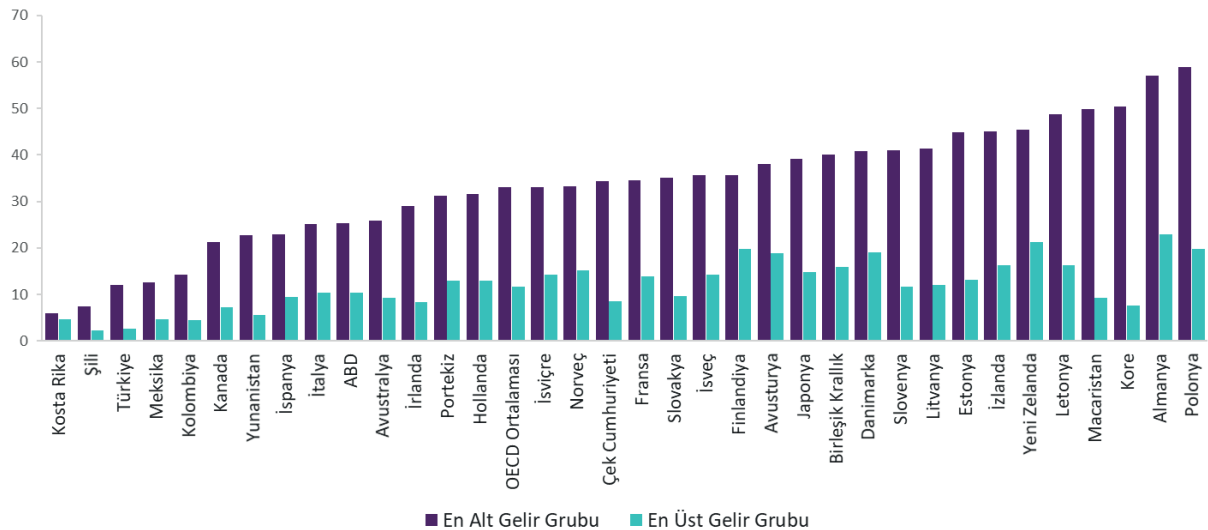


desteğiyle daha da pekişmektedir. Bu öğrenciler, kendi çabalarının onları ileriye taşıyacağına ve potansiyellerinin sınırsız olduğuna inanır. Buna karşılık, grafiğin solunda yer alan sistemlerdeki öğrenciler, başarıyı yalnızca doğuştan gelen zekaya bağlama eğilimindedir. Bu durum, sıkı çalışmaya yönelik motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır (Grafik 5). Eğer birey, zekanın sabit bir özellik olduğuna inanırsa, çaba harcama ya da gelişme arzusu büyük ölçüde azalır.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin, tüm çocukların çaba göstererek öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inandığı eğitim sistemlerinde, gelişim odaklı düşünce yapısı daha kolay gelişir ve güçlenir. Öğrencileri “Bugün dünden daha iyiydi ve gelişmeye devam etmen için seni desteklemek için buradayım” gibi yapıcı geri bildirimlerle teşvik etmek, bu düşünce yapısını pekiştirir. Öte yandan, gelişmenin sınırlı olacağını ima eden geri bildirimler bu yapıyı zayıflatabilir.

Gelişim odaklı düşünce yapısının teşvik edilmesinin önemi, okul ortamlarının ötesine uzanan bir öneme sahiptir; çünkü öğrenme-

nin büyük bir kısmı yapılandırılmış eğitim ortamları dışında gerçekleşir. Asıl zorluk, bireyin yaşam boyu öğrenmeye olan motivasyonunu koruyabilmesi ve sürekli gelişim sürecine olan bağlılığını sürdürebilmesidir. Genellikle “becerilerini geliştirme” (*upskilling*) ve “yeni den öğrenme” (*reskilling*) olarak adlandırılan bu süreç, bireylerin geleceğe uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini yeniden tanımlayabilmeleri için istekli olmalarını gerektirir. Gelişim odaklı bir düşünce yapısı, bu yaşam boyu öğrenme sürecini sürdürebilmek için vazgeçilmezdir. Eğer birey, değişim kapasitesine olan inancını kaybederse, anlamlı bir gelişim için gereken çaba ve zamanı harcamaya daha az istekli olur. Örneğin, özellikle dezavantajlı öğrenciler, ileri düzey beceriler gerektiren kariyerlerde kendilerini hayal etme konusunda özgüven eksikliği yaşayabilmekte ve bu durum, bu becerileri geliştirmek için gereken yatırımı yapma konusunda isteksizliğe yol açabilmektedir. Dolayısıyla, gelişim odaklı bir düşünce yapısının teşvik edilmesi, bireylerin tam potansiyellerine ulaşmaları ve ilerleme fırsatlarını aktif bir şekilde değerlendirmeleri için kritik bir öneme sahiptir. Ancak, öğren-



Grafik 6. Sosyoekonomik Duruma Göre Eğitim ve Kariyer Beklentileri Uyumlu Olmayan Öğrencilerin Yüzdeleri

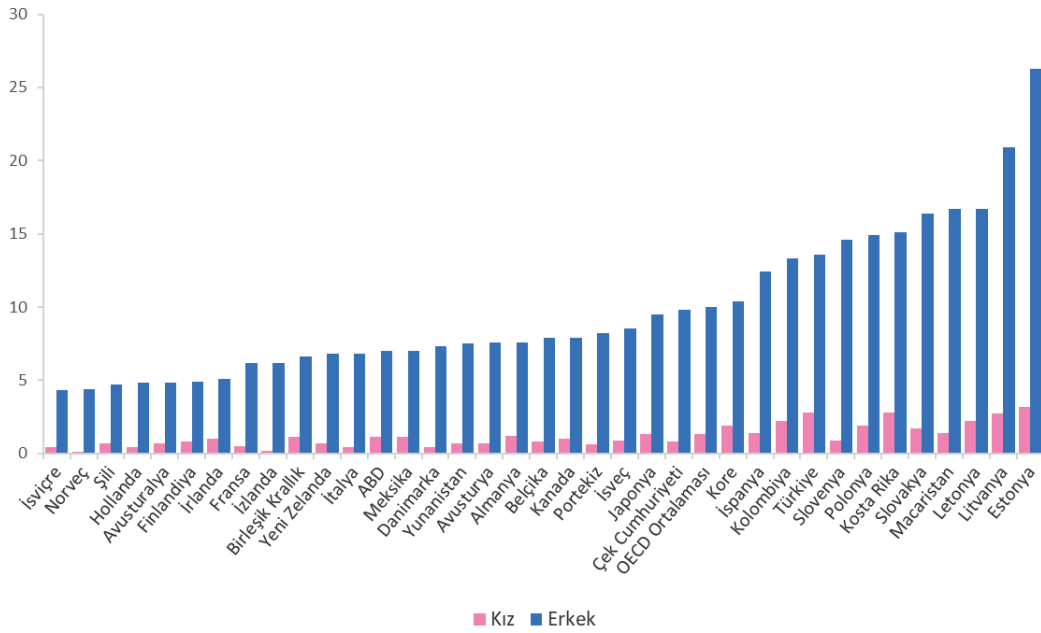
Kaynak: OECD, PISA 2022 Sonuçları

cilerin kariyer hedefleri ile bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan beceriler ve çaba arasındaki uyumsuzluk, eğitim sisteminde iyileştirilmesi gereken bir alan olarak dikkat çekmektedir.

Eğitim sistemleri; bireylerin gelişim odaklı düşünce yapısını desteklerken, aynı zamanda bu düşünce yapısının bireylerin kariyer hedefleri ve bu hedeflere ulaşma yollarıyla uyumlu hale gelmesine katkı sağlamalıdır. Örneğin pek çok ülkede, özellikle Almanya ve Polonya’da görüldüğü üzere (Grafik 6), dezavantajlı öğrencilerin önemli bir kısmı, kariyer hedefleri konusunda gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir. Prestijli pozisyonlara ulaşma arzularını dile getirirler de bu hedeflere ulaşmak için gereken çabayı genellikle göstermemektedirler. Ayrıca, bu pozisyonlar için gerekli nitelikleri kazanmak adına uygun eğitim yollarını izlememektedirler. Hedefler ile eylemler arasındaki bu uyumsuzluk, öğrencilerin ileri ki yıllarda ciddi bir memnuniyetsizlik doğurabilmektedir. Bireylerin, hayallerini yetersiz çabaları nedeniyle gerçekleştirememeleri,

yalnızca kişisel tercihlerden ibaret değildir; aynı zamanda bu hedeflere ulaşmaları için gerekli desteği sağlayamayan eğitim sisteminin yetersizliğini de gözler önüne sermekte ve eğitim ve kariyer fırsatlarının sunulmuş şekline bağlı olarak toplumsal faktörlerden de etkilenmektedir.

Bu toplumsal faktörler, özellikle teknolojiyle ilgili kariyerler bağlamında cinsiyetler arasındaki hedef farklılıklarında belirgin şekilde gözlemlenmektedir. Örneğin, teknoloji alanındaki işler genellikle “geleceğin meslekleri” olarak görülüp oldukça rağbet görmektedir. Ancak, Türkiye’dekiler de dahil olmak üzere birçok genç erkek bu alanlara yönelmeyi hedeflerken, aynı ilgiyi paylaşan kadınların sayısının çok daha az olduğu gözlemlenmektedir (Grafik 7). Bu fark, kadınların bilimsel alandaki yetenek eksikliğinden kaynaklanmamaktadır; aksine, PISA fen testinin sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında performans açısından çok az fark olduğunu ve kızların erkeklerle eşit düzeyde puan aldığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu ilgi farkı yetenekle değil, daha çok



Grafik 7. Cinsiyete Göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Alanında Kariyer Beklentisi Olan Öğrencilerin Yüzdesi

Kaynak: OECD, PISA 2022 Sonuçları

**Yaşam boyu öğrenme,
bireylerin değişen
teknolojik ve toplumsal
taleplere uyum
sağlayabilmesi için
zorunlu hale gelmiştir.**

hedefler ve toplumsal rol modelleriyle ilgilidir. Bilim, sadece iyi notlar almak için öğrenilen bir ders olarak görülüp anlamlı kariyer fırsatlarına açılan bir kapı olarak algılandığında, öğrenciler için ilham kaynağı olma potansiyelini yitirir. Bu nedenle, hedefler en az beceriler kadar önemlidir. Ancak, eğitimin yalnızca bireysel hedeflere ulaşmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin çok yönlü beceriler kazanarak toplumsal ve mesleki hayata etkin bir şekilde katılmalarını desteklemesi de gerekmektedir.

Bu ihtiyaç, okulların geleneksel sınırlarının ötesine geçerek öğrencilere daha geniş ve zengin öğrenme fırsatları sunmasını zorunlu kılmaktadır. Okullar genellikle beceri kazanımı için başlıca ortamlar olarak düşünülse de merak, cesaret, liderlik ve sosyal beceriler gibi en önemli yetkinliklerin bir kısmı, gerçek dünya ortamında, öğrencilerin gerçek sorunlarla ve insanlarla etkileşim kurduğu yerlerde daha iyi geliştirilmektedir. Örneğin, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim, bu tür fırsatlar sunma açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak, bu eğitim modeli çoğu zaman birinci tercih olmak yerine son çare olarak görülmektedir. Bu durum da aslında mesleki ve teknik eğitimin sunduğu gerçek potansiyeli sınırlayan dar bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Kısaca, en önemli becerilerin birçoğu, gerçek dünya zorluklarıyla yüzleştirmizde ve an-

lamlı sonuçlar üreten insanlarla birlikte çalıştığımızda en etkili şekilde gelişir. Okul ile gerçek dünya arasında köprüler kurmak, özellikle 21. yüzyılın temel becerilerini geliştirme açısından öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir. Ancak, böyle bir entegrasyon pek çok ülkede hâlâ yaygın bir uygulama değildir ve daha fazla önem verilmesi gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinin yalnızca belirli bir mekan ve yaş dönemiyle sınırlı kalmayıp, hayatın her aşamasını kapsayan bir olgu olarak yaklaşılması gerektirdiği açıkça görülmektedir.

Bu perspektif ile beraber, eskiden öğrenme; iş hayatına girişin bir ön aşaması olarak görülürken, bugün öğrenmenin kendisi işin temelini oluşturmaktadır. Geleneksel olarak yaşam; okul eğitimi, yükseköğrenim, iş hayatına giriş ve emeklilik gibi doğrusal bir yol izlerdi. Ancak, 21. yüzyılın gereklilikleri bu süreci kökten değiştirdi; özellikle beceri temelli eğitime verilen önemin artması ve bu önemin erken çocukluk dönemine kadar uzanması, bu dönüşümün temelini oluşturdu. 21. yüzyılda başarı için kritik olan birçok beceri, yaşamın en erken dönemlerinde en iyi şekilde geliştirilmektedir. Örneğin, merak ve empati gibi beceriler, üç yaşındaki bir çocukta aktif olarak beslenip desteklenebilirken, yetişkinler için genellikle değişmesi zor bir kişilik özelliği haline gelir. Bu gerçek, günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan pek çok temel becerinin erken çocukluk döneminde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi ve bakımı artık tamamlayıcı veya isteğe bağlı bir süreç olarak değil; aksine, beceri temelli öğrenmenin merkezini oluşturan bir temel olarak değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminin yaşam boyu öğrenme sürecini başlatmada oynadığı kritik rolün altını çizmektedir. Bununla beraber, bu yaklaşımın her eğitim kademesinde bir dönüşümü tetiklediği görülmektedir.

Bunun sonucunda yükseköğretimde odak noktası, uzmanlıktan uyum yeteneği ve disiplinler arası becerilere kaymıştır. Günümüzde işverenler, belirli bir alanda dar kapsamlı bir eğitim almış ve uzmanlaşmış bireylerden ziyade, öğrenme ve uyum sağlama kapasitesine sahip bireyleri öncelikli olarak tercih etmektedir. “Nasıl öğreniyorsunuz?” ve “Yeni becerileri nasıl ediniyorsunuz?” gibi sorular, işe alım süreçlerinde giderek daha merkezi bir rol oynamaktadır. Bilgiyi farklı ve alışılmadık bağlamlara uyarlama ve uygulama becerisi, günümüzün dinamik dünyasında giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu da iş ve öğrenmenin aslında “aynı madalyonun iki yüzü” olduğunu açıkça göstermektedir. Günümüzün en yenilikçi iş yerleri, aynı zamanda sürekli öğrenmeyi teşvik eden dinamik ortamlar olarak da işlev görmektedir; benzer şekilde, en başarılı eğitim kurumları da bireyleri bu yüzyılın iş dünyasının taleplerine uyum sağlayacak şekilde hazırlamaktadır. Geçmişte iş ve öğrenme, birbirinden bağımsız alanlar olarak değerlendiriliyordu. Ancak bugün bu iki alanın birbirine entegre edilmesi, beceri temelli öğrenmeyi sektörler genelinde geliştirmek ve yaygınlaştırmak için artık bir gereklilik haline gelmiştir. Bu entegrasyonun yalnızca mesleki eğitimle sınırlı kalmaması, üniversite düzeyindeki eğitim ve ileri eğitim programlarını da kapsamı önemlidir.

Haliyle, sürekli öğrenmenin önemi hiç bu kadar büyük olmamıştır. Ancak, OECD istatistikleri endişe verici bir eğilimi ortaya koymaktadır: “Yetişkin işgücünde kimler sürekli öğrenmeye yatırım yapıyor?” sorusuna verilen yanıtlar, OECD ülkelerindeki her 10 yetişkinden sadece 4’ünün üniversiteden mezun olduktan sonra hayatlarının ilerleyen dönemlerinde öğrenime geri döndüğünü gösteriyor. Geriye kalan %60 ise işgücüne katıldıktan sonra eğitime tekrar yönelmiyor. Bu durum, şu soruyu gündeme getiriyor: Yetişkinler neden eğitimlerine devam etmiyor? Yapılan anketlere göre, bu durumun temel nedeni



Türkiye'nin PISA fen testi sonuçlarında kız ve erkek öğrenciler benzer başarı gösterirken, kız öğrencilerin geleceğin meslekleri olan teknoloji alanındaki işlerde kariyer sahibi olma beklentisinin çok daha düşük olduğu görülmüştür.



genellikle düşünüldüğü gibi finansal kısıtlamalar ya da erişim eksikliği değil. Aksine, çoğunluk “Buna ihtiyacım yok” yanıtını veriyor ve bu da kişilerin bu konuya atfettikleri önem ve kişisel motivasyonları konusunda daha derin bir soruna işaret ediyor.

Daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireyler genellikle sürekli eğitimin uzun vadeli faydalarını kabul ederken, daha düşük eğitim düzeyine sahip olanlar öğrenime yeniden yatırım yapmak için net bir sebep göremeyebilir. Örneğin, otomasyonun (teknolojik gelişmeler sonucu insan işgücüne olan ihtiyacın azalması) etkisiyle karşı karşıya olan bir kamyon şoförü, gelecekte iş dünyasında kendisi için bir rol görmek zorlanabilir. Bu da becerilerini güncellemek için çaba harcamanın değerini anla-



masını güçleştirebilir. Bu eğilim, yaşam boyu öğrenmenin isteğe bağlı bir seçenek olmaktan çıkarılıp, kariyer dayanıklılığı (iş dünyasının değişen koşulları karşısında dayanıklı olup esneklik gösterebilme) için vazgeçilmez bir unsur olarak yeniden tanımlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak, yalnızca eğitim kaynaklarına yapılan toplumsal yatırımlar ve finansal destek bu sorunu çözmeye yetmemektedir. Yaşam boyu öğrenme konusundaki tutumları, özellikle de sınırlı düzeyde eğitime sahip bireyler arasında, dönüştürmek değişen koşullara uyum sağlayabilecek bir işgücü oluşturmak için kritik önemdedir.

Veriler; düşük beceri seviyesine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenmeye süreçlerine dahil olma eğiliminin, daha yüksek becerilere sahip olanlara kıyasla belirgin şekilde daha düşük olduğunu ve bu eğilimin tüm OECD ülkelerinde tutarlı bir şekilde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Bireyler arasındaki bu uçurumu kapatmak için özellikle geride kalma riski en yüksek olanlar bakımından “becerilerini geliştirme” (*upskilling*) ve “yeniden öğrenme” (*reskilling*) fırsatlarına öncelik veren politikaların uygulanması gereklidir. Daha fazla erişilebilirlik sağlanarak ve yeterince hizmet almayan

kesimlere odaklanılarak, eğitim sistemleri her yaştan yetişkinleri daha iyi destekleyebilir ve değişime hazırlıklı bir işgücü oluşturabilir.

Son olarak vurgulamak istediğim nokta kritik bir öneme sahiptir, ancak akademik bir bağlamda ifade edilmesi zor olabilir: diplomalar ile beceriler arasındaki ayrım son derece önemlidir. OECD olarak, resmi yeterliliklerden ziyade bireylerin gerçek yetkinlik ve becerilerini değerlendirmeye öncelik veriyoruz. Bu nedenle, kişilerin sahip oldukları diplomalar ya da okudukları kurumlarla ilgilenmek yerine, işgücünde sahip oldukları becerileri değerlendirmek için PISA testi gibi gerçek dünya odaklı değerlendirmeler uyguluyoruz. Bu yaklaşım, çoğu zaman üniversite diplomasına sahip bazı bireylerin, yaşam boyu öğrenmeye yeterince önem vermemeleri nedeniyle eskiyen becerilere sahip olduğunu ortaya çıkarıyor. Öte yandan, üniversite eğitimi almamış bireylerin, iş dünyasında edindikleri tecrübeler sayesinde değerli beceriler edindikleri görülebiliyor. Bu durum, bireylerin sahip oldukları becerilere daha incelikli bir bakış açısıyla yaklaşmayı ve bu becerilerin nasıl edinildiğine odaklanmak yerine, bireyin yetkinliklerini esas almayı gerektiriyor.

Sadece akademik yeterliliklere odaklanmak, üniversite diplomasının bireyin gerçek yetkinliklerini yansıtan bir belge olarak görülmesi yerine, yalnızca yükseköğrenim için yapılan maliyeti tasdikleyen pahalı bir gösterge gibi algılanmasına yol açabilir. Ayrıca, farklı ülkelerde farklı yeterliliklere atfedilen değerlerin önemli ölçüde değişkenlik gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu durum, toplumların sahip olduğu çeşitli kabiliyetleri daha iyi anlayabilmek için değerlendirme süreçlerinde daha bütüncül bir yaklaşım benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Böyle bir yaklaşım; bireylerin ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini ölçmenin ötesine geçerek, bu becerileri nasıl uyguladıklarını ve topluma nasıl katkıda bulunduklarını da incelemelidir. Bu tür bir kapsamlı değerlendirme, gelecekteki büyüme ve gelişim için daha sağlam ve sürdürülebilir bir temel oluşturabilir.

Bu doğrultuda, 21. yüzyılda başarı için gereken beceriler değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarından dört temel beklenti öne çıkmaktadır. Birincisi, bireylerin yaşamlarındaki amaçlarını keşfetmeleri ve dünyadaki rollerini anlamalarıdır. Öğrencileri, kendileri için neyin önemli olduğu ve hangi alanlarda fark yaratabilecekleri üzerine düşünmeye teşvik etmek, eğitim deneyimlerini daha anlamlı ve zengin hale getirebilir. Genellikle öğrencilere coğrafya, tarih, matematik ve fen gibi dersleri kapsayan geniş bir öğretim programı sunulsa da kişisel hedefleriyle ilgili öz değerlendirme yapma fırsatları çoğunlukla ihmal edilmektedir.

İkinci olarak, okulların öğrencilerin gizli yeteneklerini keşfetmelerine aktif bir şekilde yardımcı olmaları önemli bir adım olabilir. Öğrencilerin sadece ders seçimleri yaparak güçlü yönlerini keşfedebilecekleri varsayımı, onların hedeflerini anlayıp bu konuda rehberlik etmeye istekli eğitimcilerin rolünü göz ardı edebilir. Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerin daha resmi olmayan ortamlarda güçlendirilmesi, öğrencilerin bireysel

Gerçek dünyadan kopuk öğrenme yöntemleri, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal fayda üretme kapasitesini sınırlandırmaktadır.

gelişimlerini desteklerken kendilerini daha iyi tanımları ve potansiyellerini keşfetmelerini kolaylaştırabilir.

Üçüncü olarak, eğitim kurumlarının öğrencilerin çevrelerindeki dünyanın ihtiyaçlarını fark etmelerine ve anlamalarına yardımcı olması faydalı olabilir. Gerçek tatmin genellikle başkaları üzerinde olumlu bir etki oluşturmak ve hayatlarında bir fark yaratmaktan gelmektedir. Bu nedenle okulların; toplumlarına, ülkelere ve gezegenlerine nasıl anlamlı katkıda bulunabileceklerini öğrencilerin öğretmekte önemli bir rolü vardır. Bu süreç, öğrencilerde sorumluluk ve amaç duygusunun gelişmesini desteklemektedir.

Son olarak, beceriler ile anlamlı bir istihdam (topluma ve kendilerine değer katacak, anlamlı bir iş yapmak) arasındaki bağlantıyı vurgulamak, yaşam kalitesini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitimin ekonomik sonuçlarını toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda ele almak, önemli bir çabadır. Bu unsurların dikkatle ve doğru şekilde önceliklendirilmesi, bireylerin sürekli değişen bir dünyada etkili bir şekilde yol alabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarına ve eğitim aracılığıyla daha parlak bir geleceğe ulaşmalarına imkan tanır.

Öneriler

Eğitim sistemleri, ezber odaklı yaklaşımlar yerine, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine odaklanmalıdır. Öğrenciler yalnızca bilgiyi öğrenmekle kalmamalı, aynı zamanda bu bilgiyi gerçek dünya bağlamında uygulama yeteneği kazanmalıdır. Öğrencilerin yerleşmiş bilgileri sorgulaması, doğru soruları sorması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Akademik başarı kadar, öğrencilerin mutluluk, aidiyet, psikolojik dayanıklılık ve sosyal ilişki kalitesi gibi sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi de eğitim programlarının merkezinde yer almalıdır. Türkiye’de öğrencilerin özellikle mutluluk, aidiyet ve kimlik duygularını güçlendirmek için sosyal ilişkileri destekleyen, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlilik geliştiren okul ortamları oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin yeteneklerinin çaba ve öğrenme yoluyla gelişebileceğine dair inançlarını artıracak “gelişim odaklı düşünce yapısı” teşvik edilmelidir.

Kız öğrencilerin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ve BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) alanlarına katılımını artırmak için rol modeller, bilinçlendirme programları ve teşvik mekanizmaları uygulanmalıdır. Bu alanlardaki cinsiyet farkının nedenleri konusunda araştırmalar yapmak bu uygulamaların temeli için önemlidir.

Üniversite eğitimi ve ileri eğitim programları, öğrencilerin farklı bağlamlarda bilgiyi uyarlama ve uygulama becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Gerçek dünya sorunlarıyla yüzleşme ve anlamlı sonuçlar üretme deneyimleri, öğrencilerin iş dünyasında ihtiyaç duyulan temel becerileri geliştirmelerini sağlar. Mesleki ve teknik eğitim bu bağlamda desteklenmeli ve daha geniş bir vizyonla ele alınmalıdır.

Eğitimde değerlendirme yöntemleri, yalnızca akademik başarıyı ölçmekten öteye geçerek, bireylerin becerilerini nasıl uyguladıklarını ve topluma nasıl katkıda bulunduklarını anlamaya yönelik olmalıdır.

Eğitim, sadece okul yıllarına sıkıştırılmamalı, yaşam boyu süren bir süreç olarak görülmelidir. Becerilerini güncellemek ve yeniden öğrenmek, bireylerin değişen iş dünyasına uyum sağlamaları için kritik önemdedir. Eğitim politikaları, özellikle düşük beceri seviyesine sahip bireyleri sürekli öğrenme sürecine dahil etmeyi hedeflemelidir.

Okullar, öğrencilerin yaşamlarındaki amaçlarını, gizli yeteneklerini keşfetmelerine ve bireysel hedeflerine ulaşmaları için gerekli eğitim yollarını seçmelerine destek olmalıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin sosyal, yaratıcı ve liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar önemlidir.

Eğitimde kazandırılan beceriler ile anlamlı ve topluma değer katan istihdam arasındaki bağ güçlendirilerek öğrencilerin bu doğrultuda yönlendirilmesi sağlanmalıdır.



II. OTURUM: 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN EĞİTİMDEKİ DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİSİ

**Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında
Eğitim ve İstihdam İlişkisini Yeniden Düşünmek**

Prof. Dr. Orhan Uzun (Bartın Üniversitesi | Rektör, YÖKAK Kurucu Başkanı)

**21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenme Alanları
ve Ölçme Süreçleri Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi**

Doç. Dr. Mustafa Öztürk (Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)



Prof. Dr. Orhan Uzun

Bartın Üniversitesi, Rektör | Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kurucu Başkanı

Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Eğitim ve İstihdam İlişkisini Yeniden Düşünmek

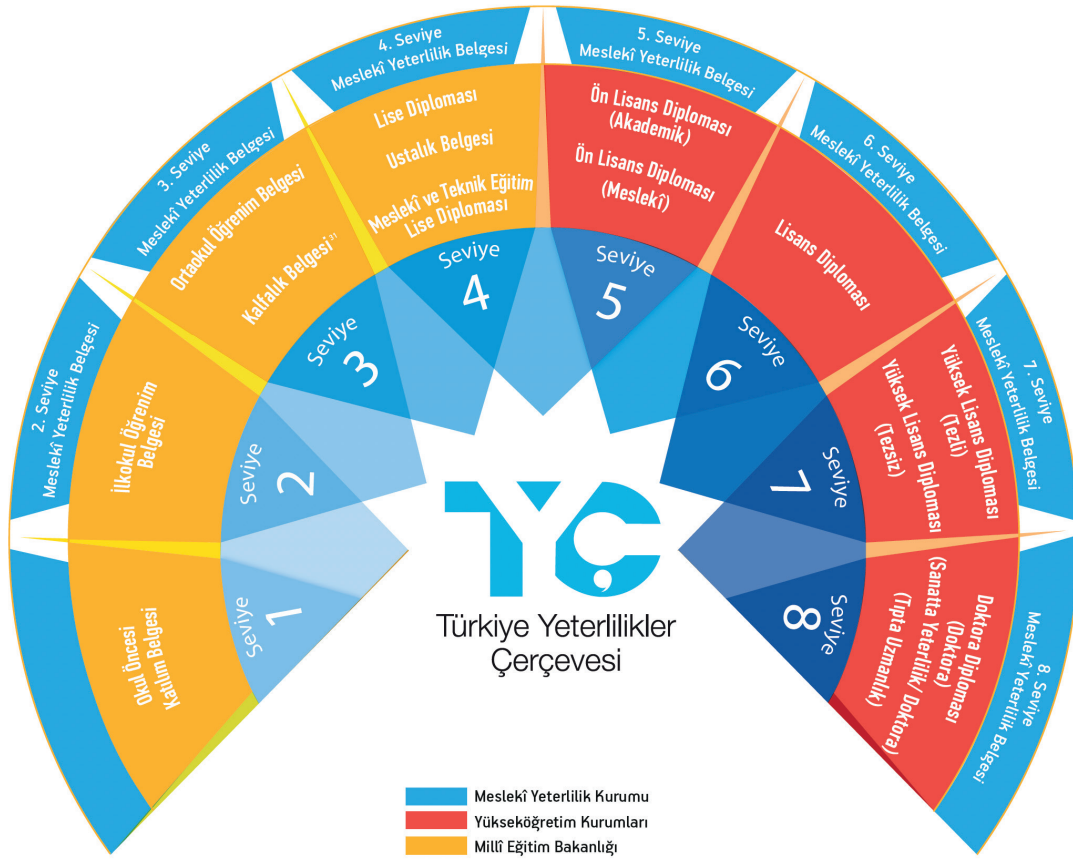
Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), Avrupa'daki ülkelerin kendi eğitim ve yeterlilik sistemlerini birbirine uyumlu hale getirme çabasının bir sonucudur. 2008 yılında kabul edilen bu çerçeve, o tarihten itibaren yürürlükte olup, farklı ülkeler ve sistemler arasındaki yeterliliklerin daha anlaşılır ve karşılaştırılabilir olmasını hedeflemektedir. Ayrıca, AYÇ, ulusal yeterlilik çerçevelerini birbirine bağlayan ortak bir Avrupa referans çerçevesi oluşturmayı amaçlar ve bireylerin ülkeler arasında serbest dolaşımını teşvik ederek hayat boyu öğrenmeyi destekler.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ise Mesleki Yeterlilik Kurumu bünyesindeki bir kurul tarafından hazırlanmış ve 2016 yılında yürürlüğe girmiştir. TYÇ, eğitim seviyelerini okul öncesinden başlayarak doktora düzeyine kadar sekiz seviye üzerinden tanımlamaktadır.

Bu seviyeler, bilgi, beceri ve yetkinlik olarak üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Şekil 9).

Bilgi, belirli bir alanla ilgili kuramsal veya olgusal verilerin anlaşılması ve uygulanmasıdır. Beceri, mantıksal ve yaratıcı düşünme, el becerisi, araç-gereç kullanma yetisi gibi bilgiyi kullanma ve problem çözme kapasitesini ifade eder. Yetkinlik, bireyin bilgi ve becerilerini özerk veya sorumluluk olarak uygulayabilmesi, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi ve etik sorumlulukların farkında olmasıdır. Bu üç kavram, birbirleriyle bağlantılıdır ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, bugün Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne entegre olmuştur.

Değişim ve rekabet ortamında, geleceğin belirsizlikleri karşısında öğrencilerimize hangi bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmalıyız ki başarılı olabilsinler? Bu, eğitim dünyasında



Şekil 9. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Kaynak: Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı

cevap aradığımız temel sorulardan biridir. Bir lisans programından mezun olan bir öğrenci, “Neyi bilir? Neyi yapabilir?” sorularına cevap verebilmelidir. Bu sorular, yeterlilikler çerçevesiyle şekillenmekte olup, bilgi, beceri ve yetkinliklerin somut tanımlarını içerir.

21. yüzyıl becerileri de bu soruların cevabı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu beceriler dinamik ve sürekli değişen ihtiyaçlara uyum sağlamayı gerektirir. İş dünyasıyla yapılan araştırmalar, işverenlerin mezunlardan ne tür beceriler beklediğini ortaya koymuş ve bu doğrultuda çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Ancak Türkiye’de bu tür çalışmalar henüz sınırlıdır.

Dünya, küresel ölçekte iklim değişikliği, gıda krizi ve biyoçeşitlilik gibi sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar birbiriyle bağlantılıdır ve

küresel çapta etkiler doğurur. Örneğin, iklim değişikliği göç hareketlerini tetikleyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla, artık sadece problem çözmeden değil, karmaşık problem çözmeden bahsediyoruz. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği ve iletişim gibi beceriler, 21. yüzyılın vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrenme süreçlerinin sınıf dışına taşınmasını, informal ve akran öğrenmesini de gerektirir. Akran öğrenmesi, en etkili öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Özetle, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve iklim krizi gibi küresel gündemlerle şekillenen bu yeni dünyada, öğrencilerimizin sadece akademik bilgiyle değil, aynı zamanda yenilikçi ve eleştirel düşünme yetkinlikleriyle donatılması büyük önem taşımaktadır.



Öneriler

Öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda yenilikçi ve eleştirel düşünme becerileriyle de donatılmalarını hedefleyen bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

İş dünyasının ihtiyaç duyduğu beceri ve yetkinlikleri belirlemeye dönük kapsamlı çalışmalar yapılmalı ve eğitim programlarının tasarım süreçlerinde bunlar dikkate alınmalıdır.

Sınıf dışı öğrenme, informal öğrenme ve akran öğrenmesi gibi model ve yaklaşımlar, becerilerin geliştirilmesinde daha fazla vurgulanmalıdır.



Doç. Dr. Mustafa Öztürk

Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenme Alanları ve Ölçme Süreçleri Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi

Eğitim programları perspektifinden bakıldığında, 21. yüzyıl becerilerinin altı temel alanda bir dönüşüm sürecine girdiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, söz konusu becerilerin dönüşüm sürecinde mevcut durumları ve gereklilikleri dikkate alındığında, bu becerilerin dönüşüm geçirip geçirmediği ya da dönüşüm sürecinin devam edip etmediği gibi unsurlar önem kazanmaktadır.

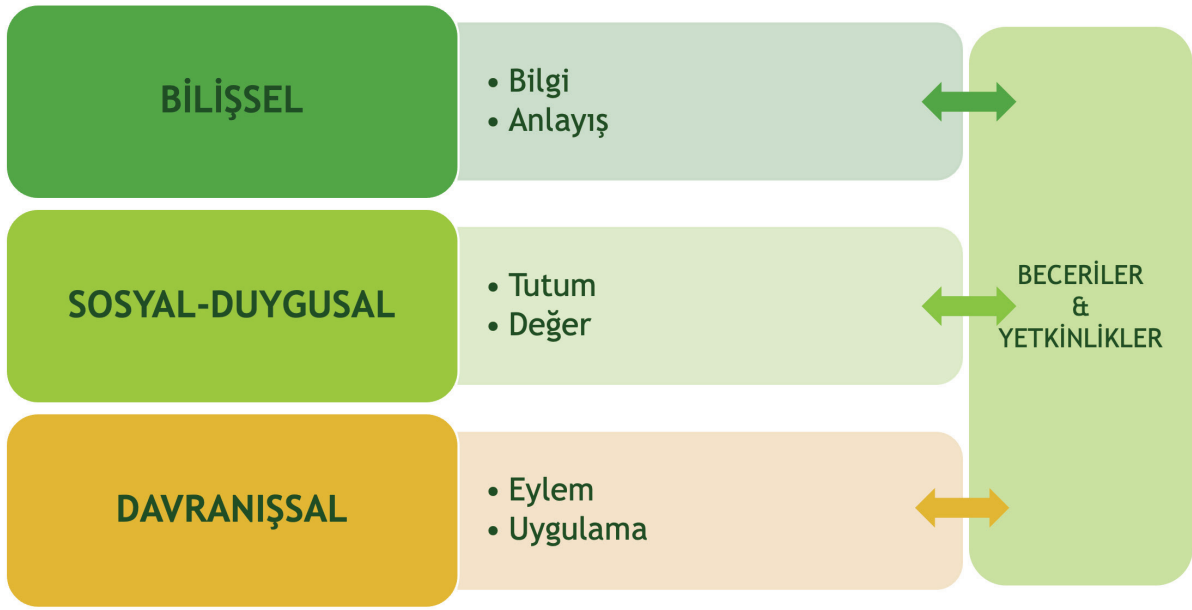
Öğrenme deneyimlerine dayanarak, 21. yüzyıl becerilerinin aslında yeni bir kavram olmadığını belirtmek gerekir. Bu beceriler, daha önce var olan bir setin parçasıdır. Dolayısıyla, bugüne kadar ne kadarının dönüştüğünü ve ne kadarının dönüşmediğini sorgulamak önemlidir.

Öncelikle, dönüşüm sürecinin tek bir öğrenme alanıyla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamak gerekir. Farklı öğrenme alanlarının varlığı göz önüne alındığında, daha önce yapılan birçok ulusal ve uluslararası çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin genellikle bilişsel alana odaklandığını, diğer alanların ise ihmal edildi-

ği görülmektedir. Dolayısıyla bu alanların nasıl daha etkin bir şekilde dönüştürülebileceği üzerinde düşünülmesi gerekir.

İkinci bir boyut olarak, tüm kademeleri ve yaş gruplarını kapsayan bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Karşılaştırmalı eğitim bağlamında PISA'yı ele alıyoruz. PISA'nın yeni girişimlerinden biri olan PISA Babies, okul öncesi dönem için bu becerilerin önemini vurgulamaktadır. Bu girişim, 21. yüzyıl becerilerinin sadece 13-14 yaş grubu, yükseköğretim veya ilkökul için değil, aslında tüm eğitim kademeleri için kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Bir diğer soru, gerçekten tüm eğitim kademelerinde bu dönüşüm sağlanabiliyor mu? Üçüncü boyut olarak, bu dönüşümün belirli bir konu alanıyla sınırlı kalmadan gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamak gerekir. Fen, matematik ve okuryazarlık gibi alanlarla ilişkilendirilen bu beceriler arasında keskin bir ayırım yapılmalı mı, yoksa interdisipliner ve hatta transdisipli-



Şekil 10. Öğrenme Alanları

Kaynak: Öztürk, 2023a

ner bir yaklaşım mı benimsenmelidir? Dersleri belli bir konu alanına hapsedmeden, disiplinler üstü bir yaklaşımla dönüştürülmesine öncelik verilmelidir. Örneğin, matematik alanı sanat alanından keskin bir çizgiyle ayrılmadan dönüştürülebildiği takdirde sanatın matematikle bütünleştiği bir vizyonla şehir ve bölgeleri tasarlamak, geleceğe dönük daha etkili hizmetler sunmak mümkündür.

Diğer bir boyut, öğrenme ortamıdır. Dünya ve Türkiye örneklerine bakıldığında, beceri odaklı öğrenme ortamlarının çeşitlilik gösterdiği görülürken; bu çeşitliliğin yeterli olmadığı belirtilmelidir. Bazı ortamlarda hiç dönüşüm olmadığı, bazılarında ise idealize edilmiş dönüşümler sunulduğu görülmektedir. Gerçeklikten kopukluk ile idealize edilmiş durumlar arasındaki dengeyi kurmak önemlidir.

Sürecin de önemli bir boyut olduğunu belirtmek gerekir. Öğretmenlerin bu becerileri kazandırmak için kullandıkları yöntemler kısmen dönüştü. Ancak son boyut olarak değerlendirme konusunda ise birçok soru işareti bulunmaktadır. Türkiye’de çoktan seçmeli sınav odaklı sistemler nedeniyle bu becerilerin de-

ğerlendirme süreçlerinde yeterince dönüşüm sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Örneğin, eleştirel düşünme becerisine yönelik bir öğrenme deneyimi sınıf ortamında uygulansa bile, öğrencilerin çoktan seçmeli ve bilişsel alana hizmet eden sınavlarla değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeterince dönüştürülemediğini göstermektedir.

Öğrenme süreçleri bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel alanda incelenmektedir (Şekil 10). Program perspektifinden bakıldığında, bilişsel alana yönelik becerilerin hem bilgi düzeyini artırması hem de derinlemesine anlayış kazandırması beklenmektedir. Ancak sadece bilginin ve anlayışın gelişmesi, bu becerilerin kazanılmasında yeterli değildir. Becerilere yönelik tutum ve değerlerde de bir değişim gerçekleştiğinde, öğrencilerin edindiği bilgiler daha anlamlı hale gelebilir.

Eğitim sürecine değerlerin entegrasyonu son derece kritik bir öneme sahiptir. Ancak, değerler sisteme dahil edilirken uygulama ve eylemin devreye girmemesi durumunda, bu süreç maalesef eksik kalmaktadır. Örneğin, sigara



Şekil 11. Kilit Beceriler ve Yetkinlikler

Kaynak: UNESCO, 2017

izmaritini yere atma konusunda bilgi eksikliği yoktur; bu konuda bir tutum ölçeği uygulandığında herkesin tutumu oldukça pozitif görünmektedir. Ancak, hala sigara izmaritlerini çimlerin üzerinde görüyoruz. Bu durum, öğrenme alanlarının dönüşmediğini ve eylem ile uygulamaya geçilemediğini göstermektedir.

Bu üç alanı besleyen beceriler, yetkinlik ve beceri odaklı bir bakış açısıyla ele alındığında, bilgi, anlayış, tutum, değer, eylem ve uygulama arasında geçişlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu becerilerin geçişinin yalnızca bilişsel veya sosyal-duygusal alanda olmaması gerektiğini, bütüncül bir şekilde tüm alanlara hizmet edecek şekilde geçişlerin olması gerektiğini vurgulamak önemlidir. Maarif Modeli'nde sıkça dile getirilen bir konu, bu becerilerin ve yetkinliklerin tüm alanlarla simbiyotik bir ilişki içinde ele alınması hususudur.

Beceri setleriyle ilgili çok sayıda doküman bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda temel beceriler, bütüncül beceriler, dijital beceriler ve okuryazarlık becerileri

gibi birçok kavramsal alan bulunmaktadır. Örneğin, UNESCO ile gerçekleştirilen bir çalışmada belirlenen 9 beceri setine özel olarak değinmek gerekir (Şekil 11). Bu beceri setleri, daha önce bahsettiğimiz öğrenme alanlarıyla ilişkili olup, o alanları besleyen becerilerdir. Aynı zamanda öğrenme yaşantılarını ve ölçme değerlendirme süreçlerini desteklemesini beklediğimiz becerilerdir.

Bu beceriler, tüm kademelerde ve yaş gruplarında yaygın olarak, herhangi bir konu alanına hapsedmeden sistemik düşünce, stratejik düşünce ve eleştirel düşünce gibi öğrenme alanlarını da besleyecek şekilde, küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır. Problem çözme becerisi denildiğinde akla gelen ilk şey genellikle matematiktir. Ancak, en temel anlamda problem çözme becerisi sadece alan becerisi olarak değil, kavramsal ve bütüncül bir beceri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, bu beceri setlerindeki her bir boyutu farklı açılardan değerlendirmek mümkündür.

IV. İSTANBUL EĞİTİM KONFERANSI

EĞİTİMİ YENİDEN TASARLAMAK: 21. YÜZYIL BECERİLERİ

28 Eylül 2024

Boğaziçi Ü

İSTANBUL
EĞİTİM
KONFERANSI

İLKE
İlmi kültür eğitim vakfı

epam
EĞİTİM YATIRIMLARI ARAŞTIRMALARI

BOĞAZİÇİ
ÜNİVERSİTESİ

Öğrencilerin merak düzeyleri ile matematik ve fen alanlarındaki performansları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Diğer beceri alanları arasında öz farkındalık, esneklik, uyum ve dayanıklılık bulunmaktadır. Normatif yetkinlik ve öngörü de önemli becerilerdir. Geleceği tasarlayabilme ve mevcut küresel veya bölgesel sorunlarla nasıl başa çıkılabileceğini öğrencilere öğretmek gerekmektedir. İletişim ve işbirliği de mutlaka kazanılması gereken becerilerdendir. Sosyal-duygusal öğrenme alanı, yeni programlarda sosyal-duygusal beceriler olarak yer almaktadır. Ancak bu alanın içinde benlik boyutu da önemlidir. “Ben kimim?”, “Nerede bulunuyorum?”, “Bu dünyada var olma nedenim nedir?” gibi kişinin kendi içindeki sorgu-

lamalarının yanı sıra çevre ile etkileşimi ve bu etkileşimin sonucunda oluşacak benlik algısı da önem arz etmektedir.

Bu becerilerin öğrenme yaşantılarını dönüştürebildiği gözlemlenirken; bu dönüşümün tam anlamıyla gerçekleşmediği de ifade edilebilir. Nitekim eğer gerçekten dönüştürülebilmiş olsaydı, 2014 yılında gündeme gelen ve öncesinde de var olan beceriler 2024 yılında hâlâ yeni bir setmiş gibi tartışılmazdı.

Öğrenme yaşantılarına ilişkin, aktif öğrenme, bağlam temelli deneyimsel öğrenme, disiplinlerarası öğrenme ve durumlu öğrenme gibi çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımların birbirine benzerlik arz ettiğini söylemek mümkündür. Diğer bir öğrenme deneyimi ise katılımcı veya katılımlı öğrenmedir. Bu yöntem, özellikle Kuzey Avrupa ve İskandinav ülkelerinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Proje tabanlı öğrenme, genellikle fen ve matematik alanına hapsedilmiş bir deneyim olarak algılsa da bunun böyle olmadığını belirtmek önemlidir. Sosyal-duygusal öğrenme, Maarif Modeli’nde sıklıkla altı çizilen bir konudur. Özellikle sosyal-duygusal beceriler

arasında merak kavramı öne çıkmaktadır. PISA verilerine göre, merakla ilgili bir tutum ölçeği uygulandığında, merak boyutundaki bir birimlik artışın PISA’da yaklaşık 12 puanlık bir artışa neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin merak düzeyi ile matematik ve fen alanındaki performansları doğru orantılıdır.

İçerik ve kapsam açısından da bu becerilerin nasıl bir dönüşüm sağladığına değinmek gerekir. Küresel ölçekte ele alınması gereken birçok tema ve disiplin bulunmaktadır. İklim değişikliği, şehir ve bölge planlaması, deprem, küresel ısınma ve biyoçeşitlilik gibi konular, yerel gerçeklerle nasıl bütünleştirilebilir? Küresel konulardan bahsederken yerel dinamikler mutlaka dikkate alınmalıdır.

Dünyanın ve insanlığın sorunlarını ele alırken, çağın ve geleceğin beklentilerini düşünmekle birlikte, hedef kitlenin sosyo-kültürel dinamikleri ve millî-manevi değerleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin, biyoçeşitlilik küresel bir konu iken, bu konu öğretim programlarına yansıtıldığında başka bir manzarayla karşılaşılabilir. Buna örnek olarak Yemen’de bir babanın Hudayde bölgesinde ailesine rızık götürme çabası içinde olduğunu düşünelim. Bu baba, abluka altındaki evinden çıkıp ailesine rızık sağlamak isterken can güvenliği tehdidiyle karşı karşıya kalıyor. Baba için güvenli olan tek yöntem evin yakınındaki gölden balık tutup ailesinin gıda ihtiyacını gidermek iken, burada biyoçeşitliliği koruma konusunu yerel gerçeklikten bağımsız

düşünmek, aileye biyoçeşitlilikten bahsetmek mümkün müdür? Bu noktada bir yanılgı yaşandığını belirtmeliyim.

21. yüzyıl becerileri, küresel konular ve sorunlar arasında bir bağlantı kurmakta; ancak yerel gerçekleri de yadsımamak gerekmektedir. Bu nedenle, konu alanlarını belirlerken ve içeriği dönüştürürken küresel konulardan beslenmek yerinde olacaktır. Tematik yaklaşım veya programcılarının sarmal yaklaşımıyla her kademe için bu temalar belirlenmekte ve mevcut model incelendiğinde bu tür temalarla sıkça karşılaşıldığı görülmektedir. Ayrıca bu temalarla birlikte bölgesel, ulusal ve kültürel koşullar da göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak bu sayede yerelleştirme ve bağlamsallaştırma mümkün olabilir. Özetle, içerik dönüştürmede yerelleştirme ve bağlamsallaştırma önemli iki boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci boyutunda öğrenme açısından düşünüldüğünde, sadece bilmek yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin bu becerilerde yetkin olabilmeleri için düşünmeleri, hissetmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Eğitimciler ve öğretmenler de sadece öğretmekle yetinmeyip, bilinçlendirmek, farkındalık aşılama, duyarlılık kazandırmak ve öğrencilerin harekete geçmelerini sağlamakla sorumludur. Harekete geçiremediğimiz bir öğretim sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin tam anlamıyla karşılık bulması mümkün değildir.



Şekil 12. Öğrenme Ortamları

Kaynak: Öztürk, 2023b

Eğitimciler ve öğretmenler, sadece bilgi aktarmakla kalmamalı; aynı zamanda öğrencileri bilinçlendirerek farkındalık kazandırmalı, duyarlılık aşılmalı ve onları harekete geçirecek becerilerle donatmalıdır.

Diğer bir boyut ise öğrenme ortamlarıdır (Şekil 12). Öğrenme ortamlarında kısmen dönüşüm gözlemlenirken; sosyoekonomik olarak desteklenen vakıf ve özel kurumlarda daha yaygın bir dönüşümden söz edilebilir.

Tüm okul yaklaşımı, bir okulun koridoruna girdiğiniz andan itibaren o okulun size hissettirdiği iklim ve atmosfer ile birlikte, fiziksel donanım, teknolojik altyapı ve sosyal alanların tasarımını kapsayan bir anlayıştır. Bu bağlamda okulun, insan kaynağından fiziksel kapasitesine, teknolojik donanımından sosyal alanlarına kadar tüm dinamiklerinin, bu becerilerin kazandırılmasında aktif rol oynadığını hissettirmesi gerekmektedir.

Evrensel tasarım ilkeleri, öğrenme ortamlarında bu becerileri destekleyen bir diğer önem-

li boyuttur. Son zamanlarda çok gündemde olan yeşil okul kavramı, kendi kendine yetebilen ve sürdürülebilir okulları ifade etmektedir. Bu okullar, harcayacağı enerjiyi üretirken, yağmur suyunu damıtarak kullanacağı suyu döngüsel bir şekilde elde edebilmektedir.

Kapsayıcı okul kavramı da öğrenme ortamlarını dönüştüren önemli bir unsurdur. Bunun yanı sıra, okul dışı öğrenme ortamları da okulla sınırlı kalmadan öğrenmeyi desteklemek adına dönüşüm gerektiren bir alandır. Okulda başlayan öğrenmenin, okul dışında da tamamlanabilmesi için böyle bir dönüşüm önemlidir.

Son boyut olarak, bu kilit becerilerin ve yetkinliklerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yansımaları önemlidir. Ne yazık ki, önümüzde çok belirleyici bir sınav sistemi olduğu için bu becerilerin çoğunun kaybedildiğini gözlemliyoruz. Özellikle yükseköğretime geçişte, öğrencilerin kendilerini toplum ve sosyal yaşamın her alanından soyutladıkları gibi bu becerileri ötelediklerini ve ertelediklerini görmekteyiz. Ortaöğretimin son yıllarında, öğrenciler çoktan seçmeli bir sınavda nasıl performans gösterebilecekleri gündemlerini büyük oranda meşgul ettiğinden, eleştirel düşünme, problem çözme gibi birçok önemli beceri geride kalmaktadır. Erteleme davranışı ise bu becerilerin unutulmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu becerilerdeki kalıcılık ve öğrenmenin tamamlanması bir pratiği gerektirdiği için öğrencilerin bir, iki veya bazen de üç yılını alan bu sınav süreci beceri gelişiminde geç kalmayı beraberinde getirmektedir.

Ayrıca, yükseköğretime geçildiğinde, yükseköğretimdeki süreçler de bu becerileri destekleyen bir öğrenme veya değerlendirme sürecine dahil edilmediği takdirde kopuş süreci devam edecektir. Burada özellikle vurgulanması gereken nokta “Bir sınav olmadan bunu nasıl sağlayabiliriz?” sorusunun irdelenmesidir.

Örneğin, PISA'nın 2006 sonuçlarındaki bir soruda öğrencilere bir şehrin haritası sunuluyor ve "Şu noktadan şu noktaya en sürdürülebilir, en hızlı ve en ekonomik şekilde nasıl gidersiniz?" diye soruluyor. Basit bir soru gibi görünse de aslında dokuz becerinin hemen hepsini devreye sokarak cevaplanabilecek bir sorudur. Öğrenci, nerede aktarma yapacağına, toplu taşıma kullanıp kullanmayacağına, kullanırsa en hızlı ya da doğaya en az zarar vererek nasıl gideceğine karar vermek durumunda kalmaktadır. Bu gibi açık uçlu sorular, eleştirel düşünme ve sorgulama becerisini kazandırmak için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Örneğin, sürdürülebilirlik becerileri hem küresel düzeyde hem de Maarif Modeli'nde önemli bir yer teşkil etmektedir. Ancak, sürdürülebilirlik kavramının tam anlamıyla sistematik bir şekilde oturtulamadığı görülmüştür. Sürdürülebilirlik, bir vizyon olarak değerlendirilmektedir ve bu vizyonun kazanılması için sürdürülebilirlik becerilerinden faydalanmak gerekmektedir. Bununla birlikte, sürdürülebilirlik becerilerinin vurgulanmasının etkili olduğunu düşünmüyorum.

Bu konuyu ele aldığımızda, sürdürülebilir durumların topluma sunulduğu ve bazı kaynaklarda gerçekten sürdürülebilir olduğu iddia edilen veya dayatılan birçok ürün ve hizmetin bulunduğu görülmektedir. Örneğin, sağlıklı beslenme açısından sağlıklı olduğu öne sürülen ürünlerin gerçekten sağlıklı olup olmadığı sorgulanabilir. Bu noktada, çocuklarımızın ve gençlerimizin bu konular üzerinde düşünmelerine, araştırmalar yapmalarına ve çağdaş öğrenme deneyimleri aracılığıyla bu becerileri geliştirmelerine olanak tanıyan bir yöntem geliştirmek önemlidir. Örneğin, elektrikli araçların gerçekten sürdürülebilir bir yöntem olup olmadığını bu becerileri kullanarak değerlendirmelerini sağlayabiliriz.

Özetle, bu becerilere ilişkin bir programcı perspektifi ile öğrenmenin farklı boyutlarının

Eğitim süreçlerine değerlerin entegrasyonu, yalnızca teorik bilgilerin değil, aynı zamanda uygulama ve eylemlerin de doğru bir şekilde devreye girmesini gerektirir; aksi takdirde, öğrenme süreci eksik ve etkisiz kalır.

dönüşüm geçirdiğini, hâlâ dönüşmekte olduğunu ve gelecekte de dönüşeceğini gözlemliyoruz. Bu, beklenen bir gelişmedir. Ancak, bu becerilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini aynı ölçüde dönüştüremediği ve bu bağlamda yeterli ve sistematik bir çalışmanın mevcut olmadığı kanaatindeyim. Bu nedenle, doğru bir şekilde değerlendiremediğimiz ve ölçemediğimiz bir öğrenme deneyiminin anlamı kalmamaktadır. Örneğin, eleştirel düşünme ve sürekli sorgulama yöntemleriyle dersimizi işlerken, bu becerileri o deneyimle ilişkilendirmeyen bir değerlendirme yöntemi uygularsak elde edilen öğrenme havada kalmış olur.

Bu sebeple özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hayati bir önemi bulunmaktadır. Sınav odaklı bir toplum yapısına sahip olduğumuz gerçeği göz önüne alındığında, sınavların bireylerin becerilerini olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Öneriler

Öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin uyumlu bir şekilde dönüşmesi, öğrencilerin sadece teorik bilgilerini değil, aynı zamanda becerilerini de geliştirecek kapsamlı bir eğitim modelini gerektirmektedir. 21. yüzyıl becerilerine dayalı eğitimde dönüşüm süreci, yalnızca bilişsel alanla sınırlı kalmamalı; sosyal, duygusal ve davranışsal boyutları da kapsayan bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir.

Sınav odaklı değerlendirme sistemlerinin yerine açık uçlu sorular, performans görevleri ve süreç odaklı yaklaşımlar benimsenmeli, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler ölçme ve değerlendirme sistemine entegre edilerek, öğrencilerin merak duygusunu geliştirecek içeriklerle zenginleştirilmeli; beceri gelişimini desteklemek için daha pratiğe dayalı ve sürekli öğrenme fırsatları sağlanmalıdır.

Eğitimciler yalnızca bilgi aktarmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin eyleme geçmelerini teşvik eden değer odaklı bir öğrenme anlayışını benimsemelidir.

Eğitim ve öğretim programlarında küresel sorunlara dair bilinç oluşturulurken, hedef kitlenin sosyo-kültürel bağlamı ve yerel gerçeklikler göz önünde bulundurularak, kavramlar ve değerler yerel dinamiklerle uyumlu bir şekilde sunulmalıdır.

Öğrencilere, küçük yaşlardan itibaren kilit beceriler ve yetkinliklerin yanı sıra sistemik, stratejik ve eleştirel düşünme gibi öğrenme alanları da kazandırılarak, konu alanlarına sınırlı kalmadan, bu becerilerin tüm kademelerde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.



- 1.8. Kapsayıcı Eğitim
- 1.9. Sosyal Fayda
- 1.10. İnovasyon
- 1.11. Mesleki Eğitim
- 1.12. Eğitimde Sinerji Roller
- 2. ÖZEL YAKLAŞIMLAR
- 2.1. ...?
- 2.2. ...?

III. OTURUM: BECERİ TEMELLİ EĞİTİM VE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapısı
Prof. Dr. Mehmet Taşpınar (Millî Eğitim Bakanlığı | Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi)

21. Yüzyıl Becerileri Odaklı Eğitim Anlayışı ve
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yansıması: Eleştirel Bakış

Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı (İnönü Üniversitesi | İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)



Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Millî Eğitim Bakanlığı | Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Beceri Temelli Öğretim Programlarının Yapısı

Bir eğitim programının başarısında öğretmen son derece önemli bir rol oynamaktadır. Program, sistematik olarak mükemmel bir şekilde hazırlanmış olsa da bu programı sahiplenip uygulayacak olan öğretmenin görev ve rolleri üzerinde yeterince durulmazsa, program büyük ölçüde başarısız olacaktır. Bu nedenle, öğretmenin bu programı benimsemesi kritik bir boyut taşımaktadır.

Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecine ve programın kamuoyunda öne çıkan değerlerle ilgili yapısının nasıl yansıdığına odaklanmak gerekir. Talim ve Terbiye Kurulunun çeşitli birimlerinde politika daireleri ve daire başkanlıkları mevcut olup, bu birimler çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Talim ve Terbiye Kurulunun program tasarımı sırasında kullandığı referans kaynaklar arasında iki önemli çalışma bulunmaktadır.

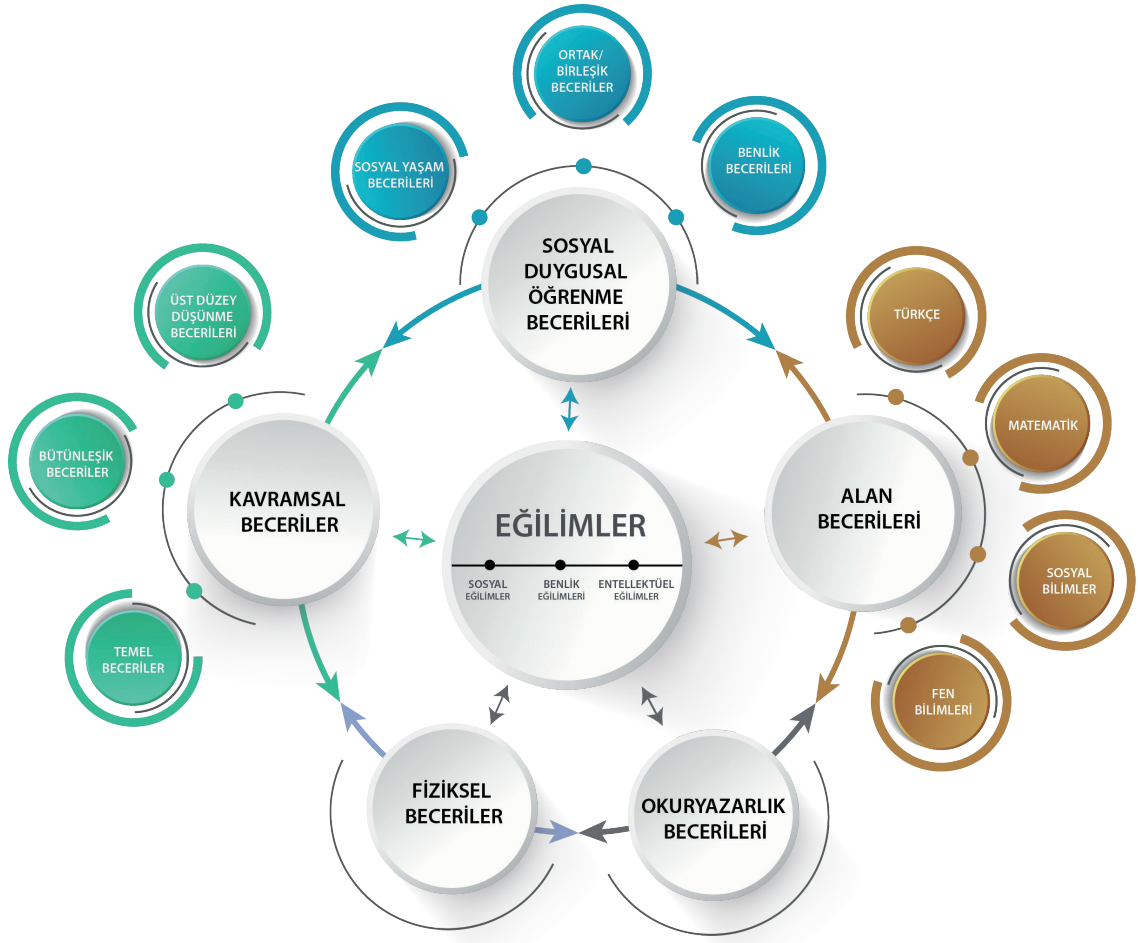
2023 yılında yayımlanan “[Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu](#)”nda programda yer alan hususlarla ilgili önemli atıflar bulunmaktadır. Örneğin, programın felsefesi, sürdürülebilirlik ve yeni yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Öğrenme ve öğretme uygulamalarıyla ilgili

olarak öğretmenlerin kullanabileceği yöntemlere dair kavramsal çözümlemeler, sorgulamaya dayalı öğrenme, bağlam temelli öğrenme, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi açıklamalar içermektedir. Bu rapor, literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmış ve programımızın kavramsal çerçevesini oluştururken dikkate alınan önemli bir metin olmuştur.

Raporun yapısını tanıtmak gerekirse, dört temel başlık altında kavramsal bir çerçeve sunulmakta ve uygulama öncesi risklerin belirlenmesi için SWOT analizi yaklaşımıyla önerilere yer verilmektedir. Bu yapı, konunun salt anlatımla ya da teorik bir açıklamayla geçiştirilmediğini göstermektedir. Eğitim felsefesi ile ahlak ve değerlerin nasıl öğretileceğine dair önemli ipuçlarının bulunduğu bu doküman, ayrıca değerlerle ilişkili boyutları da içermektedir.

Diğer boyutlara bakıldığında, programda yer alan bağlam temelli öğrenme, aktif öğrenme ve kapsayıcı eğitim gibi yeni yaklaşımlar hakkında bir çerçeve sunulmaktadır. Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulunun bölgesel çalışmalar ya-





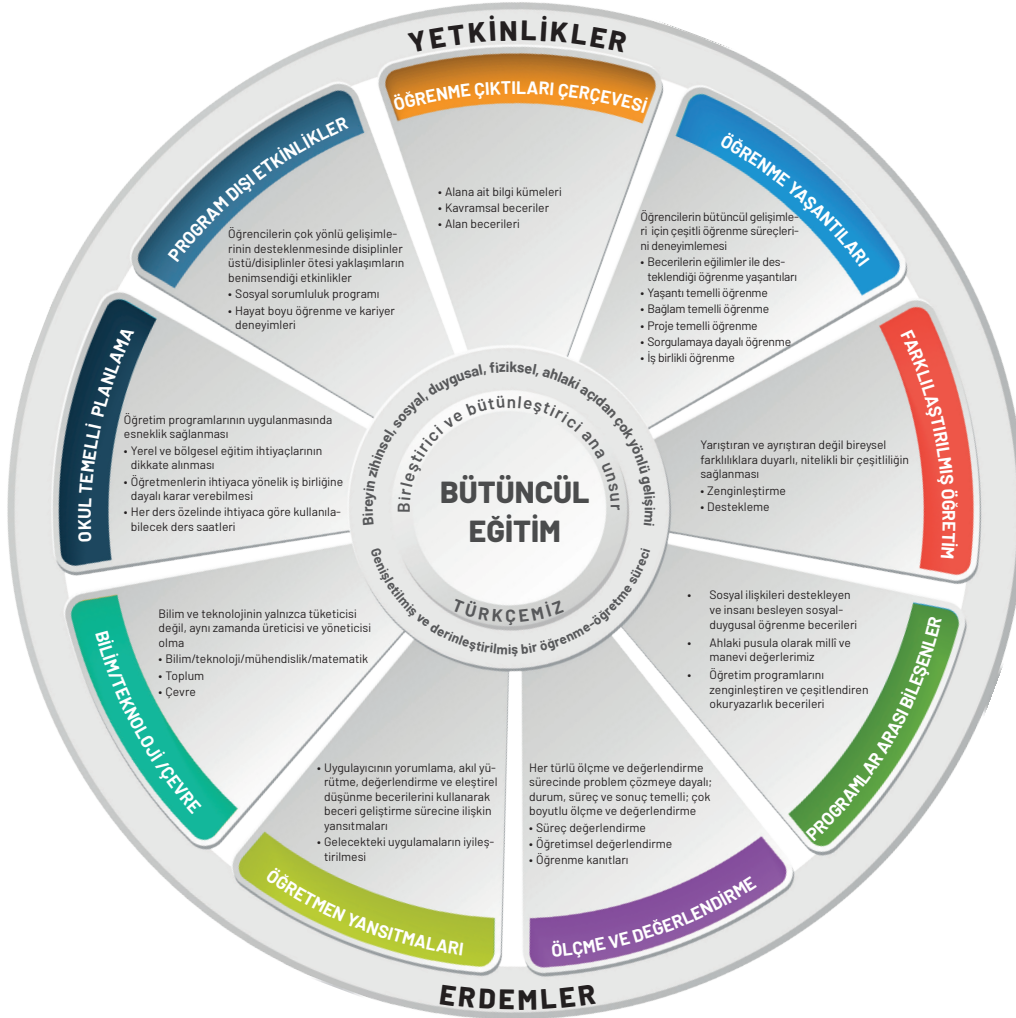
Şekil 13. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi

Kaynak: MEB, 2024

parak öğretmenlerin gözünden teknolojinin eğitime yansması üzerine nitel araştırmalar yürütmesi, eğitim ortamlarının dijital dönüşüm içinde nasıl bir yapılanmaya evrilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Bu raporda sürdürülebilirlik konusuna geniş bir şekilde yer verilmiştir. Çevre, gıda güvenliği ve göç gibi pek çok farklı boyut ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, bu kavramsal bilgilerin ötesinde, Türkiye'yi bekleyen riskler ve bu risklerin eğitim programlarına nasıl yansıtacağı ile ilgili uygulamalarda alınması gereken önlemler hakkında ipuçları sunulmaktadır. Bu bağlamda, dokümanın, Millî Eğitim Bakanlığının diğer çalışmaları için önemli katkılar sağladığını belirtmek gerekir.

Bir diğer önemli çalışma ise, programda sıkça karşımıza çıkan 21. yüzyıl becerileri ve değerlerle ilgili yapılan çalışmadır. Bu çalışma, uzman toplantıları ve çalıştaylar çerçevesinde, kapsamlı bir literatür taraması ile şekillendirilmiştir. 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan farklı sınıflandırmalarda, yaklaşık 500-600 kaynak incelenmiş ve beceriler; sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, alan becerileri, okuryazarlık becerileri, fiziksel beceriler ve eğilimler olmak üzere olmak altı grupta toplanmıştır (Şekil 13). Bu becerilerin değerlerle olan ilişkisi kurularak, eğitim sistemimize önemli bir katkı sağlanmaktadır. Özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortak metni incelendiğinde, bu yapı



Şekil 14. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Bütüncül Eğitim Yaklaşımı

Kaynak: MEB, 2024

ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Tasarruf, saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, dostluk ve yardımseverlik gibi değerler, yeni programda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi içerisinde belirgin bir şekilde yer almaktadır.

Yeni programda ise 20 temel değer üzerinde odaklanan bir çerçeve oluşturulmuştur. Maarif Modeli'nin çerçevesinin nasıl şekillendirildiği önemlidir. Metinde geçen “köklerden geleceğe” ifadesinin ardında yatan düşünce, bir eğitim sisteminin, kendi kadim gelenekleri, kültürleri ve bilgi birikimi üzerine inşa edilip, evrensel esaslarla zenginleştirilmesi gerektiğidir. TYMM kapsamında geliştirilen tüm

programların temel referans kaynağı olan “Ortak Metin” de bu ilke vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu çerçevede, temel yaklaşım ve öğrenci profili hakkında net bilgiler sunulmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, bu çerçevenin merkezinde yer almakta ve becerilerin tanımlandığı bir yapı sunulmaktadır. Kavramsal beceriler, alan becerileri, becerilerin harekete geçirilmesini sağlayan eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve sistem düşüncesinin yer aldığı bir yapı mevcuttur.

Programın temel yaklaşımı, programın felsefesini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Burada, “yetkin ve erdemli insan” modeli vurgu-

lanmaktadır. Ahlaklı, erdemli ve toplum için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bireyler yetiştirmek, bu modelin ana amacıdır. Bu anlayış, köklerimizden gelen değerlere dayanırken, diğer boyut ise evrensel becerilerin yer aldığı, yetkinliği de kapsayan bir çerçeve olarak ortaya konulmaktadır.

Öğrenci profili ile başlamak son derece önemlidir. Nitekim öğrenme çıktısını, öğrencinin ortaya koyduğu davranışları gözlemleyerek değerlendirmek gerekir. Dolayısıyla bu profilin tanımlanması, sürecin başlangıcını temsil eder. Tanımlamada dikkatimizi çeken öncelikli boyut, öğrenme çıktısını oluşturan beceriler çerçevesidir. Bu beceriler çerçevesi, öğrenme çıktısına yön vermektedir. Çıktıyı oluştururken beceri esaslı bir yaklaşım benimsemek, programın ayırt edici özelliklerinden biridir.

Önceki eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, burada davranışçı yaklaşım ya da hedef davranış yazımı yerine, beceriyi esas alarak bir yapı oluşturulmaktadır. Eğer bu bütünlük yapıyı dikkate alarak yazabilirsek -bilgiyi, beceriyi, kişilik ve karakteri ayrı ayrı tasarlamadan- beceri temelli programın yapısını kurmak mümkün olacaktır. Bunun uygulanmasına gayret gösterildiği söylenebilir.

Benzer şekilde, öğrenme çıktılarının ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin de beceri temelli yaklaşımla uyumlu bir biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir. Eğer bu yaklaşım ölçme süreçlerine yansıtılmazsa, beceri temelli bir program tasarlamış olsak bile bilgi, beceri ve karakter gelişimini birbirinden ayrı tutmak, yaklaşımın felsefi temellerinden uzaklaşmamıza neden olacaktır. Kurgu gerek biçim, gerekse içerik açısından nitelikli olabilir; ancak, uygulamada hangi sonuçların elde edileceği zamanla netleşecektir. Bu süreçte başarıya ulaşmak için azami çaba gösterdiğimizizi de vurgulamak önemlidir.

Ayrıca, öğrenme deneyimlerinin yaşanması da oldukça önemlidir. Bu deneyimler, sınıf



Maarif Modeli'nin temel yaklaşımı, programın temel felsefesini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Burada, “yetkin ve erdemli insan” modeli vurgulanmaktadır. Ahlaklı, erdemli ve toplum için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bireyler yetiştirmek, bu modelin ana amacıdır.



ortamında gerçekleşecek olsa da yalnızca sınıfla sınırlı değildir. Program içerisinde farklı ortamların yerleştirildiği gözlemlenmektedir. Ancak, en anlaşılır yapı olduğu için sınıfı özellikle vurgulamakta fayda var. Bu ortamda yaşanacak öğrenme deneyimlerinde, öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ne bildikleri ve önceki öğrenim deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler inşa edilecek ve disiplinler arası bir yapı içerisinde öğrenciler, matematikte



**Eğitim alanında bilgi
eksikliği probleminden
ziyade ahlaklı bireylerin
yetiştirilememesi problemi
karşımıza çıkmaktadır.**

öğrendiklerini fizik dersinde kullanabilecek, fen bilgisi dersinde edindiği bilgileri kimya ile ilişkilendirebilecektir.

Daha önceki programlarımızda da belirli ölçüde yer alan ancak istenilen sonucu alamadığımız boyutlardan biri de farklılaştırmadır. Farklılaştırma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde öğrenme organizasyonları yapmayı hedefler. Her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaracak yapılandırılmış organizasyonlar aracılığıyla farklılaştırma süreçleri etkin bir biçimde hayata geçirilmesini öngörmektedir.

Öğretmen yansıtması nedir? Öğretmenlik yaptığım dönemde, ders planlarının altına dersin işlenişine ilişkin değerlendirmelerimizi not ederdik. Dönem sonunda gerçekleştirilen zümre toplantılarında, bu değerlendirmelerden yola çıkarak zümre öğretmenler kurulu raporu hazırlanır ve okul yönetimine sunulurdu; bu rapor da ilgili kanallar aracılığıyla Bakanlığın ilgili birimlerine iletilirdi. Günümüzde yaşanan dijital dönüşüm sürecinde, öğretmenlerimiz bu yansıtma sürecini anlık olarak paylaşabilecek ve Talim ve Terbiye Kuruluna ait bir veri tabanında toplanacaktır. Ancak, bu kadar yoğun bilgiyi nasıl analiz edeceğiz? Bu noktada, örneğin yaklaşık 1 milyon 200 bin öğretmenin verilerini nasıl değerlendireceğimiz sorulabilir. Bu konuda yapay zekadan yararlanmayı planlıyoruz.

Programlar arası bileşenler dediğimiz tüm bu değerler ve beceriler, eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanılacak ve özellikle 21. yüzyıl becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okur yazarlık becerileri öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler çerçevesi kapsamındadır. Bu nedenle, örneğin bağımsız bir değerler eğitimi dair ayrı bir boyut söz konusu değildir. 2018 programları ile bu bağlamda önemli bir fark, bu değerlerin ve becerilerin öğrenme-öğretme uygulamaları içerisinde kodlamalarla yer almasıdır.

2018 programında, ana başlıklar halinde programın işleyişine yönelik dikkat edilmesi gereken hususlar, yetkinlikler ve değerler belirtilmişti. Ancak kazanımlar ve kazanım açıklamaları arasında değerlerin içerik ile nasıl ilişkilendirileceğine ilişkin öğretmene rehberlik edecek bir açıklama bulmakta zorlandık. Araştırmalarımız, bu konuda pek de başarılı olmadığımızı gösterdi. Ancak mevcut programda bu ilişkilerin kurulması için iyi bir mekanizma tasarlandığını söyleyebiliriz.

Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, evrensel değerler midir? Bu değerlerin evrensel olup olma-

dığı konusunda kamuoyunda bazı tartışmalar gündeme gelmiştir. Özellikle, 1990'ların ortalarında Amerikan Psikologlar Derneği Başkanı ve bir ekip tarafından çeşitli inanç sistemleri incelenmiş ve dikkate alınması gereken altı temel erdem belirlenmiştir. Bu süreçte “hangi erdemler evrensel kabul edilmelidir?” sorusuna odaklanılmıştır. Bu altı erdeme baktığımızda; bilgelik, cesaret, adalet, ılımlı olmak, insancıl olmak ve üstün bir güce inanma gibi erdemler ön plana çıkmaktadır. Üstün bir güce inanma erdemi ise bireyin kendi inanç sistemine göre tanımlanmış, bu inancın içeriği bireysel tercih olarak ele alınmıştır. Bu erdemlerin nitelikleri ve geçerliliği ise ayrı bir tartışma konusu olarak değerlendirilmektedir. Programımızda da millî ve evrensel düzeyde kabul gören değerlerin yer aldığı gözlemlenebilir. Kamuoyundaki eleştirilere yanıt olarak, hangi değerın reddedildiği veya hangi değerın ulusal ya da evrensel düzeyde olmasının sakıncalı görüldüğü sorusunun cevabı pek bulunmamaktadır. Çünkü insanın sahip olması gereken temel değerlerin hem ulusal hem de evrensel bir boyutta yer aldığını kabul ediyoruz. Bu bağlamda, sevgi, saygı, tasarruf, merhamet, adalet, iyilik yapma, büyüklere saygı gösterme gibi değerlere karşı çıkmak mantıksız olacaktır. Tüm bu değerler, insanın toplumsal yaşamda ve kişisel gelişimde önem taşıyan unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, tüm bu değerlerin eğitime entegrasyonunda, becerilerin hayata geçirilmesini destekleyen, öğrenme ve öğretme süreçlerini yönlendiren bir yapı oluşturulmuştur. Bu bağlamda, değerlerin bireylerin gelişiminde eylem odaklı bir çerçeve sunduğu ifade edilebilir. Bu çerçeveye ilişkin genel olarak şunlar söylenebilir: Tüm becerilerin hayata geçirilmesi, etkin biçimde uygulanması ve eğilimlerin öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edilmesi amacıyla bütüncül bir yapı oluşturulmuştur. Bu yapı içinde öne çıkan temel boyutlar arasında, öğrenme yaşantılarının

Sistemin test ve sınav odaklı bir yapıda devam etmesi, programın başarısını riske atıyor. İlgili birimler bu sorunu çözmek için değerlendirme süreçlerini yeniden tasarlayıp örnek uygulamalar hayata geçiriyor.

farklılaştırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin süreç temelli bir yapıya sahip olması gerekliliği yer almaktadır. Programın başarılı bir şekilde uygulanması açısından üzerinde durulması gereken en önemli unsurlardan biri budur. Nitekim sistemin test ve sınav odaklı bir yapıda devam etmesi, programın başarısını tehlikeye atabilecek önemli bir risk oluşturmaktadır. İlgili birimler bu konuyu ele almakta ve değerlendirme süreçleriyle ilgili örnek uygulamalar gerçekleştirmektedir. Bu çalışmaların bahsi geçen boyutları süreçlere entegre edilebildiği ölçüde, modelin başarıya ulaşması mümkün olacaktır. Okul temelli planlamanın, programın esnekliği ile doğru- dan bağlantılı bir süreç olduğunu ifade edebiliriz. Programın esnekliğinin sağlanabilmesi için okulların kendi organizasyon yapıları içinde esnek öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir. Bu, programın temel ayırt edici özelliklerinden biridir.

Eğitim fakülteleri, öğretmenlerin değerleri içselleştirdiği bir öğrenme süreci tasarlamak zorundadır.

Programın ana kurgusu, klasik bir usulle ünite bazında başlamakta ve bazı dersler tematik yaklaşıma göre sarmal bir yapı içerisinde tasarlanmaktadır. Ünitelerin genel amacı, belirli ders saatleri, dersin kendine özgü becerileri, alan becerileri, kavramsal beceriler ve bu becerileri harekete geçirecek eğilimlerin tanımlanmasıdır. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve bu becerilerle bağlantılı değerlerin belirlenmesi de önemli bir aşamadır. Bu aşamaların ardından öğrenme çıktıları karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme-öğretme uygulamaları açısından, programda eski programa göre farklılıklar gözlemlenmektedir. Bir dersin öğrenme çıktısının işlenişinde, öğretmenin tasarımına yönelik yarı yapılandırılmış bir “senaryo” yer almaktadır. 2018 programında böyle bir yapı bulunmamakta, yalnızca kazanımlar ve kazanım açıklamaları yer almaktaydı. Kazanımla ilişkili açıklamalar, öğretmene öğrenme-öğretme sürecini tasarlama konusunda ipuçları vermekteydi. Mevcut programda ise öğrenme-öğretme uygulamaları bölümü yarı yapılandırılmış bir senaryo tarzında oluşturulmuş bu yapının öğretmene yol gösterici olması beklenmektedir; bu da öğretmenin gelişimini desteklemeyi ve daha ileriye taşımaları amaçlamaktadır.

Öğretmenlere verilen eğitimlerde vurgulanan noktalardan biri de değerler üzerinedir. Kimya dersinden bir örnek vermek gerekirse, kimya

biliminin günlük hayata katkısına ilişkin bir öğrenme çıktısının gereği olan uygulamalar sırasında öğretmen İstanbul Kimya Teknoloji Merkezinden bahsedebilir ve bu konuyu vatanseverlik gibi değerlerle ilişkilendiren bir içerik tasarlayabilir.

Öğretmen, değerleri öğrencilere nasıl aktarabilir? Değerleri telkin eden konuşmalar yapmak, bahsi geçen yere geziler düzenlemek veya bir temsilci davet ederek konuşma talep etmek gibi yöntemler kullanılabilir. Ayrıca, sınıftaki teknolojik altyapıyı kullanarak görüntü yansıtmak da etkili bir yöntemdir. Dersin işlenişine ilişkin öğretmene rehberlik eden ipuçları, konunun anlatımı sırasında vurgulanması gereken noktaları hatırlatma amacı taşımaktadır. Erdem-Değer-Eylem tablolarında da bu konuyla ilgili yaklaşım ve yöntemlere dair açıklamalar mevcuttur. Öğretmen, hangi yöntemlerin kullanılabileceğine ve ne yapılabileceğine dair sorulara cevap bulabilecektir. Böylece, programda önerilen yöntemleri rehber edinerek tasarımlarını geliştirme imkanı bulur.

Erdem-Değer-Eylem modeline gelince, günümüz dünyasında bilgili ve zeki bireylerin varlığı sorun teşkil etmemektedir; asıl sorun, ahlaklı bireylerin yetiştirilememesidir. Değerler eğitiminin aile ve çevre aracılığıyla informal bir şekilde edinildiği düşünülse de değerler eğitimi okul odaklı ortamlardan çıkarmanın mantıklı bir yaklaşım olmadığı kanaatindeyim. Okul, eğitim sisteminin hala önemli bir bileşenidir. Bunun yanı sıra, değerlerin kazandırılmasını okuldaki eğitim-öğretim programlarından çıkarılarak ailede gerçekleşmesini teklif edenlerin bölgesel projeler geliştirerek madde bağımlılığı, suça teşvik ve istismar gibi suçların azaltılmasına yönelik araştırmalar yürüttüğünü gözlemlemekteyiz. Okul içerisinde değerlerle ilgili yozlaşmaların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Dolayısıyla, değerler eğitiminin okul bağlamındaki önemi, hala vazgeçileme-

yecek bir unsur olarak varlığını sürdürmektedir. Okulun öğrenciler üzerindeki etkisinin göreceli olarak azaldığı tartışmaları devam etmekle birlikte, diğer medya ve algı yönetimi araçlarının daha etkili olduğu iddiası gündemdedir. Okulda vatanseverlik, sevgi ve saygı üzerine harcanan çabalar, sosyal medya gibi mecraların etkisiyle olumsuz biçimde etkilense de değerler eğitimi öğretmenlerimizin önem vermesi gereken bir meseledir. Mehmet Akif Ersoy'un ifadesiyle, "Ne ibrettir kızarmak bilmeyen çehren, bırak kardeşim tahsili; git önce edep, haya öğren." Bu bağlamda, erdemli bireyler yetiştirmek önemli bir unsurdur. Teknolojik, silah, maddi ve siyasi güçler; insani özellikler ve değerlerle donatılmadığı takdirde, erdemli bir insan olma potansiyelini kaybedeceğimiz aşıkardır.

Değerler eğitimi, programlarda örtük program mantığıyla yer alacaktır. Nitekim değerlerin öğretiminde rol model almak, en etkili yöntemlerden biridir. Bu nedenle, değerler eğitiminde doğrudan değil, dolaylı bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Konu akışında fark ettirmeden rol model olarak mesajlar verirseniz, başarı şansı yükselebilir. Bu bağlamda, eğitimde kasıtlı ve kasıtlı olmayan gizlilik stratejileri uygulanmaktadır. Kasıtlı gizlilik stratejisinde, belirli değerlerin kazandırılmasında nasıl bir yol izleneceğini programı tasarlayanlar bilinçli biçimde önceden tasarlamaktadır. Bu durumda örtük boyut ise öğrencinin içerikte söz konusu değeri örtük biçimde öğrenmesini sağlamayı gerektirmektedir. Kasıtlı olmayan gizlilik stratejisinde ise kazandırılması esas olan değerlerin genel bir çerçevesine eğitim-öğretim programlarında yer verilmesine karşın, bunların kazandırılmasının nasıl yapılacağı ise öğretmenin tasarımına bırakılmıştır. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için belirli koşulların sağlanması gerekmektedir.

Örneğin, 2018 programlarında bu yaklaşımın yani kasıtlı olmayan gizlilik stratejisinin benimsendiği söylenebilir. Burada, öğretmen

ve okul yöneticilerinin dersleri tasarlarlarken vatanseverlik gibi değerleri doğrudan vurgulamasına gerek kalmaz; çünkü öğretmenlerin bu değerlere yönelik bir anlayışa sahip olduğu varsayılır. Ancak, öğretmenlerin bu konularda yeterince yetkin olmadığı durumlarda değerlerin kazandırılması konusunda sorunlarla karşılaşılabilmesi söz konusudur. Nitekim 2018 programlarından değerlerin kazandırılması bağlamında yeterince verim alamadığımızı söyleyebiliriz. Bu nedenle yeni programlarda kasıtlı gizlilik stratejisi benimsenmiş ve öğrenme öğretme uygulamalarında öğretmenlere rehberlik edici ve yapılandırılmış bir kılavuz eklemek ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Örneğin öğrenci kimya dersinde İstanbul Kimya Teknoloji Merkezinin ülke ekonomisine katkısını öğrenirken arka planda, örtük biçimde vatanseverlik gibi değerlerin de işlenmesini sağlar. Bu yaklaşım, sistemin kalite güvencesini sağlayarak sürdürülebilir bir yapı oluşturur. Tabii ki, bu etkinin uygulamada nasıl yansıtacağı izleme ve değerlendirme süreçleriyle belirlenebilecektir.

Bu bağlamda, öğretmenden esnek bir program çerçevesinde çeşitlilik sağlaması beklenmektedir. Diğer derslerden örnekler bu çerçeveye dahil edilebilir. Örneğin, çocuk haklarını tanıtmak amacıyla, öğrencilerin fikirlerini eyleme dönüştürme becerisini kazandırmak ve öğrenme çıktıları arasında çalışkanlık, sabır, sorumluluk gibi değerleri kurgulamak, öğretmenler için yol gösterici olmaktadır.

Değerlerin öğretiminde öğretmenin rolü nedir? Bu noktada karşılaşılabileceğimiz çeşitli durumlar bulunmaktadır. Bu konudaki literatür incelendiğinde, öğretmenlerde direnç davranışının gelişebileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin söz konusu değerleri veya erdemleri benimsemeyebilecekleri ve bu nedenle öğretmekte isteksiz olabilecekleri ifade edilmektedir. Ancak, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nde yer alan 20 değere karşı direnç beklenmemektedir. Çünkü bu yapıda yer

alan erdem ve değerler gerek millî, gerekse evrensel unsurlar dikkate alınarak tasarlanmış ve herkesin üzerinde mutabakatı olabilecek bir içerikte tasarlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerimizin bu değerlere sahip çıkması, başarı düzeyinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.

Eğitim programının adaptasyon sürecinde eğitim fakültelerinin rolü de son derece

önemlidir. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında TYMM kapsamında geliştirilen yeni eğitim-öğretim programlarının öğretim süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu, yalnızca bilişsel düzeyde değil, öğretmenlerin bu değerleri içselleştirdiği bir tasarıma dönüşmelidir. Aksi takdirde, öğretmenlerin yeterince yetiştirilmediği bir durumda başarı şansımız önemli ölçüde azalacaktır.

Öneriler

Maarif Modeli'nin başarısı bu modeli uygulayacak olan öğretmenlerin beceri ve yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu husus göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik yeni programı tanıtıcı ve mesleki gelişimlerini destekleyici eğitimler verilmelidir.

Beceri temelli bir yaklaşımla şekillendirilen yeni programın önemli bir ayağı da ölçme ve değerlendirmedir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine yönelik ölçme-değerlendirme süreçleri beceri temelli yaklaşımla uyumlu bir biçimde şekillendirilmelidir.

Programın başarılı bir şekilde uygulanması için öğrenme yaşantılarının farklılaştırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin süreç temelli bir yapıya sahip olması sağlanmalıdır.

21. yüzyıl becerileri ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yansıtılması için yeni değerlendirme araçları geliştirilmelidir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyen farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri yaygınlaştırılmalı ve öğretmenlere bu konuda rehberlik edilmelidir.

Okullarda dijital dönüşüm süreçlerini desteklemek için öğretmenlere teknoloji kullanımı ve dijital araçlarla öğretim tasarımı konularında eğitim verilmelidir.

Değerlerin öğretimi sırasında doğrudan anlatımdan ziyade örtük öğretim stratejilerinin etkin kullanımı teşvik edilmelidir.

Okul temelli planlama sürecine esneklik kazandırılarak, okulların kendi ihtiyaçlarına uygun tematik ve disiplinler arası öğrenme ortamları oluşturması desteklenmelidir.

Eğitim programının adaptasyon sürecinde eğitim fakültelerinin rolü de son derece önemlidir. Eğitim fakültelerinin öğretim programlarına TYMM'nin içerik ve yaklaşımı da dahil edilmelidir.



Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı

İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi | Öğretim Üyesi

21. Yüzyıl Becerileri Odaklı Eğitim Anlayışı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Yansıması: Eleştirel Bakış

21. yüzyıl becerileri, günümüz eğitim politikalarının önemli bir unsuru olarak öne çıkan bir kavramsal çerçevedir. Bu becerilerin kazandırılmasının gerekliliği giderek daha fazla çalışmada sorgusuz bir kabul olarak ele alınmaktadır. Buna karşılık her söylemin olduğu gibi, bu anlayışın da derinlemesine değerlendirilmesi için aktörleri, amaç ve hedefleri ve tarihsel bağlamı üzerinde durulmalıdır. Özellikle dijitalleşme ve teknolojiyle ilgili beceriler dışında, 21. yüzyıl becerilerinin büyük bir kısmının yeni olmadığı ve tarihin farklı dönemlerinde toplumsal ihtiyaçlara yanıt vermek amacıyla zaten var olduğu bilinmektedir. Eğitim, her dönemde toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek amacıyla gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırma işlevini üstlenmiştir. Bu çerçevede, 21. yüzyıl becerileri söyleminin özgün katkılarının ve bu anlayışın yeniliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Becerilerin eğitime entegrasyonu sürecinde tarihsel bağlamın göz önünde bulundurulması, söylemin dayandığı zemini an-

lamak açısından önem taşır. Beceri temelli ve çıktı odaklı eğitim anlayışı, esasen İkinci Dünya Savaşı sonrası Amerika Birleşik Devletleri'nin Sovyetler Birliği ile girdiği rekabet ortamında ortaya çıkmıştır. Özellikle 1956 yılında Sovyetler Birliği'nin Sputnik'i uzaya fırlatmasının ardından, Amerika'da askeri ve bilimsel anlamda rekabette geri kalma korkusu ve kaygısı doğmuş, bu da 1960'lı yıllarda eğitimde reform çabalarına neden olmuştur. Bu bağlamda, Amerika'nın girdi odaklı eğitim anlayışından çıktı odaklı eğitime geçiş yaparak okullarını bu standartlara bağlama ve finanse etme yaklaşımını benimsediği söylenebilir.

Bu deneyim, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren OECD'nin öncülüğünde Sahlberg'in "GERM" olarak kodladığı küresel bir eğitim reform hareketine dönüşmüştür. OECD, bu rolü nasıl kazanmıştır? OECD'nin 1990'lı yıllardan itibaren uluslararası eğitim politikalarında baskın bir konum elde etmesi, kolay bir süreç olmamıştır. Nitekim rekabet ettiği başlıca kurum, Birleşmiş Milletler'in eğitimden sorumlu otoritesi

GERM (Global Education Reform Movement), Küresel Eğitim Reform Hareketi, 2000'li yıllardan itibaren pek çok ülkede eğitim politikalarını şekillendiren reform sürecini tanımlayan bir terimdir. Bu hareket, eğitim sistemlerinde performans odaklı bir dönüşüm gerçekleştirmeyi amaçlar ve genellikle test ve ölçme sistemlerinin yoğun bir şekilde uygulanması, standartlaşma, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve rekabetin teşvik edilmesi gibi unsurları içerir.

olan UNESCO'dur. Bu iki kurum arasında bir rekabet bulunmaktadır; UNESCO, daha hümanist bir yaklaşım benimserken, OECD ise insan sermayesi teorisini esas alarak ekonomik kalkınmayı eğitimin merkezine yerleştirmektedir.

OECD'nin ekonomi odaklı yaklaşımı, insan kaynağını geliştirmeyi ekonomik kalkınmanın temel unsuru olarak görür ve eğitimi bu hedefin bir aracı olarak konumlandırır. 1980'li ve 1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'nin UNESCO'da üyeliklerini askıya alması ve buradan ekonomik desteklerini çekmesi, bu rekabette OECD'nin öne çıkmasına yol açan etkenlerden birisi olmuştur. Bu durum, UNESCO'nun itibar kaybına neden olmuş ve OECD'yi uluslararası eğitim politikalarında daha etkili bir aktör haline getirmiştir.

Her iki kuruluş arasındaki rekabetin etkileri, 1990'lı yıllarda hazırladıkları raporların etkinliği açısından da belirginleşmiştir. UNESCO'nun insan odaklı bir yaklaşım sergileyen Delors Raporu gibi 21. Yüzyılda Eğitim Komitesi raporunun, beklenen etkiyi yaratmadığı görülmektedir. Bu dönemde, OECD'nin 1997 yılında başlattığı DeSeCo Becerilerin Tanımlanması ve Seçilmesi Projesinin daha çok ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. UNESCO, Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonu ile işbirliği yaparak, insan odaklı ve hümanist bir çizgi izlerken; Dünya Bankası, Dünya Ekonomik Forumu (DAVOS) ve bazı küresel şirketler, OECD'ye benzer bir şekilde daha piyasa odaklı, eğitimin ekonomikleştirilmesi yönünde bir gündem takip etmiştir. 2015 yılından itibaren yayımlanan raporlarda, UNESCO ve OECD arasındaki rekabetin yeri-

ni giderek OECD'nin baskın rolüne bırakmaya başladığı gözlemlenmiştir. Son dönem raporları, OECD'nin ekonomi odaklı eğitim politikalarının daha belirgin ve yönlendirici bir hale geldiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, 21. yüzyıl beceri çerçeveleriyle ilgili olarak, 2000'li yılların başında Amerika'da kurulan P21 adlı oluşum dikkat çekmektedir. Bu oluşumun destekçileri arasında Adobe, Apple, Dell, HP, Intel ve Microsoft gibi uluslararası teknoloji şirketleri bulunmaktadır. Ayrıca, OECD'nin işbirliği yaptığı McKinsey Education ve Pearson Education gibi uluslararası danışmanlık firmaları, bu süreçte önemli aktörler olarak öne çıkmaktadır.

Bu şirketlerin bu sürece katılma motivasyonlarının anlaşılması önemlidir. OECD'yi bu süreçte esas aktör yapan ana unsur ise PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) olmuştur. OECD, 1997 yılında 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik bir sınav geliştirme çalışmalarına başlamış ve 2000 yılından itibaren bu sınavı uygulamaya koymuştur. PISA, ülkelerin öğrenci performanslarını karşılaştırma ve analiz etme imkanı sunarak, ülkeleri eğitim alanında rekabete teşvik etmektedir. PISA sonuçları, ülke analizleri ve durum raporlarıyla birlikte OECD'nin daha güçlü bir aktör haline gelmesine yol açmıştır. OECD, eğitimin ekonomikleştirilmesi ve ekonomi odaklı bir eğitim trendinin gelişimini desteklemektedir. 21. yüzyıl becerileri söylemi de bu yaklaşımın bir yansıması olarak görülmektedir.





PISA sınavına benzer nitelikte başka uluslararası değerlendirmeler de bulunmaktadır. Örneğin, TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması), ülkelerin mevcut müfredatlarından hareketle sınav içeriğini belirlemektedir. Buna karşılık, PISA sınavı, daha farklı bir yaklaşım benimseyerek, kendi tanımladığı veya gerekli gördüğü becerileri ölçme iddiasıyla hareket etmektedir.

Bu durum, ülkelerin eğitim politikalarında PISA sonuçlarına dayalı düzenlemeler yapmalarına ve küresel rekabet kaygısıyla hareket etmelerine yol açmaktadır.

Ulusal hükümetler, PISA sonuçlarını genellikle kendi eğitim politikalarına yönelik müfredat değişiklikleri için bir referans noktası olarak değerlendirmektedir. Bu tür müfredat reformları, aynı zamanda OECD'nin eğitim gündemi ve yaklaşımının uluslararası ölçekte yayılmasına katkı sağlamaktadır. Ancak PISA sonuçlarının bu şekilde kullanımı, farklı yaklaşımlardan eleştirilerle karşılanmaktadır. Özellikle PISA'nın örnekleme yöntemleri ve

**Günümüzde, bireylerin
“homo economicus”
olarak tanımlandığı,
yalnızca ekonomik
saiklere göre
değerlendirildikleri
bir eğitim anlayışının
giderek baskın
hale gelmesi endişe
uyandırmaktadır.**

**Eğitim politikalarının
piyasa talepleri
doğrultusunda
şekillenmesi, eğitimdeki
temel işlevleri yeniden
tanımlamaktadır.**

sonuçların yorumlanma biçimi üzerine yapılan eleştiriler dikkat çekicidir. Örneğin Çin, birçok sınavda ön sıralarda yer alırken, aslında başarı performansı itibarıyla en önde gelen bölgelerini sınava dahil ederek manipülatif bir sonucun ortaya çıkmasına sebep olduğu için eleştirilmektedir. Yine, Vietnam'ın başarı sıralamasındaki dalgalanmalarına da dikkat çekilmektedir. Ülkede 15 yaşındaki okullaşma oranı %56 olmasına rağmen ülkenin PISA'da yüksek bir başarı performansı ortaya koyduğu görülmektedir (Dang vd., 2023). Bu durumlar, sınav sonuçlarının ülkeler arasındaki karşılaştırmalar açısından güvenilirliğini tartışmaya açmaktadır.

Bununla birlikte, PISA sınavının ulusal eğitim sistemleri üzerindeki olumsuz etkileri de, dünya genelinde eğitim bilimciler tarafından değerlendirilmiş ve bu konuda bazı endişeler dile getirilmiştir.

PISA, başlangıçta akademik becerileri ölçmekle yetinirken, giderek diğer boyutları da ölçmeye başlamış ve bu boyutları sınavın içine dahil ederek standardizasyonu sürdürmüştür. Nitekim, sosyal-duygusal becerileri de ölçmeye başlamıştır; Türkiye, 2019'da bu değerlendirmeye katılan ilk 9 ülkeden biri olmuştur. Sosyal-duygusal beceriler sosyokültürel boyutlarla yakından ilişkili ol-

duğu için sosyal-duygusal becerilerin ölçümü akademik becerilere göre daha zordur. Bu bakımdan, sonuçları değerlendirirken bunları göz önünde bulundurmamak kritiktir.

Ayrıca, OECD'nin 2019 yılında yayımladığı "OECD Eğitim ve Beceriler Geleceği 2030" raporunda ilk kez değerlere yer verilmiş, bu durum uzun vadede değerlerin standardizasyonuna yönelik bir hedefin olup olmadığına dair tartışmalara yol açmıştır. Bu durum, küresel müfredat geliştirmeye ve ortak bir dil ile kavramsallaştırma sağlamaya yönelik gözükmemektedir. Dolayısıyla, meselenin küresel boyutunun bulunduğunu söylemek mümkündür.

21. yüzyıl becerileri odaklı eğitim anlayışı ve ekonomi endeksli kuruluşların bu eğitim anlayışıyla ulaşmayı hedeflediği amaçlar üzerinde durmak önemlidir. Eğitim politikalarının piyasa talepleri doğrultusunda şekillenmesi, eğitimdeki temel işlevleri yeniden tanımlamaktadır. 2009 verilerine göre, beceri açığının küresel işletmelere maliyeti 200 milyar dolar olarak ifade edilmektedir. Günümüzde bu maliyetin daha yüksek seviyelere ulaşmış olabileceği tahmin edilmektedir. Bu maliyetin küresel şirketlerin kendi kaynaklarından karşılanması yerine, kamu okulları aracılığıyla devlet bütçesine aktarılması bu kurumlar açısından daha tercih edilesi bir durumdur. Bu bağlamda, işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi küresel şirketler için daha karlıdır. Ancak, bu şekilde bu sorumluluk kamu eğitim sistemine devredilmektedir.

Bu süreç, eğitimin giderek piyasa taleplerine göre şekillendiği ve ekonomik bir perspektifle yeniden tanımlandığı bir dönüşümü beraberinde getirmektedir. Eğitim politikalarının bu çerçevede şekillendirilmesi, eğitimin temel işlevleri ve kapsamı üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır.

Bu duruma ilişkin en temel gerekçelerden birisi de bireyleri Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 olarak ifade edilen yeni çalışma ortamı

ve toplumsal yaşama hazırlama arayışıdır. 2011’de başlayan Endüstri 4.0 ve 2017’den itibaren vurgulanan Toplum 5.0, hem iş piyasasını hem de yaşam biçimimizi, insanlar arası ilişkileri, “21. Yüzyıl Becerileri”ne ve gerekli görülen karakter özelliklerine sahip bireyi yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. İşgücü piyasası ve çalışma ortamındaki değişiklikler, Endüstri 4.0 öncesinde uzmanlığa dayalı, daha homojen ve hiyerarşik bir çalışma düzenine sahipken, bu yeni dönemde farklı alanlardan insanların birlikte ekip olarak çalıştığı, çok yönlü etkileşim ve iletişim gerektiren bir yapıya geçiş yapmaktadır. Bu geçiş, işbirliğini zorunlu kılmakta ve beceriler ile karakter özelliklerine kapı aralamaktadır.

Müfredatlarda iş piyasasının talep ettiği becerilerin ve karakter özelliklerinin giderek daha fazla oranda yer bulduğunu gözlemliyoruz. Uluslararası kuruluşların buna yönelik vurgularının 2015 yılından itibaren önemli ölçüde örtüşmeye başlaması da dikkat çekicidir. Eğitimle ilgili hazırlanan raporlarda insan profiline baktığımızda, standartlaşmaya doğru bir eğilim görüyoruz. Bireyler, günümüzde giderek artan bir şekilde yalnızca ekonomik üretkenlikleri ve başarılarıyla değerlendirilmekte, bu yönlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, insanı ekonomik amaçlarla hareket eden bir varlık olarak tanımlayan “homo economicus” kavramını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda, sosyal duygusal öğrenme becerileri de bireylerin gerekli görülen karakter özelliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir alan olarak öne çıkmaktadır. 1995’te ABD’de kurulan ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürüten CASEL (Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği), kamu okullarında devletin laiklik anlayışı gereği din ve ahlak öğretimine yer verilmemesiyle ortaya çıkan ihtiyaca yanıt olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda, CASEL’in çalışmaları, seküler bir çerçevede karakter eğitiminin bir alternatifi olarak sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklemeye odaklanmıştır.

Günümüz dünyası, ekonomik perspektiften hareketle, “Değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık” (VUCA) olarak tanımlanmakta ve bu koşullara insanları hazırlamak önemli kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin beklenmedik durumlara karşı dayanıklı olmaları ve uyum sağlamaları hedeflenmektedir. Yapay zeka ve teknolojik gelişmelerin iş gücü piyasası üzerinde ciddi etkiler yaratacağı, bu durumun işsizlik ve ekonomik eşitsizliklerin artmasına neden olacağı öngörülmektedir. Bu süreç, toplumsal düzeyde olası kargaşa ve kaos risklerini de beraberinde getirebileceği için çeşitli önlemler alınması önemli görülmektedir.

Küresel ısınma, iklim değişikliği, ekonomik adaletsizlik ve eşitsizlikler gibi küresel ölçekli sorunlar, büyük ölçüde insan kaynaklı faaliyetlerden kaynaklanan krizler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, uluslararası raporlarda, bireylerin bu krizlere karşı dayanıklılık geliştirmesine yönelik vurgular dikkat çekmektedir. Dayanıklılık ve sürdürülebilirlik kavramları, raporların temel odak noktalarından biri haline gelmiştir. Ancak bu yaklaşımlar, dayanıklılığın hangi bağlamda ve hangi amaçlar doğrultusunda ele alınması gerektiğine ilişkin önemli soruları da gündeme getirmektedir. Bu odak aynı zamanda, krizler karşısında politize olmayan ama bunlara karşı “dayanıklı” olan bir nesil yetiştirmeye mi yarıyor sorusunu da gündeme getiriyor. Eğitim alanındaki uluslararası kuruluşlar bireylerin küresel sorunlara karşı daha duyarlı bir şekilde yetiştirilmesini hedeflerken, aynı zamanda bireyselleştirilmiş bir karakter yapısının desteklenmesi eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Ancak, bu yaklaşımın krizlerin altında yatan sistemik sorunları ele almaktan çok, bireylerin mevcut koşullara uyum sağlama becerilerini geliştirme üzerine yoğunlaştığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Bu çerçevede, birey odaklı çözümlerin ne ölçüde yapısal sorunların çözümüne katkı sağladığı, gelecekteki politikaların etkili bir şekilde ta-

sarlanabilmesi için önemli bir değerlendirme konusu olarak görülmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri odaklı eğitim anlayışının epistemolojik yaklaşımı, bazı yönleriyle sınırlayıcı bir çerçeve sunmaktadır. OECD'nin bilgi ekonomisi kavramı, disiplinlere dayalı ve konu odaklı bilgiyi ikinci plana iterken, müfredatlarda beceri geliştirmeye ve süreç odaklı bilgi türlerine, örneğin epistemik ve prosedürel bilgilere öncelik vermektedir. Ancak bilgi, yalnızca işlevsel becerilerle sınırlı olmamalı; aynı zamanda bilgi, bilgelik, hikmet ve varoluşun anlamını keşfetme boyutlarını da içermelidir.

Bununla birlikte OECD tarafından 2019'da yayımlanan "OECD Eğitim ve Beceriler Geleceği 2030" raporunda disiplinler arası bilginin değerli olabileceği vurgusu dikkat çekmektedir. OECD'nin bilgiye yaklaşımındaki bu kısmi dönüşümün nedeni nedir? Bu vurgu, beceri odaklı eğitimin daha dengeli bir şekilde uygulanmasına yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir. Çünkü UNESCO'nun raporuna göre, aynı dönemde beceri odaklı eğitim anlayışını benimsemiş bazı ülkelerde bu yaklaşıma yönelik kısmi geri çekilmeler dikkat çekmektedir. Örneğin, İsveç, 1990'lı yıllardan itibaren beceri temelli eğitim anlayışını uygularken, 2011 yılında bu anlayışta bir revizyona gitmiştir. Benzer şekilde, İngiltere de 2014 yılında müfredat politikalarında değişiklik yapmıştır.

Bu kuruluşların ekonomi odaklı bir yapıya sahip olmaları, eğitim politikalarının ekonomik gereklilikler doğrultusunda şekillendirilmesini anlaşılabilir kılmaktadır. Ancak, eğitimin tamamının bu çerçeveye indirgenmesi, daha geniş işlevlerini gölgede bırakabilir. Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylere iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun beceriler kazandırmaktır. Ancak bu işlev, eğitimin tek boyutu olmamalı ve eğitimin genel amacı haline getirilmemelidir. Eğitim, bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara da yanıt veren kapsamlı bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Türkiye, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Batı bloğunda yer almış ve bu bağlamda birçok uluslararası kuruluşun kurucusu olmuştur. OECD'nin 20 kurucusundan biri olan Türkiye, G20'nin de üyesidir. OECD, beceri temelli eğitimi gündeme taşırken G7 ve G20 gibi uluslararası mekanizmalarla ilişkilerini etkin bir şekilde kullanmaktadır. Örneğin, 2011'de konuyu G7'nin gündemine taşımıştır. 2015'te Türkiye'de gerçekleştirilen G20 zirvesinde beceri stratejileri geliştirilmiş, 2018'de Arjantin'de düzenlenen G20 toplantısında eğitim bakanlarının katılımıyla alınan kararların uygulanacağına dair bir bildirge yayınlanmıştır. Türkiye'nin 2017-2018 müfredat tecrübesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nden hareketle hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni yansıtmaktaydı. 2018'deki G20 toplantısında alınan kararların ardından, Türkiye'nin eğitim politikalarında ekonomi odaklı 21. yüzyıl becerileri söylemiyle uyumlu bir yaklaşım benimsemeye başladığı görülmektedir.

Türkiye'nin 2024 yılında hazırladığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde eklektik bir yaklaşımla karma bir müfredat yapısının olduğu ifade edilebilir. Bu yapının algoritmasını, UNICEF işbirliği ile 2022 yılından itibaren hazırlanan "K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" başlığını taşıyan metin oluşturmaktadır. Bu algoritmaya daha sonra Erdem-Değer-Eylem modelinin eklendiği görülmektedir. Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, küresel çizgisine karşılık müfredatın yerelleştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, Maarif Modelinin ortak metninde, 2018 yılında hazırlanan 2023 Vizyon Belgesinde olduğu gibi ilk kez insan tasavvurunun betimlenmesi önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce kanun maddesiyle tanımladığımız insanı, Millî Eğitim Bakanlığı ilk defa hem vizyon belgesinde hem de Maarif Modeli'nde betimlemeye çalışmaktadır. Bazı eksiklikleri bulunsa da Maarif Modeli ortak metninde yer verdiğimiz insan tasavvurunun ne oranda algoritmalarla hazırlanmış müfredatlara yansıdığının tespit edilebilmesi

için sistematik analizlere ihtiyaç vardır. Yine söz konusu müfredatlarla ne ölçüde yetiştirilebileceği ancak zamanla ölçülebilecektir. Bununla birlikte Maarif Modeli ile benimsenen beceri temelli yaklaşımın, daha çok bilgi aktarımına odaklı eğitim anlayışımızı törpülemesi açısından belli bir süre işlevsel olabileceği düşünülebilir; ancak eğitime ilişkin bütüncül yaklaşımı gözden kaçırmamak önemlidir.

Gündeme taşınan eğitim reformlarında müfredatların uygulanmasına yönelik okul özerkliği ve karar alma mekanizmasının yerleştirilmesi önemli görülmektedir.. Türk Millî Eğitim sistemi ise bu konuda oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, Maarif Modelindeki gibi müfredatın son haftasına yerleştirilen okul etkinlikleri ve okul planlaması gibi uygulamaların yeterli olup olmayacağı şüphelidir. Netice olarak Necip Fazıl'ın ifadesiyle "Her yarım oluş, tam oluşu engeller." Eğitim tasavvurumuzu geliştirirken insana ve çağa yabancılaşmamak esastır. Bu bağlamda insana nitelik atfettiğimizde onun fitratını, özünü göz önünde bulundurmalıyız. Bunu kendi medeniyetimiz ve kültürümüz üzerinden okumalı, çağın gerçekliklerinden hareketle eklemeler yapmalıyız. Eğitim alanında yerel unsurların etkisini azaltan bir eğilimin varlığı kayda değerdir ve bu eğilimin incelenmesi önem arz etmektedir. Savunma sanayiinde olduğu gibi eğitimde de yerli ve millî bir yaklaşımın öneme vurgu yapılması kanaatindeyim. Nitekim küresel sistem, şu ana kadar görülmemiş bir krizle karşı karşıyadır. Gazze'de yaşanan olaylar, sürekli insan hakları, kadın ya da çocuk haklarından bahseden uluslararası kuruluşların nasıl etkisiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu koşullar, bireylerin küresel olduğu kadar aynı zamanda yerel, kültürel, millî ve manevi değerlere bağlı, millî kimliğe sahip bireyler olarak yetiştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu bakımdan geliştirilecek müfredatlarda çağın ihtiyaçlarının gözetilmesi kadar küresel ve yerel dengesinin iyi kurulması önem arz etmektedir.



Maarif Modeli ile benimsenen beceri temelli yaklaşımın, daha çok bilgi aktarımına odaklı eğitim anlayışımızı törpülemesi açısından belli bir süre işlevsel olabileceği düşünülebilir; ancak eğitime ilişkin bütüncül yaklaşımı gözden kaçırmamak önemlidir.



Öneriler

Eğitim politikalarını şekillendiren OECD ve benzeri kuruluşların çalışmaları; yalnızca ekonomiye dayalı, kalkınma ve iş gücü piyasalarının beklentilerini karşılamayı hedeflemekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda eğitimde entelektüel derinliği, sosyo-kültürel gelişimi ve insanî değerleri merkeze alan, daha geniş ve insan odaklı bir perspektifi şekillendirilmelidir.

OECD ve diğer küresel aktörler, eğitim politikaları ve beceri çerçevelerini belirlerken, her ülkenin kendine özgü sosyo-ekonomik koşullarını dikkate alarak daha esnek ve çok boyutlu bir yaklaşım geliştirmelidir.

Eğitim politikalarında, sosyal ve duygusal becerilerle ilgili ölçümlerin kapsamlı şekilde değerlendirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Sosyal ve duygusal beceriler, 21. yüzyıl becerileri anlayışında önemli bir yer tutsa da bu becerilerin gelişimini destekleyen eğitim politikalarının daha fazla yerel ve kültürel bağlama özgü olması sağlanmalıdır.

Türkiye'nin eğitim reformlarında insan tasavvuru daha net betimlenmeli, eğitimde daha insan odaklı ve bireysel farkları göz önünde bulunduran bir yaklaşım geliştirilmelidir.

Eğitim sistemi, yalnızca akademik başarı odaklı olmaktan çıkartılmalı, aynı zamanda bireylerin yerel, kültürel ve manevi değerlerle bütünleşmiş kimliklere sahip olmalarını sağlayacak bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Eğitim müfredatları hem küresel gelişmelere hem de yerel toplumsal ihtiyaçlara duyarlı olacak şekilde tasarlanmalı, böylece öğrenciler her iki düzlemde de başarılı olabilecek becerilere sahip kılınmalıdır.



Sonuç ve Değerlendirme

IV. İstanbul Eğitim Konferansı, bu yıl “Eğitimi Yeniden Tasarlamak: 21. Yüzyıl Becerileri” temasıyla düzenlendi. Türkiye’nin eğitim sisteminde 21. yüzyıl becerilerinin önemi, bu becerilerin hem bireysel hem de toplumsal etkileri üzerinde kapsamlı bir şekilde durulan etkinlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin kapsamı ve geleceğe yönelik vizyonu masaya yatırıldı. Konferansta, Türkiye’nin eğitimde bilgiye erişim açısından ilerlemeler kaydettiği ancak analitik düşünme, sosyal-duygusal beceriler ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarında küresel standartların gerisinde kaldığı bulgularının altı çizildi.

Konferansın önemli vurguları arasında, eğitimin artık yalnızca akademik başarıya odaklanmaması gerektiği, bunun yerine öğrencilerin bilgiye dayalı eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, etik karar alma ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerini destekleyen bir yapıya sahip olması gerektiği yer aldı.

Ayrıca, sosyal-duygusal beceriler, psikolojik iyi oluş, aidiyet duygusu ve dayanıklılık gibi unsurların eğitimdeki önemi sıkça vurgulandı. Eğitimde, öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyan esnek ve çok yönlü öğrenme yollarının önemine dikkat çekilirken, bu yolların öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanması gerektiği belirtildi. Aynı zamanda, beceri kazandırma ve öğrencileri gerçek hayata hazırlamada önemli bir potansiyele sahip olan mesleki ve teknik eğitime yönelik olumsuz algıların dönüştürülmesi ve bu alanın yenilikçi beceriler kazandıran güçlü bir eğitim modeli olarak yeniden yapılandırılması gerektiğine vurgu yapıldı.

Konferansta, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin, değerlerin bilgiyle harmanlandığı ve öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan donanımlı bireyler olarak yetişmesini amaçlayan bütüncül bir yaklaşım sunduğu ifade

Eğitim; artık yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine, öğrencilerin bilgi temelli eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, etik karar alma ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmelerine olanak tanıyan bir yapı sunmalıdır.

edildi. Modelin merkezinde yer aldığı belirtilen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin, eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, etik ve ahlaki sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmeye odaklanmayı hedeflediği aktarıldı. Ayrıca, eğitimcilerin müfredat geliştirme ve uygulama süreçlerinde daha esnek ve öğrenci odaklı yaklaşımlar benimsemele-
rinin teşvik edilmesi gerektiği vurgulandı.

Bir başka önemli nokta olarak; eğitimin ekonomik, toplumsal ve bireysel kalkınmadaki rolünü yeniden tanımlarken Türkiye'nin eğitim politikalarının yerel ihtiyaçları gözeterek küresel standartlara uyum sağlayacak şekilde güncellenmesi gerekliliği bir kez daha hatırlatıldı. Bu bağlamda, teknolojinin eğitimle simbiyotik ilişkisine dikkat çekilerek, eğitim kalitesinin artırılmasının teknolojik gelişimle doğrudan bağlantılı olduğu belirtildi.

Sonuç olarak, IV. İstanbul Eğitim Konferansı, Türkiye'nin eğitim sistemini 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden yapılandırma çabalarına yönelik önemli bir tartışma ve fikir paylaşımı platformu sundu. Konferansta ortaya konulan öneriler doğrultusunda; eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve sosyal adalet ilkelerini gözetken politikaların geliştirilmesi temel öncelikler arasında yer almalıdır. Bu doğrultuda, Türkiye'nin eğitim sistemi, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkaran, toplumsal adaleti destekleyen ve 21. yüzyılın değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan kapsayıcı ve yenilikçi politikalarla güçlendirilmelidir.

Kaynakça

- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce*. Partnership for 21st Century Skills.
- Dang, H. A., Glewwe, P., Lee, J., & Vu, K. (2023). What explains Vietnam's exceptional performance in education relative to other countries? Analysis of the 2012, 2015, and 2018 PISA data. *Economics of Education Review*, 96, 102434.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). UNICEF iş birliği ile yürütülen K12 Ulusal Beceri Geliştirme Programı Çalıştayı başladı. <https://ogm.meb.gov.tr/www/unicef-is-birligi-ile-yurutulen-k12-ulusal-beceri-gelistirme-programi-calistayi-basladi/icerik/1636> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişildi.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 database*. OECD. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html#data> adresinden erişildi.
- Öztürk, M. (2023a). Sürdürülebilirlik Doğrultusunda Eğitim Programları: “Neden”i ve “Nasıl”ı. 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (11th International Congress on Curriculum and Instruction). 26-28 Ekim 2023, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Öztürk, M. (2023b). Eğitimde Sürdürülebilirlik Vizyonu. Sabri Ülker Vakfı III. Uluslararası Beslenme, Sağlık Okuryazarlığı ve Eğitim Konferansı (3rd International Nutrition, Health Literacy and Education Conference). 8 Aralık 2023, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2019). *Global framework on transferable skills*. <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2024). *Skills for a green transition: Solutions for youth on the move*. <https://www.unicef.org/media/153076/file/Skills%20for%20a%20green%20transition.pdf> adresinden erişildi.
- Voogt, J., & Roblin, N. (2012). Teaching and learning in the 21st century: A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Konuřmacılar



Dr. Ömer Faruk Yelkenci

(Millî Eğitim Bakanlığı | Bakan Yardımcısı)

1992 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünden mezun oldu. 2008 yılında Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği bölümünde doktora derecesi aldı. Millî Eğitim Bakanlığında 2014-2016 yılları arasında Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü, 2016-2018 yılları arasında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü olarak ve 2018-2022 yılları arasında da Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde Rektör Danışmanı olarak görev yaptı. Bakanlıkta Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü iken, dershanelerin dönüşümünün yanı sıra yukarıda sayılan alanları Türkiye genelinde ve özel okullar ölçeğinde yönetti. Halen Millî Eğitim Bakanlığında bakan yardımcılığı görevine devam etmektedir.



Prof. Dr. Cihad Demirli

(MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı | Kurul Başkanı)

Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği bölümünden 2000 yılında mezun oldu. Fırat Üniversitesinin Eğitim Teknolojileri Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini (2003), Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında ise doktora eğitimini (2007) tamamladı. 2007-2010 yılları arasında aynı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde yardımcı doçent olarak çalıştı. 2010'da göreve başladığı İstanbul Ticaret Üniversitesinde 2014 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent unvanını aldı. 2020'de ise İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümüne profesör olarak atandı. Aynı üniversitelerde çeşitli idari görevlerde bulunmasının yanı sıra TÜBİTAK, YÖK gibi çeşitli kurumların bünyesinde farklı komisyonlarda görev aldı. Uzmanlık alanları arasında eğitimde program geliştirme, e-öğrenme ve teknolojileri, e-öğretim materyali tasarımı, uzaktan öğretim tasarımı yer almaktadır. 2021 yılında Talim Terbiye Kurulu başkanlığına atandı ve halen bu görevine devam etmektedir.



Prof. Dr. İrfan Erdoğan

(Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Dekanı)

Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 1985 yılında mezun oldu. Sonrasında 1989'da yüksek lisans derecesini Columbia Üniversitesinde (Teachers College) Felsefe ve Sosyal Bilimler: Eğitim Ekonomisi bölümünden aldı. Doktorasını yine Columbia Üniversitesinde Uluslararası Kalkınma ve Eğitim bölümünde 1992'de tamamladı. 2006-2008 yılları arasında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı görevini üstlendi. Çalışma alanları arasında eğitim ekonomisi ve planlaması, okul yöneticiliği ve eğitim deneticiliği, eğitimin psikolojik temelleri, öğretmen eğitimi bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli idari görevlerde bulunduktan sonra, 2022 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı olarak görev yapmaktadır.



Bassem Nasir

(UNICEF | Eğitim Uzmanı)

Nasir, 1990 yılında Purdue Üniversitesinden mezun olmuş ve 2012 yılında Harvard Üniversitesinden yüksek lisans diplomasını almıştır. Eğitim, gençlik gelişimi, girişimcilik, sürdürülebilirlik ve kurumsal sorumluluk alanlarında 25 yılı aşkın süredir birçok kuruluş, şirket, STK, hükümet ve akademik kurumlarla çalışmış ve kapsamlı bir liderlik deneyimine sahip olmuştur. International Youth Foundation'da Programlar Direktörü olarak görev yapmış ve gençlik güçlendirme, istihdam edilebilirlik ve yaşam becerileri ile ilgili programları yönetmiştir. Intel Corporation'da MENA (Orta Doğu ve Kuzey Afrika) Bölgesel Eğitim Yöneticisi olarak çalışmış, bölgedeki kurumsal sorumluluk programlarını yürütmüş ve Eğitim ve Yüksek Eğitim Bakanlıkları ile işbirliği yaparak eğitim kalitesini teknoloji aracılığıyla artırmayı hedeflemiştir. Şu anda New York'ta bulunan UNICEF'te Eğitim Uzmanı olarak görev yapmakta ve Ortaöğretim ve Beceriler üzerine yürütülen çalışmalara liderlik etmektedir. Görev alanı, ortaöğretimde çeşitli esnek yolların güçlendirilmesini ve hükümetlere yaşam becerileri dahil olmak üzere becerilerin müfredatta, öğretmen uygulamalarına ve değerlendirmelere entegrasyonunu desteklemeyi; ayrıca yaygın eğitimi de kapsamaktadır.



Andreas Schleicher

(OECD | Eğitim ve Beceriler Direktörü)

Almanya'daki Hamburg Üniversitesinden Fizik bölümünden mezun olmuş, ardından Avustralya'daki Deakin Üniversitesi'nden Matematik ve İstatistik bölümlerinden yüksek lisans derecesini almıştır. Dünya genelindeki farklı ülkelerin bakanları ve eğitim liderleriyle 20 yılı aşkın bir süredir çalışmalar yürütmektedir. OECD'ye katılmadan önce, Uluslararası Eğitim Başarıları Derneği (IEA) analiz direktörü olarak görev yapmıştır. "Örnek Demokratik Katılım" ödülü ile Federal Almanya Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı Theodor Heuss adına verilen "Theodor Heuss" ödülü dahil birçok onur ve ödülün sahibidir. University of Heidelbergde onursal profesörlük unvanına sahiptir. Andreas Schleicher, 2014'ten beri Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Eğitim ve Beceriler Direktörüdür. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve eğitim politikalarını ve uygulamalarını yenilemek ve dönüştürmek amacıyla oluşturulmuş diğer uluslararası araçların başlatıcısı ve denetleyicisidir.



Prof. Dr. Orhan Uzun

(Bartın Üniversitesi | Rektör, Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurucu Başkanı)

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fizik Anabilim Dalında yüksek lisans, Gazi Üniversitesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalında doktora öğrenimini tamamladı. 1992'de Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2010 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde profesör oldu. Doktora eğitimi sırasında Sheffield Üniversitesinde, doktora sonrasında ise Stanford Üniversitesi ve Silicon Vadisinde misafir araştırmacı olarak bulundu. 2012 yılından itibaren Bülent Ecevit Üniversitesinde görev yaptı. Avrupa Birliği, TÜBİTAK, DPT ve çeşitli üniversiteler tarafından desteklenen 19 Ar-Ge projesinde koordinatör, yürütücü ve araştırmacı olarak görev aldı. Uluslararası saygın dergi ve yayınevleri tarafından yayımlanan 80'i aşkın makalesi ve bir kitabı bulunan Uzun'un eserlerine binlerce atıf yapıldı. 2015 yılından itibaren Yükseköğretim Kalite Kurulunun Kurucu Başkanlığı görevini yürüttü. Bu görevi devam ederken 2017 yılında Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne atandı, halen bu görevine devam etmektedir.



Doç. Dr. Mustafa Öztürk

(Boğaziçi Üniversitesi | Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Yabancı Diller bölümünden mezun oldu. Aynı üniversitede Eğitim Bilimleri alanında yüksek lisans; Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimini tamamladı. Finlandiya Turku Üniversitesi'nde Öğrenme, Öğrenme Ortamları ve Eğitim Sistemleri tezsiz yüksek lisans programını, Tayland Chulalongkorn Üniversitesi'nde Barış ve Çatışma Çalışmaları konulu lisansüstü sertifikası programını tamamladı. Post-doktorasını Columbia Üniversitesi'nde Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim alanında tamamladı. 2015-2016'da Columbia Üniversitesi'nde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. Aynı üniversitede Uluslararası Araştırmacı, UNESCO'da (Education Task Force ve Greening Curriculum) Kurul Üyesi ve Küresel Okullar (Global Schools) Programının Türkiye sorumlusu olarak çalışmalarına devam etmektedir. Temel akademik ilgi alanları; eğitim programları ve öğretim, öğretmen eğitimi, çağdaş öğrenme yaklaşımları, sürdürülebilirlik ve kapsayıcı eğitimidir. Halen Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

(MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı | Kurul Üyesi)

Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinden mezun oldu. 1992'de Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında 1992'de yüksek lisans ve 1997'de doktora öğrenimlerini tamamladı. 1994 yılında ABD Ohio State University'de, 2003 yılında ise Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. 2007 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümüne profesör olarak atandı. YÖK/ Dünya Bankası Endüstriyel Eğitim Projesi, MTEM, UNICEF, AB odaklı projelerde uzman, proje yöneticisi ve yararlanıcı olarak görev yaptı. Başlıca çalışma alanı eğitim programları ve öğretim olmakla birlikte mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme alanlarında akademik çalışmalar yapmaktadır. Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında halen öğretim üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. 2023 yılında Talim ve Terbiye Kurulu üyesi olarak atanmış olup bu görevine aktif olarak devam etmektedir.



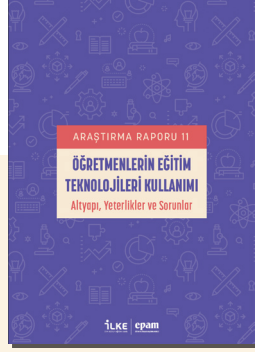
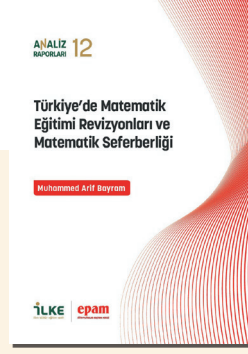
Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı

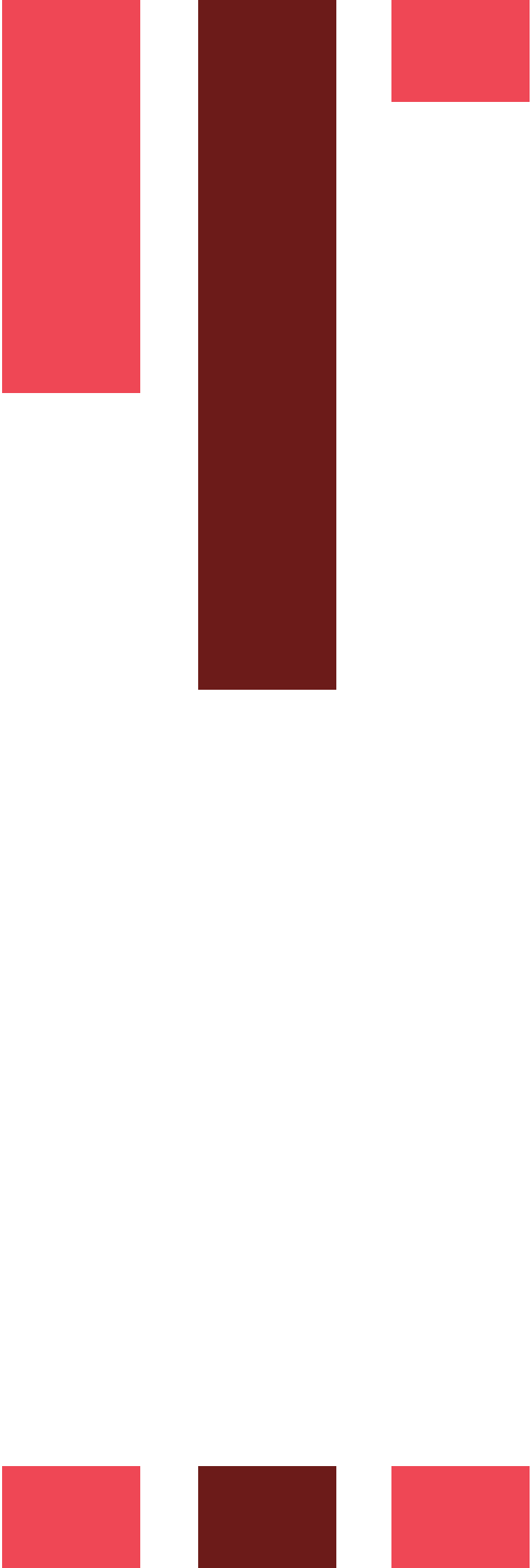
(İnönü Üniversitesi | İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

2004 yılında Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümünden mezun oldu. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Bölümünde 2008 yılında yüksek lisans derecesi, 2013 yılında ise doktora derecesi aldı. Pakistan Uluslararası İslam Üniversitesi ve ABD Columbia Üniversitesinde misafir araştırmacı olarak bulundu. Temel araştırma alanlarını eğitim metodolojisi, karşılaştırmalı eğitim modelleri, din eğitimi ve değerler eğitimi teşkil etmektedir. Bu alanlardaki bilgi birikimini “21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi: Eleştirel Bir Yaklaşım” adlı çalışmasında yansıtmıştır. Halen İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Yayınlarımız









📍 Aziz Mahmut Hüdayî Mh. Türbe Kapısı Sk. No:13 Üsküdar / İst.

🌐 ilke.org.tr

☎ +90 216 532 63 70

@ bilgi@ilke.org.tr

📄 📖 📱 📺 ilkevakfı