



TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞINA

Türkiye’de ortaöğretim sistemi, son yirmi yılı aşkın süredir izlenen siyasal eğitim politikalarının sonucu olarak derin ve yapısal bir nitelik kaybına sürüklenmiştir; bu tablo, zorunlu eğitim süresine indirgenen teknik tartışmalarla örtülemeyecek kadar açıktır. Eğitimin içeriğinin sistematik biçimde zayıflatılması, pedagojik ilkelerin siyasal tercihlere tabi kılınması, ölçme-değerlendirme mekanizmalarının istikrarsızlaştırılması ve eşitlikçi erişim olanaklarının aşındırılması, nicel genişlemeyi eğitim hakkının içini boşaltan bir süreçle dönüştürmüştür. 4+4+4 sonrasında okullaşma oranlarında yaşanan geçici artışa karşın açık liseye yönelimin kitleselleşmesi, mesleki ve teknik liselerde sürekliliğin sağlanamaması ve okul dışında kalan çocuk sayısındaki artış bu gerçeği ortaya koyarken; PISA başta olmak üzere uluslararası veriler Türkiye’nin akademik başarısının OECD ortalamasının kalıcı biçimde altında kaldığını ve sosyoekonomik eşitsizliklerin başarı üzerindeki belirleyiciliğinin derinleştiğini teyit etmektedir.

Bu nitelik kaybı rastlantısal değil; pedagojik temelden yoksun müfredat değişiklikleri, bilimsel içeriklerin daraltılması, ideolojik hedeflerin eğitimin merkezine yerleştirilmesi, sınav sistemine yönelik sürekli müdahaleler ve imam hatip liselerinin ihtiyaç analizlerinden bağımsız biçimde yaygınlaştırılması gibi siyasal tercihlerle doğrudan bağlantılıdır. MESEM ve ÇEDES uygulamalarıyla kamusal ve laik eğitim ilkesi aşındırılırken, çocuk emeği ve dinsel referanslar eğitim alanına taşınmış; “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ise ölçülebilir akademik kazanımları geri plana iterek eğitimin hesap verebilirliğini daha da zayıflatmıştır. Ortaöğretimde yaşanan bu nitelik kaybı, teknik bir eğitim sorunu değil; demokrasi, eşitlik ve toplumsal adalet açısından doğrudan siyasal sorumluluk doğuran bir kamusal krizdir ve bu nedenle sürecin siyasal kararlar ve kurumsal uygulamalar bağlamında TBMM çatısı altında bütüncül, bilimsel ve veri temelli biçimde araştırılması zorunludur.

Bu çerçevede, ortaöğretimde uzun süredir gözlemlenen nitelik kaybının öğrencilerin öğrenme çıktıları, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet adaleti ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi üzerindeki etkilerinin bütüncül ve veri temelli biçimde ortaya konulması artık ertelenemez bir kamusal sorumluluk hâline gelmiştir. Söz konusu sürecin, siyasal karar alma mekanizmaları ve kurumsal uygulamalar bağlamında kapsamlı biçimde incelenmesi amacıyla, Anayasa’nın 98’inci ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü’nün 104 ve 105’inci maddeleri uyarınca bir Meclis Araştırması açılması zorunlu görülmektedir.

Özgül SAKİ
İstanbul Milletvekili

ÖZET GEREKÇE

Türkiye’de ortaöğretim alanında yaşanan kriz, bilinçli biçimde zorunlu eğitim süresi gibi dar başlıklara indirgenmekte; böylece eğitimin içinin boşaltılmasında rol oynayan siyasal tercihler tartışma dışı bırakılmaktadır. Bugün gelinen noktada ortaöğretimde yaşananlar, geçici politika hatalarının değil, uzun erimli ve ideolojik yönelimli bir siyasal tercihler bütünüdür.

Son yıllarda zorunlu eğitim süresinin kısaltılması başlığı etrafında yürütülen tartışmalar, ortaöğretimde yaşanan yapısal nitelik krizini perdelemekte ve siyasal sorumluluğu görünmez kılmaktadır. Oysa resmi veriler ve bağımsız araştırmalar, nicel erişim artışının eğitimde kalıcılığa ve öğrenme niteliğine dönüşmediğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Okullaşma oranlarındaki gerileme, okul dışında kalan çocuk sayısındaki artış, açık liseye yönelimin yaygınlaşması ve devamsızlık oranlarının yükselmesi; ortaöğretimin öğrencileri sistem içinde tutma kapasitesini büyük ölçüde yitirdiğini göstermektedir. PISA sonuçları ise Türkiye’nin akademik performansının OECD ortalamasının kalıcı biçimde gerisinde kaldığını ve sosyoekonomik eşitsizliklerin başarı üzerindeki etkisinin giderek derinleştiğini ortaya koymaktadır.

Bu tablo, eğitimin eşitleyici bir kamusal hak olmaktan çıkarılarak sınıfsal ayrışmayı yeniden üreten bir mekanizmaya dönüştürüldüğünü göstermektedir. Nitelik kaybı; müfredat politikaları, okul türleri arasındaki yapısal dengesizlikler, sınav sistemlerindeki istikrarsızlık, MESEM ve ÇEDES gibi uygulamalar ile kamusal eğitimin piyasalaştırılması süreçlerinden bağımsız değildir.

Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde, ortaöğretimde yaşanan krizin münferit idari sorunlardan değil; bilinçli ve süreklilik arz eden bir siyasal eğitim rejiminden kaynaklandığı açıktır. Bu nedenle söz konusu politikaların TBMM çatısı altında bilimsel, şeffaf ve veri temelli biçimde araştırılması, siyasal sorumluluğun gereğidir.

GENEL GEREKÇE

2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 sistemi sonrasında ortaöğretimde net okullaşma oranı 2011-2012'de yüzde 67,4 iken 2022-2023'te yüzde 91,7'ye yükselmiştir. Ancak bu artış kalıcı olmamış; 2023-2024 döneminde oran yüzde 88'e gerilemiştir. Aynı dönemde 14-17 yaş aralığında okul dışında kalan çocuk sayısı bir yılda yüzde 59,4 artarak 452 binin üzerine çıkmıştır. Açık liseye geçişlerin son üç yılda yaklaşık yüzde 40 artması ve mesleki-teknik liselerde öğrencilerin neredeyse yarısının 20 gün ve üzeri devamsızlık yapması, erişimdeki artışın eğitimde kalıcılığa ve niteliğe dönüşmediğini göstermektedir.

Uluslararası karşılaştırmalı veriler de bu tabloyu doğrulamaktadır. Türkiye'nin 2003 yılından bu yana katıldığı PISA araştırmalarında okuma, matematik ve fen alanlarında kalıcı ve sıçrama niteliğinde bir ilerleme sağlanamamıştır. PISA 2022 sonuçlarına göre Türkiye; okuma becerilerinde 456, matematikte 453 puan alarak her iki alanda da OECD ortalamasının yaklaşık 20 puan altında kalmıştır. Fen alanında da benzer biçimde OECD ortalamasının gerisinde yer alınmıştır.

Özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gerileme, ortaöğretimdeki nitelik kaybının en kritik göstergelerinden biridir. Türkiye'nin okuma puanı 2018'de 466 iken 2022'de 456'ya düşmüş; aynı dönemde OECD ortalaması 476 puan seviyesinde kalmıştır. Uzun dönemli sıralamalar, Türkiye'nin PISA'da görece konumunun yıllar içinde iyileşmediğini ortaya koymaktadır. PISA 2022 sonuçları ayrıca, sosyoekonomik arka planın başarı üzerindeki etkisinin Türkiye'de OECD ortalamasının belirgin biçimde üzerinde olduğunu göstermekte; eğitimin eşitleyici bir kamusal hak olmaktan uzaklaştığını ortaya koymaktadır.

Bu nitelik kaybı, AKP döneminde uygulanan müfredat ve okul türü politikalarından bağımsız değildir. Müfredat çok sayıda kez değiştirilmiş; ancak bu değişiklikler pedagojik değerlendirmelerden ve eğitim bilimcilerinin, öğretmen örgütlerinin katılımından büyük ölçüde yoksun biçimde yapılmıştır. Evrim teorisinin müfredattan çıkarılması; felsefe, sanat ve eleştirel düşünceyi besleyen derslerin daraltılması; buna karşılık dini içeriklerin ve zorunlu din derslerinin kapsamının genişletilmesi, eğitimin bilimsel niteliğini zayıflatmıştır. Müfredat, öğrencilerin analitik düşünme ve sorgulama kapasitesini geliştiren bir araç olmaktan çıkarılarak ideolojik bir çerçeveye sıkıştırılmıştır.

Bu sürecin en görünür sonuçlarından biri imam hatip liselerinin sistematik biçimde yaygınlaştırılmasıdır. AKP iktidara geldiğinde yaklaşık 450 olan imam hatip lisesi sayısı günümüzde 1.600'ün üzerine çıkmış; öğrenci sayısı 60 binlerden 600 binler düzeyine ulaşmıştır. Buna karşılık fen liseleri ve nitelikli Anadolu liselerinin kontenjanları sınırlı tutulmuştur. LGS yerleştirme sonuçları, her yıl öğrencilerin yaklaşık yüzde 85-90'ının sınavla öğrenci alan nitelikli okullara yerleşemediğini; büyük bir bölümünün istemedikleri okul türlerine yönlendirildiğini göstermektedir. Bu durum ortaöğretimde yapısal ve sınıfsal bir ayrışma yaratmıştır.

Ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemleri de istikrarsızlık üretmiştir. Son on beş yılda OKS, SBS, TEOG ve LGS olmak üzere sistemin dört kez köklü biçimde değiştirilmesi, öğrenciler ve aileler açısından kalıcı bir belirsizlik ortamı yaratmıştır. LGS kapsamında sınava giren öğrencilerin yalnızca yüzde 10-15'i merkezi sınavla öğrenci alan okullara yerleşebilmekte; geri kalan çoğunluk adrese dayalı yerleştirme yoluyla nitelik farkları derin olan okul türlerine yönlendirilmektedir. Bu yapı, ölçme ile yerleştirme arasında ciddi bir pedagojik uyumsuzluk yaratmaktadır.

Nitelik kaybı yalnızca müfredat ve sınav sistemleriyle sınırlı değildir. MESEM uygulamaları, ÇEDES protokolleri ve eğitimin giderek ticarileşmesi bu süreci çok katmanlı biçimde derinleştirmektedir. MESEM kapsamında 14-17 yaş aralığındaki çocukların fiilen ucuz işgücü olarak üretim süreçlerine dahil edilmesi, Anayasa'nın 42'nci maddesi ile Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası çocuk hakları ve çocuk işçiliği sözleşmeleriyle açık biçimde çelişmektedir. Eğitim sürecinin çocuk emeğini meşrulaştıran bir yapıya dönüştürülmesi, özellikle yoksul ve dezavantajlı çocuklar açısından sınıfsal eşitsizlikleri kalıcılaştırmaktadır.

Buna paralel olarak, MEB ile Diyanet İşleri Başkanlığı ve çeşitli dini vakıf ve dernekler arasında imzalanan ÇEDES protokolleri, kamusal eğitimin laiklik ilkesini aşındırmakta; pedagojik denetime tabi olmayan dini referansları okul ortamına taşımaktadır. Bu uygulamalar, Anayasa'nın laiklik ilkesine ve ebeveynlerin çocuklarının eğitime ilişkin felsefi tercih hakkına aykırılık oluşturmaktadır. Eğitim ortamlarının dini ve ideolojik referanslarla yapılandırılması, özellikle kız çocukları ve toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dışlayıcı etkiler üretmektedir.

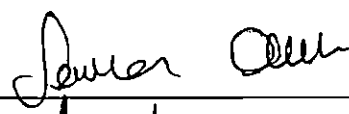
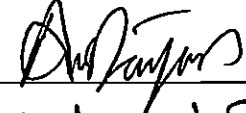
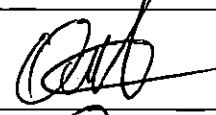
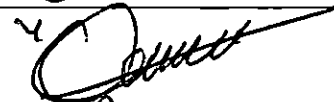
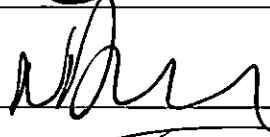
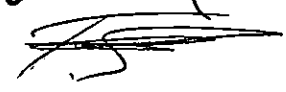
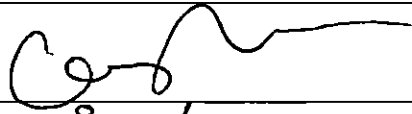
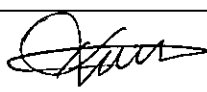
Öte yandan özel okul teşvikleri, özel ders ve etüt piyasasının büyümesi ile kamusal eğitime ayrılan kaynakların görece azalması, ortaöğretimde eğitimin fiilen ticarileşmesine yol açmıştır. Derinleşen nitelik farkları aileleri piyasaya yöneltmekte; eğitim eşitleyici bir kamusal hak olmaktan çıkarak satın alınabilir bir ayrıcalığa dönüşmektedir.

Öğretmen istihdam politikaları da bu krizi derinleştirmektedir. Yetersiz atamalar, ücretli ve sözleşmeli öğretmenliğin yaygınlaştırılması öğretmenlerin mesleki güvencelerini zayıflatmakta; okul iklimini ve eğitim sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Branş öğretmeni açığı ve bölgesel eşitsizlikler, özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenme kayıplarını artırmaktadır.

Son olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla hayata geçirilen müfredat değişikliği; ölçülebilir akademik kazanımlar yerine soyut ve normatif hedefleri öncelemesi, eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemi açık ve bağlayıcı biçimde içermemesi nedeniyle ciddi pedagojik eleştirilere konu olmaktadır. Bu yönleriyle model, PISA ve LGS verilerinin işaret ettiği öğrenme kayıplarını telafi etmekten ziyade, eğitimin ölçülebilirliği ve hesap verebilirliği sorununu derinleştirme riski taşımaktadır.

Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de ortaöğretimde yaşanan nitelik kaybının münferit uygulamalardan değil; AKP dönemine özgü bütüncül eğitim politikası tercihlerinden kaynaklandığı açıktır. Bu nedenle müfredat dönüşümlerinin pedagojik sonuçlarının, okul türleri arasındaki yapısal dengesizliklerin, ölçme-yerleştirme sisteminin ve öğretmen istihdam politikalarının TBMM çatısı altında bilimsel ve veri temelli biçimde araştırılması zorunludur.

Bu araştırma önergesi; eğitimin ideolojik yönelimlerin değil, bilimsel ve pedagojik ihtiyaçların rehberliğinde yeniden yapılandırılması için gerekli olgusal zeminin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Ortaöğretimde eğitimin niteliği, yalnızca bir eğitim politikası meselesi değil; toplumsal eşitlik, demokrasi ve kamusal geleceğin inşası açısından hayati bir kamusal sorumluluktur. Bu nedenlerle **Meclis Araştırması açılması** kamu yararı açısından zorunludur.

1	MERAL DANIŞ BEŞTAŞ	ERZURUM	
2	ÇİÇEK OTLU	İSTANBUL	
3	HAKKI SARUHAN OLUÇ	ANTALYA	
4	HALİDE TÜRKOĞLU	DİYARBAKIR	
5			
6	AYŞEGÜL DOĞAN	ŞIRNAK	
7	MEHMET RÜŞTÜ TIRYAKİ	BATMAN	
8	ZÜLKÜF UÇAR	VAN	
9	KAMURAN TANHAN	MARDİN	
10	HÜSEYİN OLAN	BİTLİS	
11	SEVİLAY ÇELENK ÖZEN	DİYARBAKIR	
12	YILMAZ HUN	IĞDIR	
13	ÖZNUR BARTİN	HAKKARİ	
14	ÖMER ÖCALAN	ŞANLIURFA	
15	NEJLA DEMİR	AĞRI	
16	FERİT ŞENYAŞAR	ŞANLIURFA	
17	CEYLAN AKÇA CUPOLO	DİYARBAKIR	
18	İBRAHİM AKIN	İZMİR	
19	KEZBAN KONUKÇU	İSTANBUL	
20	MAHMUT DİNDAR	VAN	