

EĞİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 16 / Sayı: 48 / Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2020



EĞİTİM SİSTEMİMİZİN BAŞLICA SORUNLARI

•Burhan AKPINAR/Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Sorunu•Hasan BOZGEYİKLİ/Türk Eğitim Sisteminde Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme•Erkan GÖKTAŞ/Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik•Savaş KARAGÖZ/20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Eğitim Sorunlarımıza Genel Bakış ve Çözüm Önerileri•Songül ÖZEL/ Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi ile İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri•Ertuğrul YAMAN/Eğitim Süreçlerinde Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bütüncül Bakış•Mustafa ÇELEBİ-Seda GÜNDÜZ/Anadili Eğitimi Programı ve Uygulamanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi• Mustafa ŞANAL/Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorununa Tarihsel ve Eleştirel Bir Bakış•Mustafa ÇALIŞKAN/Ergenlerde İnanç Tehdit Eden Akımlara Karşı Aile ve Eğitim Kurumunun Sorumluluğu•Mustafa GÜNDÜZ/Eğitim Sisteminin Kronik Meseleleri ve Geleceğe Bakış•Durmuş GÜNAY/Eğitim Felsefesinin Temel Bilgisi: Nasıl Öğreniriz?•Kâmil Arif KIRKIC/Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesiyle Eğitim için Öneriler•Sema BÖLÜKBAŞ/Etkili Okul Liderliğine Türkiye'de Okul Yöneticiliği

EĞİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ
ISSN: 1305-1202 Yıl: 16 / Sayı: 48 / Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2020

İÇİNDEKİLER

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorununa Tarihsel ve Eleştirel bir Bakış Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	01
Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Sorunu Prof. Dr. Burhan AKPINAR	12
Türk Eğitim Sisteminde Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ	21
Eğitim Sisteminin Kronik Meseleleri ve Geleceğe Bakış Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	31
Eğitim Süreçlerinde Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bütüncül Bakış Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	47
20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Eğitim Sorunlarımıza Genel Bakış ve Çözüm Önerileri Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ	58
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik Dr. Öğr. Üyesi Erkan GÖKTAŞ	77
Eğitim Felsefesinin Temel Bilgisi: Nasıl Öğreniriz? Prof. Dr. Durmuş GÜNAY	85
Etkili Okul Liderliği ve Türkiye’de Okul Yöneticiliği Dr. Sema BÖLÜKBAŞ	97
Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine Yönelik Yönetici ve Yönetici Adaylarının Değerlendirmeleri Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ	107
Bir Hastalık: Coronavirus Tehditi ve Eğitim Öğretim Süreçleri Prof. Dr. Zakir AVŞAR	116
Ergenlerde İnanç Tehdit Eden Akımlara Karşı Aile ve Eğitim Kurumunun Sorumluluğu Mustafa ÇALIŞKAN	121
Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesiyle Eğitim İçin Öneriler Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ	129
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri Songül ÖZEL	144
Anadili Eğitimi Programı ve Uygulamanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ Seda GÜNDÜZ	159

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Editör

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset-28.05.2020-5.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

www.egitimebakis.org

EĞİTİMEBAKIŞ'ın bu sayısı 5 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Madde Manaya, Sistem Akla, Eylem de Ahlaka Muhtaçtır

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

“Sizler yaysınız, çocuklarınız da bu yaylardan geleceğe fırlatılan oklar” Halil Cibran

Eğitim sistemi, toplumun tarihinden süzülerek kadim değerlerinden neşet etmesi gereken, diğer taraftan da toplumun güncel ihtiyaçlarına cevap üretmesi umulan bir organizmadır. Eğitim, dünün sabitleriyle bugünün değişkenlerini mezcettiği ölçüde başarıya ulaşır. Geçmiş geleneğe dönüştürmeyi başarmış, dünün tecrübelerini bugünün kazanımları hâline getirebilmiş sistemler, zaman içinde tortu biriktirmiş kronik problemlerle ve yapısal sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaz, daha ziyade zamanın öngördüğü güncel değişim sancıları yaşar.

Ülkemizde eğitim sistemini ve problemlerini tartışırken yukarıda saydığımız veçhenin dışında başka boyutlara da eğilmek gerekir. Çünkü bizdeki eğitim sistemini kırılma noktaları, dramatik tarafları, trajik dönemleri, ideolojik uzantıları, endoktriner misyonuyla birlikte ele almak, gerçeği kavramak açısından daha fikir verici olacaktır. Çünkü biz, modernleşmeyle birlikte kendi dokusuna uygun kök salmak yerine sistem ithal etmiş, geçmiş birikimini, tecrübesini yok saymış, bazı kurumlarını kapatmış, önceki eğitim anlayışını ilga etmiş, dönüşüm ve yapılandırma işini yabancılara havale etmiş, doğrudan sebat göstermek bir yana yanlışlardan ders çıkarma azmini bile göstermemiş, siyasi değişimlere göre törpü görmüş, ideolojik tartışmaların mevzisine dönüştürülmüş bir hikâye ile karşı karşıyayız. Bugün yeni bir ufka yönelmek, daha iyisini yapmak için tek gerçeğimiz var, o da eğitim konusunda içinde bulunduğumuz durumla yüzleşmek, sağlam bir muhasebe yapmak, eğitim sistemimizin sorunlarını eleştirel bir bakış, yapıcı bir usulle tartışmaya devam etmektir.

Bugün tarih şuuruyla milletin değerleri ekseninde; değişen dünyanın kriterlerini kavramak, çağa uygun yeni çözümler öngörmek, güncel yaklaşımları ve anlayışları takip etmek, gelişen araçları sistem içine dâhil etmek, uygulamadaki gerçeklere uygun değişimler geçirmek, değerlerimizi koruyucu ve geliştirici misyon üstlenmek eğitim politikalarını belirleyenlerden en büyük beklentidir. Zaman değişse bile insanın özünün değişmediği gerçeğinden hareketle, insanın değişmeyen doğasına uygun evrensel kazanımların, bilgi ve donanımın yanına güzel ahlak, örnek insan hedeflerini ekleyerek birçok konuyu yeniden düşünmek zorundayız. Bugün geldiği nokta itibarıyla eğitimi, endüstrinin insan temin aracı olmasının da ötesine taşıyarak, değerlerimizi özümsemiş, iş dünyasının maddi şartlarını iç dünyamızın mana zenginliğiyle dengelemiş bir sistem, her geçen gün daha büyük bir ihtiyaç hâline gelmektedir.

Son zamanlarda, dünyanın baş döndürücü bir hızla değişime uğradığı, farklı dengelere evrildiği, aşkın insanların etkin olduğu zamanlardan aşırı fenomenlerin tasallutuna düşer kalındığı, değerlerin soy kütüğünün kurutulduğu, kavramların terminolojik bağlamından kopartıldığı, her şeyin birbirine benzeşerek yıkıma uğradığı, eleştirel düşünen herkesin fark ettiği bir gerçektir. Böylesi bir dönemde yönümüzü doğru tayin edememek, yol alamamak tarihi bir handikap olacaktır. Ülkemizin birçok atılım yaptığı, gelişim kaydettiği, toplumsal öz güvenin yükseldiği, doğru hamlelerin milletimizce güçlü bir şekilde desteklendiği bir süreçten geçiyoruz. Geçmişin muhasebesini

yaparak, sorunları doğru tespit ederek, ortak akılla çözümler üreterek yeni bir sayfa açmanın mümkün görüldüğü bu dönem, tarihi bir fırsattır. Bu dönemin potansiyeli görülmeli, vadettiği imkânlar harekete geçirilmelidir. Bilgiye doymuş, yarışan birey kadar güzel ahlaka bürünmüş örnek insan yetiştirecek, bilgi hazinesinin yanında değerler manzumesi de diyebileceğimiz bir sistem hepimizin ihtiyacıdır.

Sınırların siyasi haritalardan ibaret kaldığı, bir tarafta çöküşe, başka yerlerde uyanışa dair emarelerin görüldüğü; bir tarafta çürümenin, diğer tarafta umudun saf bağladığı, güçlü olanın değil değerleri ayakta tutanın, insana kıymet verenin kazanacağı açıktır.

Koronavirüs salgını da köklü değişimlere yol açacak birçok gerçeği ortaya çıkarmış, güçlü olanı gücüyle, zayıf olanı zafiyetleriyle, geleceği göreni öngörüsüyle, altyapısı olanı hizmetiyle, erdemi olanı dayanışmayla, imkânı olan fakat insani değerleri erozyona uğramış olanları yalnızlık sarımsalında çaresizlikle sınıyor, birçok dengeyi değiştirmiş, ters yüz etmiştir. Hayatlarımız bazı yerlerden daralırken bazı yerlerden de genişleme imkânı bulmuştur. Sağlıktan eğitime, siyasetten kültüre, haberleşmeden ekonomiye, bireyden devlete, kıtalardan dünyaya kadar sanal ve dijital mecburiyetler, yeni biçim, içerik ve uygulamalarla insan ilişkilerinde ve etkinliklerinde hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağına dair göstergeler ortaya koymuş, herkesi ve her şeyi yeni bir paradigmaya muhtaç edecek derecede bir kırılma yaşatmıştır. Sürecin sonunda ödenecek bedel, tutulması gereken yolu, alınması gereken ağı, umut taşıyanların omuzundaki yükü daha net ortaya koyacaktır. Tüm bu çabalar, geleceğe dönük hamleler eğitim sisteminden asla bağımsız olamaz, olmamalıdır.

Hız ve hareketin, zaman ve mekân faktörünü izafî hâle getirdiği bir dönemde, duranlar düşer, koşanlar ayakta kalabilir. Dijitalleşerek gerçeklerden kopanlar değil, dijital verileri gerçeğin bağrında yorumlayabilenler hakikate uzanabilir. Çünkü gerçek sanalın bir uzamı değil, sanal gerçeğin sadece bir uzantısıdır. Yeni dünyanın zorunlu kıldığı her türlü donanım ve bilgi, hayatı, dünyayı, insanı yeniden, daha derinlikli, hızlı kavramayı beraberinde getirmektedir. Yaşadığımız, yaşayacağımız dünyanın bilgisini üretme, mevcut bilgi ve birikimleri yeni değer ve durumlara göre etkin kılarak yenileme çabası en başta eğitim sisteminin göstergesi olmalıdır.

Dünya denilen dekorun tek öznesinin insan, eğitim faaliyetinin en büyük aktörünün öğretmen, hayatı anlamlı kılan ve ayakta tutanın değer olduğu gerçeğinden hareketle 'eğitim ve insan' bizi geleceğe taşıyacak mükemmel kombinasyondur. Zira madde manaya, sistem akla, eylem de ahlaka her zaman muhtaçtır.

16. yılında Eğitime Bakış dergimizin yeni tasarım ve yüzüyle bu sayısında "Eğitim Sistemimizin Başlıca Sorunları" nı; değerli akademisyenlerimizin dünden bugüne yapılanları, serencamı ortaya koyan derinlikli analizleri, öğretmen arkadaşlarımızın konu odaklı zengin katkılarıyla ortaya çıkardık. Yine aynı bakışla farklı bir konuda görüşmek üzere...

Eğitim Sisteminin İhtiyacı Tamir mi, İmar mı?

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Eğitim, dünden bugüne üretilen bilgiyi zihinlere işleme, insanlığın tüm birikimini nesillere aktarma, bilgiyle yoğrulmuş karakterler inşa etme, çağa uygun insan yetiştirme sanatıdır. İnsanla, insanlıkla, toplumla iç içe geçen bir faaliyet, dolayısıyla her bireyin içinden geçtiği bir süreç olan eğitim, herkesin deneyimleri, görüşleri, önerileri doğrultusunda dönütler verdiği, bir şekilde beslediği ve beslendiği döngüsel bir eylemdir. Herkesin katılımının yanı sıra, eğitim konusunda politika belirleyen, karar alıcı mercilerde bulunan, eğitimi yöneten, eğitimde rol alan kişi ve kurumların etkinliği eğitimin niteliğini, yani kaderini belirler.

Türkiye'nin en büyük eğitim sendikası olarak, hem eğitimci kimliğimiz hem de eğitimcileri temsil sorumluluğumuzla felsefesinden paradigmasına, programlarından ders kitabına, öğretmen ve akademisyenlerden idari personele, hak ve sorumluluklardan sorun ve çözümlere dair her konuda ideali ortaya koymak için alternatifler sunar, fikirler üretir, gerektiğinde de tepki gösteririz.

Eğitim sistemimizin, ciddi modernleşme tecrübelerine ve çabalarına rağmen istikrarlı bir düzene kavuşamadığı, hâlâ yapısal sorunlarının olduğu; eğitime yatırım yapılmasına rağmen eğitime gerekli değerin verilmediği, ezberci bireyler yetiştirildiği; bazı bölgelerde sayıca kalabalık sınıflarda ders yapıldığı, okullar arası fırsat ve imkân eşitsizliğinin önüne bir türlü geçilemediği, öğretmen istihdamında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik gibi sürdürülmesi zor yöntemlerde ısrar edildiği, sistemin sınav odaklı olmaktan bir türlü kurtulamadığı, ders kitaplarından kaynaklı sorunların bir türlü çözülemediği gibi başlıca sorunları hâlâ tartışıyorsak, bütün bunlar bazı şeylerin çıkmazda olduğunun, sistemin de bir kısır döngüde bulunduğunun göstergesidir.

Eğitim sistemimizin serencamını şöyle bir gözden geçirdiğimizde, sistemi reforme etmek, gerekirse yeniden yapılandırmak için Osmanlı'nın askeri eğitim alanında Fransız subaylarını ülkeye getirmesiyle başlayan yabancı uzmanlardan yararlanma düşüncesi, Cumhuriyet döneminde yurt dışına öğrenci gönderilmesi ve yurt dışından Türkiye'ye yabancı uzman getirilmesiyle devam etmiş, Batı'dan gelen uzmanlar, eğitimde batılılaşmayı etkileyen dinamik güçlerden biri olmuştur.

Eğitim alanında 1924-1960 yılları arasında Türkiye'ye John Dewey, Alfred Kühne, Albert Malche ve Berly Parker gibi toplam 123 yabancı eğitim uzmanı gelmiştir. 1924-1950 arası dönemde Türkiye'ye gelen uzmanların yüzde 79'u Almanya, Belçika, Fransa, Avusturya, İsveç, İsviçre, Macaristan, Çekoslovakya, İngiltere ve Yugoslavya gibi Avrupa kaynaklıdır. 1950-1960 döneminde davet edilen ve ülkemize gelen eğitim uzmanlarının yüzde 93'ü ise Amerikalıdır. Bütün bu veriler bize, millî eğitim sistemimizin paradigmasının köklerinin nerelere dayandığını ve aslında konjonktürel nitelik taşıdığını göstermektedir. Oysa ekol oluşturmak, geçmiş hafızaya dayanmak ve kökler üzerinde yeni filizler vermekle mümkün olur.

Aydınlanmacı-pozitivist söylemle "ilkel" düzeyde din-bilim çelişkisi oluşturup, "sözde" bilimsel düşüncenin "tarafında" saf tutarak bu toprakları binyıldır yoğuran ve medeniyet perspektifinden ben idrakini oluşturan İslam'ı, dolayısıyla bu toprağın insanlarını aşığılama fırsatı bulduğunu zanneden "yabancılaşmış" zihinlerin de bir eğitim çıktısı olduğunu bilmek zorundayız. Aslında

bu bir trajedidir. Oysa ilkel diye kodladığımız söz konusu çelişkinin tartışma zeminini bu topraklarda bulmanız mümkün değildir. Zaten sorun da buradan kaynaklanmaktadır. 18. yüzyılın neden olduğu savrulmalara karşı çare arayışlarıyla geçen 19. yüzyıl Avrupası'nın kendi içinde yaptığı tartışmaların, maalesef, bizim coğrafyamıza tercüme düzeyinde ve dolayısıyla bağlamsız bir şekilde "devlet eliyle" getirildiğini biliyoruz. Bu yönüyle "hafıza tahrifatına" dayanan "Türk modernleşmesinin" sebep olduğu açmazlar son iki yüzyıldır neredeyse hayatımızın her alanını yönlendirmektedir. Kimi yerlerde söz konusu açmazlar aşmış gibi görünse de bilinçaltı dünyamızda gizlenen "tercümeden mülhem bağlamsız kanaatler ya da amentü" en kritik zamanlarda en katı şekilde kendini göstermektedir.

Elbette yaşadığımız trajedinin tespitini kestirme yoldan, "pozitivizm" üzerine yükleyip geçebiliriz. Fakat meselemiz eğitim... Eğitim, aynı zamanda süreci, yani içinde yaşanan zamanı idrak ederek gerçekleştirilebilecek bir edimdir. Bu noktada, bir günah keçisi bulup sorunların üstesinden gelemeyiz. Maalesef bizim günah keçimiz pozitivizm olmuştur. Evet, pozitivizm bir "görüngüdür." Yani tahrifata uğratılmış toplumsal hafızamızın bir görüngüsüdür pozitivizm. Oysa sorun sadece Fransız Auguste Comte'un "Orta Çağ ruhuna 'bilimsel aş' vurarak Katolikliğin yerine yerleştirmeyi planladığı pozitivist ütopyası" olmuş olsaydı, en azından bir süreç çerçevesinde konuyu ele alıp sorunu aşabilirdik. Ne var ki, sorun bu noktadan bakılsa dahi "dışsaldır" ve pozitivizm de dâhil muhatap olduğumuz -maruz kaldığımız da diyebiliriz- tercümenin perdelediği birçok kavramın bizde bağlamı yoktur. Dolayısıyla bağlamı yakalayabileceğimiz sahih zeminde konuyu tartışmak durumundayız. Kaldı ki, Türkiye'nin eğitim sistemi, Türk modernleşmesinin uzun, karmaşık ve trajik serüveninde ilk önce Fransız, ardından Alman, İngiliz ve son olarak Amerikan "Batı" eğitim müessesesi ve felsefelerinin etkisinde kalmıştır. Amerika ile 1949 yılında imzalanan Fulbright anlaşması ile eğitim sistemi üzerindeki yabancı anlayış kendini adeta sigortalamıştır.

Ben, biraz da risk alarak, kitlesel eğitimin bir "iktidar meselesi" olduğunu ve bunun modern bir telakki olarak bütün dünyaya ideolojik düzlemde yayıldığını söylemek istiyorum. İkinci olarak, tekno-poli maharetiyle "bireyin" üzerine bir karabasan gibi çöken "oligarşik bir sistemin" en çok eğitimi istismar ettiğinin altını çizmek durumundayım. Üstelik bu iki olgunun -derin bakmak kaydıyla kimi örnek gösterilen ülkeler de dâhil olmak üzere- bütün dünya ölçeğinde geçerli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla konunun sahih zemine çekilmesi böylesine bir sorgulamayla mümkündür. Fakat sorgulamayı bu noktada bırakırsak, yani iktidar aygıtı eğitim perspektifinde kalırsak, mücadele ettiğimiz sistemin istediğini yapmış oluruz. Dolayısıyla "ilkın ilkinde" gidecek şekilde sorularımızı sorarak bugünkü sistemi "aşma" irademizi ortaya koymak durumundayız.

Modern eğitim kitleseldir ve genel anlamda ideolojik zeminde istismara açıktır. Biz ise eğitimin, bireyin, Osmanlı Türkçesiyle ferd-i vahidin kendini gerçekleştirme "süreci ve imkânı" olduğunu savunuyoruz. Bu, idrak ve irade meselesidir. Yani her dem fitratının idrakinde olan bireyin (ferd-i vahidin) irade eylemesini sağlayacak şuur açıklığı eğitimin en önemli işlevidir. Oysa modernliğin kitlesel toplum tasavvurunda birey, perdelemelerle karşı karşıyadır. Söylem düzeyinde, irade, katılım gibi kavramlar öne çıkarılır fakat her bir bireyin sistemi aşma iradesi bir şekilde törpülenir. Algılara indirgenen ve tamamen kitlelerin etki-tepki düzleminde lincin öne çıkarıldığı bir zeminde bireyin gerçekleşmesi mümkün değildir. Dolayısıyla sistem bireyi, ya etki-tepki düzleminin şekillendirdiği kitleye "ya yığına katılacaksın ya da yok olup gideceksin!" diyerek tehdit etmektedir.

Geçen yüzyılın anaforunda, "toplum yaratma", "uygun vatandaş yetiştirme" gibi garip bir mantığa dayanan ve nereden bakarsanız bakın söylemlerle üzeri örtülse de de tek tipçi bir anlayışa

dayanan eğitim anlayışı, mevzuatla sınırlandırılmış hiyerarşik bir düzlem üzerinde yükseliyordu. Dolayısıyla bu dönemde muhataplık ilişkisi mevzuat tarafından belirlenen kısmi ilişkiye indirgeniyordu. Modern dünyanın ontolojisini tanımlayan kartezyen parçalanmışlığı aşarak, bilgi denilen hazinenin insanı merkeze alacak perspektifle yeniden ele alınmasını sağlayacak bir bütünselliği kastediyorum.

Muhataplık, içinde yaşadığımız sistemi de açacak imkânlar sunar bize. Zira bugünkü sistem birçok aygıt tarafından iletişim arızalarına sebep olmaktadır. Bir noktada ideolojik dayatmaların, güç algılarının şekillendirdiği bariyerler tarafından eğitim bir mühendisliğe, bir nevi dikteye, iletişim tek taraflı bir eyleme dönüşmektedir. Böyle bir ortamda, örneğin, bilgi edinmenin en güçlü ayağı olan soru sorma, sorgulama eylemi formel düzeyde kalmaktadır. Soruyu ve sorgulamayı formel düzeye indirgediğinizde ise bilginin de formel düzeyde entegrizme kurban edileceği, dolayısıyla yaşadığınız zamanın ve üzerinde durduğunuz zeminin idrakinden uzak, yönlendirmeye açık hâle gelirsiniz. İşte bütün bunları aşmak için eğitimin mekanik değil, insani bir sistem olduğunun altını net bir şekilde çizmemiz gerekir. Bu zaviyeden bakılınca, eğitimin, tıpkı hayat gibi, yaşayan bir sistem olduğunu kavramış oluruz. Bizim sık sık vurguladığımız bütünsel perspektif tam da bu noktaya tekabül etmektedir. Nitelik ve nicelik ahengi diyebileceğimiz bu perspektif, yapısal çerçeveyi de belirlemektedir.

Bugünlerde dünyanın farklı yerlerinden bir söz yükseliyor: “Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak!” Kovid 19 sürecinin sebep olduğu kaotik ortamda, gerek uluslararası düzlemde gerekse ulusal ölçekte daha düne kadar muhatap olduğumuz birçok fikir, düşünce ve kurumsal yapının sorgulandığı bir süreçten geçerken, evet, hiçbir şey eskisi gibi olmayacak fakat “yeniye” ilişkin söylemlerin de belirsizlik üzerine yükseldiğine hep birlikte şahit oluyoruz. Dolayısıyla, her kriz döneminde olduğu gibi insanlar belirsizlikten kaçmak için ezberlerini daha üst perdeden dile getirme telaşına kapılır. Bu süreçte de aynısı olmaktadır. Oysa gerçeklikle muhataplığımızı güçlendirdiğimiz sürece, içinden geçtiğimiz süreci doğru değerlendirip geleceğe ilişkin güçlü bir adım atabiliriz. Fakat bu ortamda paniğin oluşturduğu ve nereden bakarsanız bakın ezbere dayanan, entegrizmin sebep olduğu gürültüye takılmadan, yaşadığımız zemini şekillendiren fikirleri de ıskalardan yararlanın ipuçlarını yakalamaya çalışmalıyız.

Baştan itibaren tartışageldiğimiz paradigmatik perspektifi gerçeklik zemininde destekleyecek kollarından biri şüphesiz nicel verilerdir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî verilerine göre 1 milyon 77 bin 307 öğretmenin görev yaptığı 66 bin 849 resmî ve özel örgün eğitim kurumunda toplam 18 milyon 108 bin 860 öğrenci eğitim öğretim görmektedir. Aslında bu veriler dahi, muhatap olduğumuz sorunun, benim muhataplık dediğim etkileşim haritasının genişliğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmeninden öğrencisine, yöneticisinden hizmetlisine kadar bir bütün içinde konuyu ele almak zorundayız.

Nitelikli bir eğitim için öğretmenin toplumsal statüsünü ve motivasyonunu artırmanın önemini altını bir kere daha çizelim. Bu gerçek ortadayken; sözleşmeli adı altında farklı statüde öğretmen istihdamı ve ülkenin geri kalmış bölgelerinin, ilçelerinin ve köylerinin okullarında eğitim-öğretim hizmeti veren ve sayıları 80 bini aşan ücretli öğretmenlik gerçeğinin devam ediyor olması endişe vericidir. Öğretmeni olmayan, genelde yoksul ailelerin yaşadığı yerleşim yerlerinde, öğrencilerin deneyimli ve kadrolu öğretmenlere emanet edilmesi, burada görev yapan eğitim çalışanlarına yönelik teşvik sisteminin getirilmesi toplumsal eşitsizliğin giderilmesi için elzemdir. Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, bu dönemde çocuklarımıza manevi değerlerimizi içselleştirmelerine yönelik uygulamaların yapılması büyük önemi haizdir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan başlıkların hâla hayata geçirilmemiş olması, birçok sorunu aşmak için bir fırsat olarak önümüzde duran ğretmenlik Meslek Kanunu'nun somut bir adıma dönüştürülmemiş olması, eğitimde şiddet yaygınlaşmasına rağmen caydırıcı ve kalıcı tedbirlerin alınmamış olması, ğretmen yetiştirme konusunda ihtiyaç duyulan yeniliklerin yapılmamış olması, dünden beri devam eden kronik sorunların üzerine eklenmesi, eğitimi daha da istikrarsızlaştırmaktadır.

Öte yandan, bir sistemin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için yönetici kadroların liyakat merkeze alınarak belirlenmesi hayati derecede önemlidir. Liyakat sisteminde bir pozisyon için seçilen kişinin yeterli bilgiye, eğitime ve tecrübeye sahip olması gerekir. zerinde durulan yalnızca o görevin gerektirdiği niteliklerdir. Özellikle bir ülkenin, toplumun geleceğinin şekillendiği eğitimde yönetim kadrolarının nepotizmden, kayırmacılıktan uzak bir şekilde belirlenmesi, tabiri caizse geleceğin de adil şahitlik çerçevesinde belirlenmesi anlamına gelir. Zira yönetimde hâkim olan ilkeler ve kurallar toplumsal yaşamın işleyişini belirler.

Eğitim bugün için gerek ulusal ölçekte gerekse küresel ölçekte bir sorun olmakla beraber aynı zamanda insanlık için en iyi umut kaynağıdır. Eğitim anlayışında insanoğlunun bir geçiş sürecinde olduğunu, bir çağın kapanıp eskiye nazaran bambaşka ve yepyeni çağın açıldığını ne sürenler vardır. Öğrencinin mutluluğuna, ruh ve beden sağlığına, kimliğine ve aidiyet duygusuna odaklanmak, yükselmekte olan yeni dönemin esasları arasında yer alıyor. Dolayısıyla, her öğrencinin başarabileceği fikrinin kabul gördüğü, eleştirel düşünme, problem zme, nasıl öğreneceğini öğrenme anlayışıyla hareket edilen; özel ders almadan, özel kurs görmeden, özel okula gitmeden nitelikli bir eğitimi devlet okullarında almanın mümkün olabileceği; öğretmenlerin mesleki onurlarının ve statülerinin garanti altına alındığı; okullarında rekabet yerine iş birliği, ceza yerine güven, standartlaştırılmış öğrenme yerine yaratıcılığı besleyen kişiselleştirilmış öğrenmenin can bulduğu; özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların eşit fırsatlara ve imknlara sahip olduğu; eşitsizliklerle mücadele edebilen, hakkaniyete dayalı daha erişilebilir, daha nitelikli ve daha adil bir kamu eğitim sisteminin var olduğu; ailevi, sosyal veya ekonomik şartları ne olursa olsun tüm çocuklar için her mahallede sosyo-ekonomik eşitsizliklerle baş edebilecek kapasitede iyi okulların inşa edilebileceği bir eğitim sistemi Türkiye'de tasarlanabilmeli ve hayat bulabilmelidir.

Sendika olarak her zaman şunu ifade ediyoruz: Eğitimcilerin sorunlarını zmenin başlangıç noktası eğitimin sorunlarını zmezdur. Eğitimin sorunları aşıldığı zaman çalışanların sorunları da büyük oranda zme kavuşmuş olacaktır. O yüzden eğitim sistemimizin sürekli tamire değil, imara; sürekli değişen tamirciye değil, kalıcı değişimler yapacak mimara ihtiyacı vardır.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorununa Tarihsel ve Eleştirel bir Bakış

Prof. Dr. Mustafa ŞANAL*

Giriş

Bir meslekten ziyade bir yaşam biçimi olan ve gönüllük esasına dayanan öğretmenlik tarihin ilk dönemlerinden itibaren farklı kültürlerde çeşitli adlar altında günümüze kadar gelmişse de ancak XIX. yüzyılda profesyonel bir meslek haline gelebilmiştir. Bu dönemden sonra öğretmen yetiştirme ayrı bir önem kazanmış, karşılaşılan sorunlar “*Öğretmen yetiştirme nasıl olmalıdır?*” sorusunun günümüze kadar tartışılarak gelmesine neden olmuştur. Benzer şekilde Türkiye’de ise öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme birbiri ile iç içe geçmiş şekilde Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminden günümüze kadar bir sorun olarak gelmiştir. Özellikle öğretmenlerin yetiştirilme usulleri, nitelikleri, gelir durumları ve toplumsal statüleri başta olmak pek çok husus tartışılmış ve çözüm aranmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’ndan Cumhuriyete intikal eden öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, 1923-1926 yılları arasında toplanan Heyet-i İlmîyelerin toplantılarında, 1939 yılından itibaren toplanan Maarif/ Milli Eğitim Şuralarında da gündeme gelmiş ve öneriler sunulmuştur. Mevcut imkânlar ölçüsünde de siyasi erkin, kurumsal olarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve/veya bireysel olarak Milli Eğitim Bakanlarının çalışmaları ile kanun, yönetmelik ve tüzüklerle bu sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle Milli Eğitim Bakanı

Mustafa Necati’nin çabaları ile öğretmen yetiştirmeye hız verilmiş, öğretmenleri yetiştirmek için yaz aylarında kurslar düzenlenmiş, bazı öğretmenler öğrenimlerini artırmaları için yurt dışına gönderilmiş, öğretmenlerin özlük haklarında ve maaşlarında bir düzelme görülmüş, öğretmenlik saygın bir meslek haline gelmiştir (Özodaşık, 1999; Akyüz, 2012). Ancak Türkiye’de eğitim anlayışının felsefi arka planının olmaması, zaman içerisinde siyasallaşması ve artan popülizm sonucunda öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlik mesleğinde sorunlar artarak günümüze kadar gelmiştir.

Türkiye’de her siyasi iktidar öğretmen yetiştirmeyi yeniden düzenlemeye çalışmıştır. Bu durum özellikle koalisyon dönemlerinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın hangi siyasi partiye ait olacağı tartışmalarında kendini göstermiştir. Sağ ve sol ideolojik eğilimler ekseninde zaman zaman koalisyonların kurulamamasına ya da bozulmasına neden olmuştur. Bunun en somut örnekleri 1974 yılındaki Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve Milli Selamet Partisi (MSP) koalisyonunda, 1996 yılındaki Refah Partisi (RP) ve Doğru Yol Partisi (DYP) koalisyonunda ve 1999 yılındaki Demokratik Sol Parti (DSP) ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) koalisyonunda görülmüştür. Çünkü her siyasi parti Millî Eğitim Bakanlığının önemini bildiğinden kendi ideolojik eğilimine göre eğitimi dolayısı ile de birey-

*) Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye, mustafa.sanal@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3293-8154

leri, akabinde de toplumu dönüştürmeye çalışmıştır. O yüzden Türkiye’de çok partili hayata geçildiğinden beri eğitimin siyaset tarafından dizayn edildiği hep iddia edilmiştir.

Siyaset bilimi açısından bir sorun teşkil etmeyen, hatta kendi içerisinde tutarlı bir durum arz eden bu anlayış, bir süre sonra 1970’li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının siyasallaşmasına, ideolojik mücadelenin genelde eğitim sistemi üzerinden özelde ise öğretmen ve öğrenci yetiştirme üzerinden yürütülmesine sebep olmuştur. Siyasi iktidarların popülist bir anlayışla mevcut sorunlara yönelmeleri ise zaten sorunlu olan öğretmen yetiştirmeyi daha da sorunlu hale getirmiştir. Bunun en somut örnekleri ise “*Mektupla Öğretim*”, “*Hızlandırılmış Eğitim*” ve son olarak “*Pedagojik Formasyon*” ile oldukça kısa süreli bir eğitim sonunda, bir öğretmende olması gereken niteliklere tam anlamı ile haiz olmayan bir öğretmen profilinin ortaya çıkması olmuştur. Çünkü nitelikten ziyade nicelik öncelendiğinden pragmatist bir anlayışla hareket edilerek mevcut öğretmen ihtiyacının karşılanıp karşılanmadığına bakılmış, nitelik ise “*Hizmetiçi Eğitim*” gibi kurslar ile artırılmaya çalışılmıştır.

Nitelik ile nicelik arasında gidip gelen öğretmen yetiştirmenin bir felsefi arka plana oturtulmamış olması, toplumdaki yaygın “*hiçbir şey olamıyorsan bari öğretmen ol*” ya da “*dört yıllık bir fakülte oku, eğer okuduğun bölümle ilgili bir iş yapamazsan formasyon alır öğretmen olursun*” anlayışı, öğretmenliğin herkesin olabileceği ve/veya yapabileceği bir meslek olarak algılanmasına sebep olmuştur. Bu çerçevede Akyüz’ün (2012: 440) “*1952’de bir öğretmenin yazdığına göre, herkes ‘hiçbir şey olamazsan bir orta mektebe Türkçe muallimi de olamaz mısın?’ demektedir.*” ifadeleri toplumun öğretmenliğe bakışının geçmişten günümüze hiç değişmeyen düşünsel sürekliliğini de göstermiştir.

Aslında yeni olmayan bu anlayış, 1860 yılından günümüze kadar ders vereceği eğitim kademesinden bir üst kademedeki mezun olmanın ve Türkçe bilmenin öğretmenlik için yeterli olduğu düşüncesi şeklinde devam etmiştir. Bu durum “*bir ihtisas mesleği*” olarak tanımlanan öğretmenliği sıradanlaştırırken, öğretmenler dışında herkesin yapabileceği bir meslek olduğu izlenimine yol açmıştır. Hz. Ali’ye atfedilen “*Bana bir harf öğretinin kırk yıl kölesi olurum.*” sözü ile öğretmenin önemi vurgulanırken, “*Mesleklerin mesleği*”, “*Peygamberlik mesleği*”, “*Tanrı mesleği*”, “*Tanrı Sanatı*” olarak nitelenen öğretmenlik mesleğini icra edenler çok önemli bir görev üstlenmiş şekilde sunulurken, teori-den pratiğe geçişte öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olarak addedilmesi öğretmen yetiştirmede başlı başına bir sorun olarak günümüze kadar gelmiştir.

Toplumsal bakış, ekonomik nedenler başta olmak üzere çeşitli nedenlere bağlı olarak günümüze gelindikçe düzelmemiş aksine daha da kötüleşmiştir. 22 Ocak 1971 tarihli Hürriyet Gazetesinde yer alan haberde İzmir Öğretmen Okulu mezunu bir öğretmenin aldığı maaş ile geçinemediği için çok sevdiği öğretmenlik mesleğini bırakıp Niğde’de bir pavyonda şarkı söylemeye başladığı ve öğretmen iken bir ayda aldığı parayı pavyonda şarkı söyleyerek 2 günde kazandığını söylediği yer almıştır. Aynı şekilde 24 Kasım 1986 tarihli Hürriyet gazetesinde ise “*Öğretmen çöplükte yaşıyor*”, “*Öğretmen aç*”, “*Öğretmen sırt hamallığı yapıyor*” şeklinde haberlerle geçim sıkıntısı yaşadığına yer verilmiştir. Aslında genel olarak devlet memurları geçim sıkıntısı yaşamakla beraber toplumsal algıda öğretmenliğin eğitim ile ilgili bir memuriyet olmasından kaynaklı olarak diğer devlet memurlarına göre her zaman daha dikkat çekici olmuştur. Genel olarak “*Hiçbir şey olamıyorsan bari öğretmen ol*” anlayışının hâkim olduğu bir toplumda öğretmenliğin diğer



memuriyetlerden daha saygın addedilmesi ve yaşadıkları sorunların her zaman dikkat çekmesi ise ciddi bir paradoks olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki örnekleri çoğaltmak mümkündür. Günümüzde de gazete ve dergilerde bu tür haberleri özellikle de 24 Kasım tarihlerinde “Öğretmenler Günü” nde fazlası ile görebilmekteyiz. Öğretmenler ile ilgili sorunların tespitinde başta sendikalar olmak üzere çeşitli kurumların çalışmaları ve hazırladıkları raporlarda saygınlık, ekonomik sorunlar, uğradıkları şiddet, tayin ve terfi gibi konular ele alınarak gündeme getirilmektedir. Ancak sadece bir gün kamuoyunda yer bulabilen bu sorunlar, sonrasında daha da büyüyerek devam etmektedir.

Niteliğe Yönelik Uygulamalar

Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk öğretmen okulu olarak 1848 yılında Dar’ül-Muallimin’ in kurulması ile başlayan öğretmen yetiştirme süreci beraberinde yeni sorunları da getirmiştir. Bu dönemde her ne kadar Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulması ve ardından da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ nin hazırlanması

ile bu sorunlar çözülmeye çalışılmışsa da yeterli olmamıştır. Mustafa Satı Bey, Selim Sabit Efendi, İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu) Bey, Ziya (Gökalp) Bey ve Emrullah Efendi gibi dönemin eğitimcileri de bu konuda katkı sunmak için çeşitli görüşler ileri sürmüşlerse de dönemin koşulları içerisinde yeterince uygulanmamış ya da uygulanamamıştır. Çözüm bekleyen pek çok sorun gibi bu sorunlarda Cumhuriyete intikal etmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun genelde köylerde yaşıyor olması ve buralarda temel ekonomik etkinliğin tarım ve hayvancılık olmasından hareketle okullaşmada ve öğretmen yetiştirmede köy merkezli bir eğitim politikası izlenmiştir. Bu çerçevede “İlk Muallim Mektepleri”, “Köy Muallim Mektepleri”, “Köy Eğitimci Yetiştirme Kursları” ve “Köy Öğretmen Okulları” açılarak öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. 1940 yılına gelindiğinde ise günümüzde de kuruluşu, işleyişi ve sonlandırılışı tartışılan “Köy Enstitüleri” kurulmuştur (Şanal ve Alaca, 2019; Balcı, 2020). Tek parti yönetimlerinin egemen olduğu Alman ve Sovyet modellerinden mülhem bir şekilde oluşturulan “Köy Enstitüleri”

başarılı sonuçlar elde edilmesine rağmen Demokrat Parti (DP) döneminde şehir-köy öğretmeni ayrımını ortadan kaldırmak amacı ile 1954 yılında “İlköğretmen Okulları” adı altında birleştirilmişse de arka planında ideolojik ve siyasi faktörler de etkili olmuştur.

II. Dünya Savaşı birçok konuda değişimleri beraberinde getirmiştir. Savaş sonunda tek parti yönetimleri sona ermiş, buna bağlı olarak çok partili yaşamı, demokrasiyi benimseyen devletler etkili olmaya başlamıştır. Türkiye bu değerleri benimseyen ABD’nin başını çektiği batı bloku içerisinde yer aldığı için siyasi yapısından eğitime kadar birçok konuda Alman, İtalyan ve Sovyet modeline benzeyen kurumlarda yapısal dönüşümler gerçekleştirmiştir. Köy Enstitüleri de bu tartışmalar içerisinde “İlköğretmen Okulları” adı altında birleştirilerek, işlevi sona erdirilmiştir. Bu dönemde okullaşmanın artmasına bağlı olarak artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için 3 yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumların haftalık ders saatlerinde veya öğrenim sürelerinde dönem dönem değişikliklere gidilmiş, düzenlemeler yapılmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme sorunu yine tam anlamı ile çözümlenememiştir.

II. Dünya Savaşı birçok konuda değişimleri beraberinde getirmiştir. Savaş sonunda tek parti yönetimleri sona ermiş, buna bağlı olarak çok partili yaşamı, demokrasiyi benimseyen devletler etkili olmaya başlamıştır. Türkiye bu değerleri benimseyen ABD’nin başını çektiği batı bloku içerisinde yer aldığı için siyasi yapısından eğitime kadar birçok konuda Alman, İtalyan ve Sovyet modeline benzeyen kurumlarda yapısal dönüşümler gerçekleştirmiştir.

1924 yılında çıkarılan 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” nda “Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanan öğretmenlik, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” ile de “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmış, öğretmen adaylarına yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme yükseköğrenim bünyesine alınmıştır. 12 Eylül 1980 tarihinde gerçekleşen askeri darbe sonrasında eğitim alanında da düzenlemeler yapılmış, 1981 yılında 2547 sayılı kanun ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur. Ardından da yükseköğretim kurumları YÖK’e bağlanmıştır. 1982 yılında öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri de eğitim yüksekokulları halinde üniversiteler bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır.

1989 yılından itibaren eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılarak, eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 1992 yılında eğitim fakültelerinde “sınıf öğretmenliği” lisans programı açılmıştır. Benzer durum ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirmede de görülmüştür. 1994 yılında başlayan ve 1998 yılında tamamlanan Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Web 10). Bu kapsamda Okul Öncesi, Sınıf, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Müzik, Resim, Beden Eğitimi ve Spor, İşitme Engelliler, Zihin Engelliler, Görme Engelliler, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği lisans programları öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. 2006 yılında dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak eğitim fakültelerinin programlarında değişiklikler yapılmıştır (Web 11). Son olarak çeşitli araş-

tırmalar, değerlendirmeler, öneri ve talepler dikkate alınarak hazırlanan raporlar ile 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*” göz önünde bulundurularak 2018 yılında YÖK tarafından 25 öğretmenlik programında yapılan eğitim ağırlıklı değişikliklerle öğretmen yetiştirme günümüze kadar devam etmiştir.

Niceliğe Dönük Uygulamalar

Her devlette olduğu gibi Türkiye’de de çeşitli nedenlere bağlı olarak oluşan öğretmen ihtiyacını gidermek için çeşitli uygulamalar gündeme gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat Dönemi ile başlayan öğretmen yetiştirmede 1860 yılına gelindiğinde planlamanın yapılmamış olması, nitelik ile nicelik arasındaki ilişkinin sağlıklı kurulamaması sonucunda niteliğin öncelenmesi, özellikle rüşdiyelerde öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Akyüz, 2012). Bunun üzerine öğretmenlik dışı alanlardan öğretmen teminine gidilmiştir. İlerleyen dönemlerde de bu uygulama devam etmiştir.

Öğretmenlik dışı alandan gelerek, okullarda öğretmenlik yapan ve Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ile ilgili çok önemli katkılarda bulunanlar da olmuştur. Bunların arasında Cumhuriyetin ilk Millî Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati ve Sadrettin Celal Antel Hukuk Mektebi, İhsan Sungu ve Mustafa Satı Bey Mülkiye Mektebi mezunu olmakla birlikte mezuniyet sonrasında bir süre öğretmenlik yapabilmişlerdir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında bir dünya savaşından çıkmış olması ardından da bir bağımsızlık savaşının verilmiş olması her alanda yetişmiş eleman eksikliğine, özellikle de Cumhuriyetin üzerinde önemli durduğu eğitim noktasında ciddi bir öğretmen ihtiyacına neden olmuştur. Ancak dönemin koşulları bugünkü anlamda eğitim fakülteleri benzeri bir eğitim

verilmesini engellemiştir. Hem zamanın hem de ekonomik kaynakların kısıtlı olması nedeni ile daha hızlı bir çözüm üretilmesi gerekmiştir. 1936 yılında açılan “*Köy Eğitimini Yetiştirme Kursları*” böyle bir düşüncenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Askerliğini çavuş veya onbaşlı olarak yapmış, sağlıklı, okuma-yazma bilen köylü gençler, sekiz ay gibi kısa ve hızlı bir eğitimden geçirildikten sonra, gönüllülük esaslı olarak kendi köylerine gönderilmiş, köy halkına okuma-yazma öğretmeleri sağlanmıştır.

İlk başlarda bu kursların kısa zamanda ve daha az maliyetle tamamlanmasından ziyade gönüllülük esaslı olması ve eğitimcilerin gittikleri köylerde de okuma-yazma oranının artması üzerine bu uygulamaya devam edilmiştir. Ancak ilerleyen dönemde pedagojik açıdan yetersizliği görülmüş, öğretmen yetiştirmenin daha kurumsal olması gerektiğinden hareketle 1940 yılında Köy Enstitülerinin kurulması ile bu kurslar sona ermiştir. Devam eden süreçte 1963 yılında çıkarılan 326 sayılı kanun kapsamında köy eğitimcilerinden halen görevli bulunanlar hizmet sürelerine ve öğrenim durumlarına bakılmaksızın aylıklı kadrolara geçirilmişlerdir.

Öğretmen yetiştirmedeki yetersizliğe bağlı olarak öğretmen ihtiyacının oluşması 1960 yılında çıkarılan 97 sayılı kanun kapsamında yedek subay olmak hakkını veren üniversite ve yüksek okullardan gayri okullardan mezun olanlar Millî Eğitim Seferberliğinde kullanılmak üzere öğretmen olarak Millî Eğitim Bakanlığı emrine verilmişlerdir (Web 2). İki senelik askerlik mükellefiyetleri süresince Millî Eğitim Bakanlığınca gösterilen yerlerde öğretmenlik yapmaya mecbur kılınmışlardır. 1963 yılında çıkarılan 285 sayılı kanun kapsamında bu yedek subay-öğretmenlerden isteyenler ilkokul öğretmeni olarak kadroya alınmışlardır (Web 3).



1963 yılından itibaren Türkiye’de “I. Kalkınma Planı”nın hazırlanması ile planlı döneme geçilmiş, bunun sonucunda 1970’li yıllara gelindiğinde okullaşma oranının artmasına bağlı olarak öğretmen ihtiyacının da artması hızlı ve daha az maliyetli çözümler üretilmesine neden olmuştur. Bu dönemde Ankara Üniversitesi başta olmak üzere bazı üniversitelerde “Öğretmenlik Formasyonu”, “Öğretmenlik Pedagoji Formasyonu”, “Öğretmenlik Sertifikası” gibi adlar altında Fen-Edebiyat Fakültelerinde lisans öğrenimine devam eden veya mezun olanlara yönelik eğitim bilimleri derslerini içeren programlar açılmış, başarılı olanlara sertifika verilmeye de devam edilmiştir.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik bir ihtisas mesleği sayılmış, öğretmen adaylarına yükseköğrenim görme şartı getirilmiş ve “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.” ifadesi ile öğretmenlik için belli bir eğitim sürecinde belli derslerin alınması ile ihtisaslaşmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak bu dönemde öğretmen ihtiyacının da artması üzerine 1974 yı-

lında “Gece Öğretimi” ve “Mektupla Öğretim” ve 1978 yılında da “Hızlandırılmış Eğitim” ile toplamda 120.000’in üzerinde çok sayıda öğretmen adayı yeterli bir eğitimden geçirilmeden mezun edilmiştir (Akyüz, 2019: Dursunoğlu, 2003). Böylece geçici de olsa öğretmen ihtiyacı bir şekilde çözümlenmiştir.

Kısa süreli, yüz yüze eğitimin olmadığı, öğretmenlik için çok ciddi bir önem arz eden uygulamanın olmadığı, bazı yerlerde dönemin siyasi ortamı içerisinde ideolojik kayırmaların yaşandığı ve verdiği mezun oranları dikkate alındığında, nitelikten ziyade niceliğin öne çıkarıldığı bu uygulamalar, o dönem için kısa sürede en iyi çözüm gibi görünmüşse de ilerleyen dönemlerde öğretmen yetiştirmede ve öğrenci yetiştirmede ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir.

1998 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi tamamlanmış, eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Web 11). Bu gelişme ile başta Fen-Edebiyat Fakültelerinin aldığı tüm öğretmenlik sertifika programları 1998-

1999 öğretim yılından itibaren sonlandırılmıştır. Ancak bu dönemde Fen-Edebiyat Fakültelerinin mağdur olduğundan hareketle hukuki süreç başlatılmış, bazı üniversiteler öğretmenlik sertifika programları açmış ve yargı süreci sonunda bu sertifikaların geçerli olduğuna karar verilmiştir. Hatta Millî Eğitim Bakanlığı da öğretmen atamalarında bu sertifikaları alan kredi üzerinden değerlendirerek öğretmen atamalarında kabul etmiştir.

1992 yılında Türkiye’de 22 devlet üniversitesi kurulmuştur. Bu dönemde yürürlükte olan 1983 tarihli 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu’nun 3. Maddesine göre (Web 1); “Bir üniversitenin kurulabilmesi için Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi veya ikisi birlikte teşkil edilen Fen-Edebiyat Fakültesi ile diğer fakülteler arasından ihtiyaca göre kurulacak iki ya da daha fazlasının teşkil edeceği fakültelerin bulunması zorunluluğu” Fen, Edebiyat ve/veya Fen-Edebiyat Fakültelerinin sayısının artmasına neden olmuştur.

İlerleyen dönemde Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci kapasitesinin artırılması ile bu fakültelerde okuyan öğrenci sayısının sonrasında da mezun sayısının artması pedagojik formasyon taleplerinin yeniden gündeme gelmesine sebep olmuştur. Zira her mezun olanın akademik kariyer yapmak istememesi ya da istese de yeterli imkânların olmayışı beraberinde bir yükseköğretim mezunu yığılmasına sebep olmuştur. Bunun önüne geçmek ve tepkileri azaltmak adına, kaliteyi de arttıracak düşüncesi ile dört yıllık Fen-Edebiyat Fakültelerinin ilgili alanlarından mezun olanlara öğretmen atamalarına başvurabilmeleri için tezsiz yüksek lisans eğitimi alma şartı getirilmiştir. Eğitim bilimleri derslerini kapsayan 3 dönemlik tezsiz yüksek lisans eğitimini başarı ile tamamlayanlar öğretmen olarak atanmaya hak kazanmışlardır.

Tezsiz yüksek lisans 2010 yılına kadar devam etmiş, ancak mezuniyet notu, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanı ve kontenjan sınırı gibi sorunların artması YÖK’ün öğretmenlik için zorunlu tuttuğu tezsiz yüksek lisans programlarını kapatmasına, yerine tekrar pedagojik formasyon (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı) getirmesine neden olmuştur. 2009 yılında YÖK Genel Kurulu’nda alınan ve 2010 yılı itibarı ile uygulanan bu karar kapsamında Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine lisans öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon alabilme hakkı verilmiştir. Her defasında olduğu gibi başta

İlerleyen dönemde Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğrenci kapasitesinin artırılması ile bu fakültelerde okuyan öğrenci sayısının sonrasında da mezun sayısının artması pedagojik formasyon taleplerinin yeniden gündeme gelmesine sebep olmuştur. Zira her mezun olanın akademik kariyer yapmak istememesi ya da istese de yeterli imkânların olmayışı beraberinde bir yükseköğretim mezunu yığılmasına sebep olmuştur. Bunun önüne geçmek ve tepkileri azaltmak adına, kaliteyi de arttıracak düşüncesi ile dört yıllık Fen-Edebiyat Fakültelerinin ilgili alanlarından mezun olanlara öğretmen atamalarına başvurabilmeleri için tezsiz yüksek lisans eğitimi alma şartı getirilmiştir

Fen-Edebiyat fakültelerinin öğretmenlik ile ilgili lisans programlarına yönelik pedagojik formasyon verilmesi kararı hukuki süreçler ve siyasi baskılar neticesinde “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesinden de hareketle diğer lisans programlarını kapsar şekilde genelleştikten amacından uzaklaşmıştır. Bu durum öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ile diğer fakülteler arasında herhangi bir fark kalmamasına sebep olmuştur.

Sonuç

Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu’ndan günümüze kadar 170 yıllık bir öğretmen yetiştirme geleneğine sahip olmasına rağmen, eğitim anlayışının felsefi arka planının olmaması, zaman içerisinde siyasallaşması ve artan popülizm sonucunda öğretmen yetiştirmede nitelik ile nicelik arasında kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk öğretmen yetiştirme girişiminde nitelik ile nicelik arasında bağ kurulamayıp niteliğin önemsenmesi, bir süre sonra okullaşmanın da artmasına bağlı olarak nicelik sorununu gündeme getirmiştir. Aynı durum Cumhuriyetin ilk yıllarında da ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlik dışı alanlardan öğretmen teminini yoluna gidilmiş, hızlı, ekonomik ve geçici çözümler üretilmiştir.

Normal şartlarda pedagojik formasyon, Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğretmenlik ile ilgili alanlarına verilmesi için oluşturulan bir program iken “eğitimde fırsat eşitliği” noktasında diğer öğretmenlik dışı alanları da kapsar şekilde genelleşmektedir. Böylece dört yıllık lisans eğitimini alan ve/veya almakta olan herkes pedagojik formasyon olarak eğitim fakülteleri ile aynı statüye erişerek öğretmen adayı olabilmekte ve KPSS’den yeterli puanı aldığı anda öğretmen olarak atanabilmektedir.

Öğretmen yetiştirme üzerine Türkiye’de devlet tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmış, günümüzde ise artık üniversiteler bünyesindeki eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Eğitim fakülteleri bu işin uzmanı olarak alana yönelik öğretmen yetiştirme görevini üstlen-

miştir. Böylece profesyonel bir anlayış ortaya konulmuştur. Ancak eğitim fakültelerine girişi özendirmek ve kaliteyi artırarak öğretmen yetiştirmek, böylece eğitim sisteminin gelişmesini ve güçlenmesini sağlamak yerine öğretmenlik dışı alanlardan öğretmen temini yoluna gidilmeye devam edilmiştir.

YÖK’ün verilerine göre, Türkiye’deki 129 Devlet üniversitesi ve 72 vakıf üniversitesinde 187 Fen-Edebiyat Fakültesi ve/veya türevi fakülte bulunurken, 92 Eğitim Fakültesi ve 5 Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır (Web 7). Bu durum başlı başına öğretmen yetiştirme yaklaşımında pedagojik formasyon (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı) ve/veya türevi uygulamaların nedenini ortaya koymaktadır. Normal şartlarda pedagojik formasyon, Fen-Edebiyat Fakültelerinin öğretmenlik ile ilgili alanlarına verilmesi için oluşturulan bir program iken “eğitimde fırsat eşitliği” noktasında diğer öğretmenlik dışı alanları da kapsar şekilde genelleşmektedir. Böylece dört yıllık lisans eğitimini alan ve/veya almakta olan herkes pedagojik formasyon olarak eğitim fakülteleri ile aynı statüye erişerek öğretmen adayı olabilmekte ve KPSS’den yeterli puanı aldığı anda öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu durum toplumsal bakıştaki “hiçbir şey olamıyorsan bari öğretmen ol” ya da “dört yıllık bir fakülte oku, eğer okuduğun bölümle ilgili bir iş yapamazsan formasyon alır öğretmen olursun” anlayışına da doğrular bir nitelik kazandırmaktadır.

Öneriler

1. Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin ve saygınlığının artırılması için pedagojik formasyon ve türevi programların kesin olarak sonlandırılması gerekmektedir. Günümüzde 400’ün üzerinde öğretmen kaynağı olduğu düşünüldüğünde bu durum daha da önem taşımaktadır (Akyüz, 2019). Günümüzdeki atama bekleyen öğretmen adayı yığılmasının nedeni



pedagojik formasyonun neredeyse her alana verilebilmesidir. Pedagojik formasyonun kısa süreli ve belli derslerin esas alınarak verildiği düşünüldüğünde bu programa katılıp, dersi yürüten öğretim elemanının da memnun olmadığı, aynı şekilde öğrencilerinde memnun olmadığı görülmektedir. Zira pedagojik formasyon normal öğrenim süresi içerisinde değil, ek bir süre içerisinde ücretli olarak ve zaman zaman da sıkıştırılmış bir program dahilinde verilmektedir. Bu durum verimi düşürdüğü gibi kalite sorununu da ortaya çıkarmaktadır.

2. Pedagojik formasyon sorunu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yıllardır karşı karşıya kaldığı bir sorun olmuştur. Bu çerçevede "2023 Eğitim Vizyonu" nda "İnsan Kaynaklarını Geliştirilmesi ve Yönetimi" başlığı altında ele alınmıştır. Pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılacağından, yerine mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanacak lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılacağından söz edilmiştir (Web 8). "2023 Eğitim Vizyonu" eğitim fakültelerini temel alan çözüm odaklı bir yaklaşımla hazırlanmışsa da pedagojik formasyona bir

alternatif olarak sunulan "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" muhtlaklıktan arındırılmadığı takdirde, ilerleyen dönemde eğitim fakültesi dışından fakültelelere de öğretmenlik imkânı verilebilmesine sebep olacaktır. Zira bu süreçler daha önceki pedagojik formasyon programlarında yaşanmıştır.

3. Öğretmenlerin niteliğinin artırılmasını amaçlayan Millî Eğitim Bakanlığı'nın "2023 Eğitim Vizyonu" YÖK ile iş birliği yaparak öğretmen yetiştirmeyi "öğretmenlik uygulaması" nı merkeze alarak yapılandırmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede eğitim fakülteleri öğretmenlik fakültelerine dönüştürülerek ya da öğretmenlik fakülteleri kurularak yeniden yapılandırılabilir. Öğretmen yetiştiren fakülteler her üniversite bünyesinde değil bu alanda kurumsallaşmış üniversiteler bünyesinde sadece öğretmen yetiştirme amaçlı olmalıdır. Bu fakültelerin 5 yıllık bir öğretim programı olmalıdır. Derslerin içeriği tamamen eğitim bilimleri esas alınarak, Millî Eğitim Bakanlığı okullarındaki programda yer alan derslerin nasıl öğretileceği şeklinde düzenlenmelidir.

4. Öğretmen adaylarının son yılı yeterlilik yılı olmalıdır. YÖK'ün yeni öğretmenlik lisans

programlarında yer alan haftada 2 saati teorik, 6 saati uygulama olan “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” dersleri yerine öğretmen adayları bir nevi öğretmen asistanı ya da yardımcı-öğretmen şeklinde yıl boyunca okullarda öğrenim görmeleri sağlanmalı ve yeterlilik sınavını geçtikten sonra kendi alanında öğretmen olarak atanabilmelidir. Böylece öğretmen adaylarının atanamama kaygısı sona ereceğinden öğretmen yetiştiren fakültelerin daha çok tercih edilmesine sebep olacaktır. Üniversite ve okul iş birliğinin artırılarak hatta iç içe geçmiş bir şekilde gerçekleşmesi beraberinde nitelikli öğretmen yetiştirmesini sağlayacaktır.

5.Öğretmenliğin bir meslek olmaktan ziyade bir yaşam biçimi olduğu anlayışı yerleştirilmelidir. Her ne kadar öğretmenler 657 sayılı devlet memurları kanununa bağlı ise de birey yetiştirme gibi bir devletin geleceğini inşa etmedeki konumları itibarı ile diğer memuriyetlerden farklı olduğu açıktır. Öğretmenliğin diğer memuriyetler gibi düşünülmesi öğretmenliğin bir meslek olarak algılanmasına, böylece öğretmenliğin mesai sistemi içerisinde değerlendirilmesine ve bazı öğretmen adayları/öğretmenler tarafından bir geçim kapısı olarak değerlendirilmesine sebep olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının uzun süredir üzerinde çalıştığı ve “2023 Eğitim Vizyonu” nda yer alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” bu tür hassasiyetleri de dikkate alınarak en kısa zamanda çıkarılmalıdır.

6.Öğretmenlerin ekonomik kaygıları ideallerin önüne geçebilmektedir. Günümüzde ekonomik güç ile toplumsal statü arasında, olmaması gerekirken birlikte, sıkı bir bağ olduğu düşünüldüğünde, özellikle emeklilik sürecinde karşılaşacakları, maaşın azalmasına bağlı olarak birçok öğretmen emeklilik yaşı geçmesine rağmen emekli olmak istememektedir. Bu durum günümüzde teknolojik gelişmenin hızlı

bir şekilde gerçekleştiği göz önüne alındığında verimin azalmasına dolayısı ile de öğrencilerin geleceğe yeterince hazırlanamamasına neden olmaktadır. Hükümet yetkilileri tarafından da gündeme getirilen emekliliğe esas 3600 ek gösterge için başta eğitim sendikaları çok ciddi bir çaba göstermişse de henüz bu konuda bir mesafe alınamamıştır.

7.Emeklilik yaşı gelmiş veya geçmiş öğretmenlerin yukarıdaki kaygılardan hareketle emekli olmak istememeleri her yıl eğitim fakültelerinden mezun olan ve pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının atanmak için birikmelerine neden olmaktadır. Böylece atanmayı bekleyen bir öğretmen adayları sorunu ortaya çıkmaktadır.

8.Öğretmenlik her ne kadar bir yaşam biçimi, gönüllülük esaslı saygın bir meslek olsa da her meslek grubunda olduğu gibi öncelik iş güvencesi olmaktadır. Öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri de 2005 yılında uygulamaya konulan “Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik” adı altındaki sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlerin memuriyet güvencesi ortadan kalkmıştır. Yargı süreçleri sonunda 2011 yılında bu statüdeki öğretmenler kadroya geçirilmiştir. Ancak 2016 yılında “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” ile tekrar sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçilmiştir. Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) sonrasında başvuru puanını alabilenler, bu sefer de mülakata girmek zorunda kalmışlardır. Günümüzde sözleşmeli öğretmenlik ilk yıllardaki uygulamalara göre daha iyi şartları içermekle beraber 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olan kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip olmamaları hem özlük hakları noktasında hem de ücret noktasında bir adaletsizliği beraberinde getirdiği gibi sözleşmenin yenilenmemesi gibi bir durumun varlığı güvensizliği de beraberinde getirmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y.(2019). Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S.2019). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y.(2012). Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunya, N.(2008). Türkiye’de öğretmen örgütlenmesi. Ankara: Ürün Yayınları.
- Balcı, E.(2020). Türkiye’de eğitim politikaları (1923-1980). Ankara: Pegem Akademi.
- Binbaşıoğlu, C.(2005). Türk eğitim düşüncesi tarihi. Ankara: Anı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C.(1995). Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dursunoğlu, H.(2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. Milli Eğitim Dergisi, 160, 64-74.
- Özodaşık, M.(1999). Cumhuriyet dönemi yeni bir nesil yetiştirme çalışmaları 1923-1950. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Şanal, M., Alaca, E.(2019). Tanzimat’tan cumhuriyete Türkiye’de öğretmen yetiştirme. Mustafa Gündüz (Ed.). Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi içinde(283-305). İstanbul: İdeal Kültür.
- Web 1: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18003.pdf>
- Web 2: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10630.pdf>
- Web 3: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11464.pdf>
- Web 4: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3639.pdf>
- Web 5: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11503.pdf>
- Web 6: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/68.pdf>
- Web 7: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Web 8: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Web 9: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2809.pdf>
- Web10:<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Web11: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>

Türk Eğitim Sisteminin Paradigma Sorunu

Prof. Dr. Burhan AKPINAR*

Giriş

Türk Eğitim Sistemi (TES)'in birçok sorunla yüz yüze olduğunu bilen ve yaşayan birçok okuyucunun bu başlığı okuyunca, "her şeyi hallettik de, bir paradigma mı kaldı?" şeklindeki serzenişini duyar gibiyim. Ancak TES'in yüz yüze bulunduğu meselelere derinden bakıldığında, mevcut sisteme hâkim olan kuramsal (teorik, nazari) çerçeve anlamında paradigma sorununun hiç de hafife alınmaması gerektiği anlaşılmaktadır. Burada yanlış anlaşılmalara önlemek için TES'in paradigma sorunu sadece Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'e havale edilecek bir problem değildir. Bu sorunda, toplum, ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler, eğitim yönetici ve denetçileri de dahil, eğitimle ilgili her kesim ve herkesin payı bulunmaktadır. Tıpkı "masum değiliz, hiçbirimiz..." söyleminde olduğu gibi.

TES'in paradigma sorunu, eğitim de dahil yaşamın her safha ve aşamasını etkileyen Covid-19 salgını ile iyice su yüzüne çıkmıştır. "Nedir bu sorun?" denilirse, cevap, TES'in öğretim sürecinin ağırlıklı şekilde zaman ve mekana bağlı geleneksel yapısıdır. Bu sorun, genel anlamda TES'in Bilgi Çağı eğitim paradigmasının, zaman ve mekandan bağımsız sanal ve dijital tabanlı eğitim öngörüsünü zamanında okuyamaması ile ilgilidir. Zira sanal ve dijital teknolojilerin, eğitimi topyekün değişime zorladığı, öğretim ve pedagojiyi yeniden şekillendirdiği (Günay, 2007) bilinen bir vakadır. Ancak burada MEB'in, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Fırsatları Artırma ve Tekno-

lojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi gibi adımlarının çok önemli, ancak yetersiz olduğu vurgulanmalıdır. Çok önemlidir, zira virüsün yol açtığı bu olağanüstü dönemde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki eğitim ve öğretim etkinlikleri EBA ile bu krizi kısmen hafif atlatılabilecek gibi görünmektedir. Yetersizdir, çünkü EBA, yükseköğretimi ve merkezi sınavları kapsamamaktadır. Eğitim ve öğretim ile sınavlar topyekün sanal sisteme havale edilebilir mi, elbetteki hayır. Ancak eğitim ve öğretim ve hatta sınavlar çok daha önceden belirli oranlarda ve kısmen de olsa sanal ve dijital tabanlı bir yapıya alıştırılabilirdi. Üstelik açık öğretim gibi ciddi bir deneyimimiz varken. Eğitim ve öğretimin sanal ve dijital teknoloji tabanlı yapıya kavuşturulması, sadece yaşadığımız virüs krizi nedeniyle değil, Bilgi Çağı'nın gereğidir.

Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde sanal ve dijital teknolojinin nüfuz etmediği hiçbir saha, sektör, disiplin kısacası yaşam alanı kalmamış gibidir. Sanal dünya epeydir Çağın bir gerçekliği olarak kendisini dayatmaktadır. Eğitimin doğrudan tarafları olan ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin akıllı telefonla yakın ilişkisinden şikayetçi olmaları, zihinlerimizin Bilgi Çağına, bu çağın eğitim paradigmasına hazırlıksız yakandığının işaretidir. Bu şikayet ve serzenişler, aslında bu yeni durum karşısında ne yapacağını bilmemenin tezahürüdür. Keşke ebeveynler, öğretmen-

*J Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa/Türkiye, bakpinar23@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3509-0475



ler ve okul yöneticileri, akıllı cep telefonu ile savaşıyor enerji ve zaman kaybetmek yerine, bu olguyu bir şekilde eğitim ve öğretime konu veya aracı edecek çaba gösterebilirlerdi. Muhtemelen bir çözüm yolu bulunmuş olurdu. Zira bu küresel trendin önünde durmak pek mümkün değildir. Nitekim dünyada ve Türkiye’de masaüstü bilgisayardan mobil bilişim teknolojilerine doğru bir eğilim söz konusudur (Güler, Şahinkaya ve Şahinkaya, 2017).

Çocuklara ve öğrencilere, Bilgi Çağının bir olgusu olan sanal teknolojileri (özel anlamda akıllı cep telefonunu) doğru tanıtmadan ve doğru kullanmayı öğretmeden, onlardan doğru cep telefonu kullanma davranışları sergilemesini beklemek ne kadar gerçekçi veya pedagojiktir? Çocuğun eğitimiyle doğrudan ilgili taraflar olan ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin şikayet ve serzenişlerine rağmen öğrencilerin cep telefonu kullanımına yönelik davranışları değişmiyorsa, yani telkinler ve eğitim etkisiz kalıyorsa, suç sadece onlarda olamaz. Eğitim davranış değiştirme süreci ise, neden evde ve okudaki telkin ve eğitim çocuklarımızın davranışlarını beklenen yönde değiştiremiyor? Acaba çocuklarımızla aramızda Çağ farkı olabilir mi? Bizler (ebeveynler, öğret-

menler ve okul yöneticileri) zihnen Sanayi Çağı paradigmasına göre algılamak ve düşünürken, çocuklarımız davranışsal olarak değilse bile, zihnen Bilgi Çağı paradigmasına adapte olabilirler mi? İnternet, sosyal medya ve sanal oyunlar vasıtasıyla bunu gerçekleştirmiş olabilir mi? Çocuğun terbiye ve eğitiminden doğrudan sorumlu olan bizler Bilgi Çağına uyum konusunda geri kalmış olabilir miyiz? Nitekim Bilgi Çağı paradigmalarına uyum konusu sektörel bazda ele alındığında eğitim sisteminin, savunma, hukuk, sağlık, ticaret, sanat, eğlence gibi birçok sektör ve sahadan geri kaldığı anlaşılmaktadır. Bu meyanda bir örnek olarak, İlkokul Hayat Bilgisi Dersinin bireyi günümüzün sanal ve dijital yaşamına hazırlamadaki etkinliği nedir? Aynı şey Sosyal Bilgiler Dersi için de söylenemez mi? MEB’in, EBA ve FATİH Projesi ile bazı üniversitelerin bilişim alanındaki adımları istisna tutulduğunda, bu konuda eğitimde kat edilecek daha çok yol olduğu açıktır. Diğer bir istisna da, MEB’in 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla TRT kanalları vasıtasıyla ilk ve ortaöğretimde uzaktan eğitime başlamış olmasıdır. Bu başlangıç aslında bir doğuşun işaretidir, ilk zamanlarda olabilecek muhtemel aksaklıklar da doğum sancılarıdır.

TES'in paradigma sorunu sadece öğretim süreci ile ilgili değildir. Bu sorun, eğitim sisteminin bütün unsur ve aşamaları ile ilgilidir. En azından uygulamada böyledir. Yoksa TES'in resmi dokümanlarında Bilgi Çağı paradigmasının ciddi yansımaları inkar edilemez. Mevcut öğretim programları ile Vizyon 2023 buna örnek gösterilebilir. Sorun büyük oranda uygulama, yani öğretim süreci ve davranış boyutu ile ilgilidir. Eğitimle doğrudan ilgili olan ebeveynler, öğretmen ve okul yöneticilerinin MEB'in dokümanlarında yer alan Çağın paradigmasına uygun davranış sergileyememesi, biraz da bilmemeyle ilgili olabilir. Zira "bilmek, yapmaktır;

Toplumun, talepleri vasıtasıyla eğitimi değiştirme gücü, eğitimin toplumu dönüştürme gücünden az değildir. Dolayısıyla, eğitimin Çağa uyumu veya kalitesi konusunda herkese ve her kesime büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Yoksa, evinde birkaç çocuğunu terbiye (eğitim anlamında) etmede yetersiz kalan ebeveynlerin, öğretmenlerden ortalama 30 çocuğa bakması, onları eğitmesi ve merkezi sınavlara hazırlamasını beklemek gerçekçi değildir.

yapmamak, aslında bilmemektir" ilkesi gereğince, aslında ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin, Bilgi Çağı eğitim paradigmasını tam anlamıyla bilmemeleri (muhtemelen malumat seviyesinde bilmeleri) nedeniyle bu olguyu içselleştiremedikleri söylenebilir. Bunun sonucu olarak da, özellikle uygulamada (öğretim sürecinde) Bilgi Çağı eğitim paradigmasına uygun tutum ve davranışlar sergileyemedikleri iddia edilebilir. Kaldı ki bu yeni paradigmanın bilinmesi, hafif bir sarsıntıyla zihnin yeniden

formatlanmasıyla mümkündür. Çünkü literatürde yeni paradigmanın, eski paradigmalardan anlaşılacağı belirtilmektedir. Diğer taraftan Bilgi Çağı eğitim paradigmasını "bilmek" meselesi, aynı zamanda bir inanç, tutum ve tavır meselesidir. Söz konusu bu paradigmaya inanmayan (epistemolojik inancı olmayan) bilgi, hikmete (bilgelik) ve buna dair ilim de irfana dönüşemez. Epistemolojik olarak bir olguyu tam anlamıyla bilmek, malumat (information, ilmel-yakin) seviyesi değil, bilgi (knowledge, aynel-yakin) ve hatta hikmet (wisdom, bilgelik) seviyesini gerektirir. Burada ebeveynlere düşen, çocuğunu/çocuklarını anlamak ve eğitimden doğru taleplerde bulunabilmek için önce bu Çağın eğitim paradigmasını anlamaya çalışmak olmalıdır. Bu paradigmayı anlayamayan ebeveynlerin yaymasıyla da toplum, bunu anlayabilir ve böylece eğitime yönelik talepler yoluyla da eğitim değişimine zorlanabilir (tabi ki eğer toplum buna ikna olup, gerekli görürse). Unutmayalım ki, yönetici ve öğretmenlerimiz öğretim sürecinde büyük oranda ebeveynlerin beklentileri doğrultusunda davranmaktadırlar. Aksi durumda, öğretmen ve okul yöneticilerinin, toplumun doğru ve makul taleplerine uzun süre direnmesi mümkün değildir. Yani toplum kalite talep ettiğinde, sistem bu talebe uygun eğitim arzı sunmak zorunda kalır. Nitekim hepimizin şikayet ettiği çocuklarımızın merkezi sınavlar için yarışırılması sorununda, ebeveynler ile toplum taleplerinin payı hiç te az değildir. Toplumun, talepleri vasıtasıyla eğitimi değiştirme gücü, eğitimin toplumu dönüştürme gücünden az değildir. Dolayısıyla, eğitimin Çağa uyumu veya kalitesi konusunda herkese ve her kesime büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Yoksa, evinde birkaç çocuğunu terbiye (eğitim anlamında) etmede yetersiz kalan ebeveynlerin, öğretmenlerden ortalama 30 çocuğa bakması, onları eğitmesi ve merkezi sınavlara hazırlamasını beklemek gerçekçi değildir.



Öğretim Süreci Değişkenleri Bağlamında Bilgi Çağı Eğitim Paradigması

TES'in paradigma sorunu *toplum ve ebeveynler* cephesinden ele alındığında söze, Covey'in (2005, s. 21) tespiti ile başlanabilir. "Bilgi çağında yaşıyoruz, ama kurumlarımızı insan potansiyelinin ortaya çıkmasını tamamen baskı altında tutan kontrolcü bir Endüstri Çağında işletiyoruz". Bu tespitten hareketle, "gelişmiş dünya Bilgi Çağını yaşarken Türkiye'de okullar hala büyük oranda Sanayi Çağı gereklerine göre işletiliyor" saptaması yapılabilir. Bunun en tipik göstergesi, çoğu okulumuzun hali hazırda, öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarmaktan ziyade, onları kontrol etme, yarıştırmaya, birbirine benzetme (vasat bir seviyede) çabası içinde görünmesidir. Bu noktada, söz konusu çabayı (özellikle de öğrencileri yarıştırmaya çabasını) ısrarla talep eden ve dolayısıyla okullarda sürekli yeniden üretilmesine yol açanlar, büyük oranda ebeveynlerdir. Örnek olarak akademik camianın eğitim kalitesini salt PISA gibi sınavlara; ebeveynlerin eğitimin başarısını merkezi sınavlara ve toplumun da eğitim fakültesi ba-

şarısını KPSS'ye endeksleyerek, buna yönelik talepleri gösterilebilir. Bu konuda, Yılmaz'ın (2017, s. 23), ifadesiyle, "düşünen ve seven adam" yerine, "usta adam, çok kazanmaya çalışan adam, girişimci adam" yetiştirmeye çalışan eğitim sisteminin de payı vardır. Bu itibarla, eğitimle ilgili tüm aktör ve kesimlerin birlikteliği ile Bilgi Çağı eğitim paradigmasına uygun, yani çağı yadsımayan sanal ve dijital tabanlı özgün bir Türkiye Modeli tasarımları önemlidir. Böylece okullarımız, klasik *öğreten kurum* anlayışından, Bilgi toplumunun gerektirdiği okul modeli olan *öğrenen kuruma* evrilebilir (Yener, 2011). Kendi medeniyet ve kültürel tarihimiz ve sosyo-ekonomik gerçekliğimize dayalı, çağı yadsımayan Türkiye modelinin genel amacı; zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan dengeli biçimde gelişmiş tekno-beyine sahip insan olmalıdır.

TES'in paradigma meselesi *öğretim süreci* değişkeni bağlamında ele alındığında görünen manzara şudur: Okullarımızda öğretim süreci, genel itibarıyla zaman ve mekana sıkı sıkıya bağlı, büyük oranda *öğretmen-öğrenci-tahata üçlemesi* çerçevesinde sürmektedir. Bilgi Çağının gerçeği olan sanal ve dijital teknolo-

jiler, akıllı tahta veya tablet şeklinde sınıflara girmiş olsa da, bu çağın diğer bir olgusu olan akıllı cep telefonu (bir anlamda mobil bilgisayar) hala yasaklılar listesindedir. Böylece akıllı cep telefonunun insan tutum ve davranışlarını yönlendirme etkisi (yani eğitim etkisi), öğretim sürecinin ilgi alanı dışına itilmiştir. Bu itilme büyük oranda kötü örnekler üzerindedir. Diğer taraftan sınıfa girmesine izin verilen akıllı tahta veya tabletler (eğer internet ve eğitim paketleri varsa ve her zaman erişime açıksa) ise bir anlamda öğretmen, ders kitabı ve öğretim programı ile çepce çevre sınırlandırılmış gibi görünmektedir. Yani Bilgi Çağına ait bu araçların kullanılması bu Çağa ait olmayan bir anlayışla sınırlandırılmıştır. Dahası, bu sınırlandırma büyük oranda öğretmenin niyet, çaba ve potansiyeline bırakılmıştır. Eğitimde varoluşun tamamlayıcısı olan öğretmen (Özcan, 2011) inisiyatifine güvenmek elbetteki doğrudur. Ancak öğretmen, çağın gereklerini bilen, donanımlı ve gayretli ise amenna; ama ya değilse... Dolayısıyla eğitim nasıl ki sadece eğitimcilere bırakılamayacak stratejik bir konu ise, okuldaki öğretim süreci de sadece öğretmenin inisiyatifine bırakılamaz. Hele ki, sanal ve dijital tabanlı bir öğretim sürecinde. Zira Bilgi Çağının sanal ve dijital tabanlı bir öğretim kurgusu, tasarımı ve uygulanması bir ekip işidir. Bu konuda serzeniş, şikayet ve yasaklamaktan başta yapılacak şeyler de olmalıdır. Örneğin okullarımızda Bilgi Çağı gereklerine göre öğretimi tasarlama ekipleri (ders öğretmeni, bilişimci ve tasarımcı) oluşturulabilir. Ya da, yönetici, öğretmen, öğretim elemanı ve ebeveynler zekalarını birleştirerek, çağın bir olgusu olan akıllı cep telefonundan eğitim, öğretim ve terbiyede yararlanmak için kafa yorabilir. *Mobile learning* ismiyle hareketli öğrenme aracına dönüştürülebilen akıllı cep telefonu, sınıftaki veya amfilerdeki dersin sınırlarını genişletme, öğretmen ve ders kitabı mesajlarını zenginleştirme, ödev

verme ve ödev kontrol etme ile eğer gerekli ise yoklama yapmada kullanılabilir. Bu konuda literatürde ciddi bilgi birimi ile gelişmiş ülkelerde çok sayıda örnekler mevcuttur.

Yukarıdaki örneklerden hareketle eğitimde nitelik için okuldaki öğretim sürecinin sanal ve dijital tabanlı hale getirilmesi, bir gereklilikten ziyade kaçınılmaz bir zorunluluktur. Çünkü günümüzde eğitim kurumlarının niteliğini etkileyen en önemli gelişme bilgisayar, internet ve ilişkili teknolojilerdir (Aksoy, 2003). Bu teknolojilerden, örneğin akıllı cep telefonunun eğitimde kullanılması M-learning ismiyle çoktan başladı bile. Sanal ve dijital teknolojiler, öğretim sürecindeki öğretim yöntem ve teknik-

Öğretim sürecinde öğretmen/ kitap merkezli anlayıştan, öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş; aktaran öğretmenden, kolaylaştırıcı öğretmene geçiş; dinleyerek öğrenmekten, sürece katılarak öğrenmeye geçiş; ezberlemekten, irdelemeye geçiş. Bütün bu geçişler, birey için bir anlamda “bilmek”ten “yapmak”a geçişi ifade eden salt “ilim” yerine, “ilmiyle amel” davranışı biçiminde ifade edilebilir.

lerinin tamamlayıcısı ve destekleyicisi (Çiftçi ve Gündüz, 2016) olarak çoktandır kullanılmaktadır. Bu kullanma, yüz yüze eğitimi güçlendirmek, öğrenme süreçlerine zenginlik katmak, ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan kısıtlamaları ve engelleri ortadan kaldırmak konularında önemli fırsatlar sunmaktadır (Kukulka-Hulme ve Trxler, 2005, Akt: Doğan ve Seferoğlu, 2015). Bu teknolojiler, eğitime yeni boyutlar kazandırarak, ihtiyaç anında (şimdilerde olduğu gibi) eğitimi, zaman ve mekandan bağımsızlaştırarak ve hareket halinde bilgiye ulaşmada kolaylık sağlayarak, öğretim prog-



ramı ve sürecine yenilikçi stratejiler, metotlar ve öğrenme yaklaşımları getirmektedir (Sarıtaş ve Öner, 2013). Ayrıca bu teknolojilerin eğitimde kullanımı, çocuklarımızın Bilgi Çağına adaptasyonu bakımından da kritik öneme sahiptir (Güler, Şahinkayası ve Şahinkayası, 2017; Tuncer ve Taşpınar, 2007). Eğitimle ilgili taraf ve kesimlerin artık enerjilerini, çağın gereği olan söz konusu teknolojiler (örneğin akıllı cep telefonu) ile çarpışarak tüketmek yerine, bu teknolojilerin doğru kullanılmasına yöneltmesi gerekir. Tıpkı bıçak, kibrit, dinamit gibi. Bu konuda salt şikayet ve serzeniş ile yetinmek en hafif tabiriyle kolaylıktır. Zor ve gerekli olan ise, ebeveynler ve öğretmenlerin, şikayet yerine, çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal potansiyelini maksimum seviyede açığa çıkaracak bilgi ve sevgiyle kuşatılmış teknoloji destekli bir ortam sağlamaktır (Özcan, 2011). Kaldı ki, bu şikayet ve serzenişlerin, çocuk ve gençlerin akıllı cep telefonuna yönelmesini engellemeye yemediği açıktır. Zira akıllı cep telefonu olgusu, zamanın (çağın) ruhudur. Zamanın ruhuna galebe çalmak şikayet ve serzenişle mümkün değildir. Mümkün olan ise, okullarımızdaki öğ-

retim sürecinin, bütün boyut ve unsurları ile Bilgi Çağı ile buluşmasını temin etmektir. Nitekim okuldaki öğretim sürecinin omurgası olan öğretim programının (müfredatın) tanımı gereği, öğrenme, okul içi ve dışı etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2005). Günümüzde bu ancak sanal ve dijital teknolojiler ile sağlanabilir. Öğrenme ile ilgili herşeyi okulda başlatmak ve bitirmek hem mümkün ve hem de gerekli değildir. Zira yaşam okuldan ibaret değildir ve okuldaki gibi yapay ve kontrollü olmaktan ziyade gerçektir. Bu konuda çağdaş eğitim paradigması sayılan Yapılandırmacılığa (Baş, 2011) göre, öğrenmede birey kendi bilgisini kendisi inşa edecekse, eğitimde ona bu alanı açmak gerekir. Bu alan açma, öğretmenin dersi tematik olarak işlemesi, örnek ve detayları öğrenciye bırakması, öğretimi okul ve sınıf duvarları ile sınırlamaması şeklinde olabilir. Ayrıca öğretmen, derste öğrencileri pasif alıcı yerine onları sürece aktif katarak bilgilerini inşa etme fırsatı sağlayabilir. Bunun için öğretmenin, onları düşündürmesi, şaşırtması, öğretim sürecinde dolduracakları boşluklar bırakması önemlidir. Bu noktada sanal ve dijital teknolojilerin çok önemli

desteği olabilir. Örneğin bir fen veya sosyal problemi sanal ortamda senaryolaştırılıp, oyun veya bilmece şeklinde öğrencilere çözdürmeyi denemek gibi. Doğru kurgulanıp, tasarlanıp, kullanıldığında sanal ve dijital teknolojilerle öğretim süreci; okul ve sınıf duvarları ile ders kitabına sıkıştırılmaktan kurtarılabilir. Bu teknolojilerin desteğiyle öğretmen uyarıcı ve mesajlarının niteliği ve etki alanı genişletilebilir ve böylece öğretim süreci, öğretmenin sabır, çaba, heyecan, enerji ve kapasitesinin sınırlılıklarına mahkum olmaktan çıkarılabilir. Hele ki bireysel farklılıkların eğitimde bu denli öne çıktığı günümüzde. Ne kadar donanımlı olursa olsun öğretmenin tek başına sınıftaki farklı öğrencilere çoklu mesajlar ulaştırması kolay değildir. Bu konuda sanal ve dijital teknolojilerin kritik katkıları söz konusudur (Çiftçi ve Gündüz, 2016). Bu teknolojiler, öğretim sürecini mesaj, materyal ve yöntem açısından zenginleştirerek bireysel farklılıklara optimum şekilde cevap verebilir.

TES'in paradigma sorunu okuldaki öğretim sürecinin omurgası olan *öğretim programı* (Büyükkaragöz, 1997) değişkeni bağlamında ele alındığında, olumlu ve olumsuz manada söylenecekler vardır. Bu konuda olumlu olan, cumhuriyetin başından beri süren çaba ve gayretlere ek olarak MEB'in çağdaş dünyayı takip için 2005 yılından itibaren eğitim paradigması anlamında doğru yönde makas değiştirmiş olmasıdır. İlerlemeci ve Yapılandırmacı kulvara geçmek şeklindeki bu makas değişikliğiyle MEB, öğretim programları ve dolayısıyla bu programlara göre yürütülen (veya yürütülmesi gereken) öğretim sürecinin paradigmasını değiştirmiştir. Bu değişim kısaca şöyle özetlenebilir: Öğretim sürecinde öğretmen/kitap merkezli anlayıştan, öğrenen merkezli yaklaşıma geçiş; aktaran öğretmenden, kolaylaştırıcı öğretmene geçiş; dinleyerek öğrenmekten, sürece katılarak öğrenmeye geçiş; ezberlemekten, irdelemeye geçiş. Bütün bu geçişler,

birey için bir anlamda "bilmek" ten "yapmak"a geçişi ifade eden salt "ilim" yerine, "ilmiyle amel" davranışı biçiminde ifade edilebilir. Ancak maalesef bunların çoğu kağıt üzerinde olup, uygulamaya yansımaları oldukça sınırlı kalmıştır. Can'ın (2014) ifadesiyle, MEB'in makas değişimi, *paradigma değişimi* yerine adeta *tabela değişikliğine* indirgenmiştir. Oysa sadece isim değiştirerek eğitimin kalite ve doğasını değiştirmek mümkün değildir (Yılmaz, 2001). Burada şaşırtıcı olan tarihsel süreçte pratikten teori çıkaran "pratik bir ulus olduğumuz" (Hot-ham, 1973 Akt: Yılmaz, 2001, s.106) halde, neden eğitimde iki asırdır teorik çerçeveden bir türlü uygulamaya geçemediğimiz meselesidir. Eğitimle ilişkili olarak, bir zamanlar konuşmayan akademik camia (fikir, düşünce, teori, kitap, tez, makale vb. üretememek anlamında), bugün neredeyse konuşmaktan (çoğu eleştiri olan, ayakları yere basmayan teorik konuşmalar) iş yapmaya enerji ve vakit bulamaz gibidir. Eğitim konusunda üretilen kitaplar, tezler ve makaleler, pratikte ne yapılacağını söylemekten uzak olduklarından tozlu raflarda kalmaya mahkum gibidir (istisnalar hariç). Yapılması gereken, diğer eğitim unsurları gibi öğretim programlarını da, Türkiye'nin gerçeklerini dikkate alarak, uygulanabilir formatta Çağa uyumlu hale getirmektir. Örneğin her ders üçlü bir kombinasyondan (yüzyüze etkinlikler, sanal etkinlikler ve proje/ödev) oluşturularak, öğretim süreci zaman, mekan ve etkinlikler bakımından zenginleştirilebilir. Bunun için öğretim program içeriğine belli oranda dijital epistemoloji giydirilebilir. Sanal ve dijital tabanlı öğretim programını uygulayabilmek için de öğretmenlere, bunlara uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğretilerek, öğretimin etkililiği artırılabilir ve bireysel farklılıklara yönelik öğrenme ihtiyacı daha üst perdeden karşılanabilir.



Sonuç

Bilgi Çağı eğitimi sanal ve dijital teknolojilerden bağımsız olamaz. Bunun en tipik göstergesi şimdilerde yaşadığımız Covit-19 salgını ile öğrencilerin okul dışında, sanal ortamda eğitim ihtiyacının belirmesidir. Şurası muhakkak ki, bu salgın geçtiğinde, tüm sektör ve sahalarında olduğu gibi eğitimde hiç bir şey eskisi gibi kalamayacaktır. Ne okul, ne program, ne öğretmen ve ne de öğrenciler. Eğitimin bütün taraf ve unsurları bu değişimi hissedecektir. Bu değişimin yönü şimdilik sanal ve dijital teknolojilere doğru gibi görünmektedir. Dolayısıyla eğitimde bu yöne doğru topyekun değişim zamanıdır. Bu noktada Türkiye'nin sanal ve dijital eğitim konusunda radikal adımlar atarak, kendine bir strateji tayin etmesi zorunludur (Karasar, 2004). Bu değişimin eğitimin bütün taraf ve aktörlerinin mevcut pozisyonunu zedeleyeceği açıktır. Bu ihtimal ürkütücü olsa da, tarihi değişimlerle dolu ve birçok değişimi başlatan

bir millet olarak bizi korkutmamalıdır. Ancak hızlıca harekete geçilmelidir. Diğer milletler bu yolda yürürken, bizim koşmamız lazımdır. Çünkü "uyu uyu yat" ve "eller aya, biz yaya" gibi örtük mesajların da etkisiyle çok zaman kaybettik. Yakın tarihte yaşadığımız IMF'den para talepleri, hava savunma sistemi teminindeki ibretlik deneyimler ve bugünlerde yaşadığımız Çin'den tanı kiti ve ilaç getirmek gibi tecrübeler, eğitimde de kendi göbeğimizi kendimiz kesmemiz gereğini açıkça ortaya koymuştur. Savunma sanayi ve özellikle de insansız hava araçlarında gösterilen Çağın paradigmasına uygun tasarım ve üretim başarısı, eğitimde de pekala başarılabilir. Yeter ki "kendimizi dövme ve kendimizi bozguna uğratmak" huyumuz ile kendimizden bir şey katmadan salt ithal eğitim fikirlerinin sınıf ve amfilerde hayranlıkla dağıtıcılığı yapmak davranışından (distribütörlük) vaz geçip, ele ele vererek, cesaretle ortaya çıkabilelim.

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(4),4-23.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırıcılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32, 1-4.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme-kaynak ve metinler* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Can, E.(2014).Türk eğitim sisteminde nitelik: Engeller ve öneriler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul Üniversitesi 24-26 Nisan 2014, İstanbul.
- Çiftçi, S. ve Gündüz, S. N. (2016). “Eğitimde inovasyon ve yaratıcılık” içinde Eğitim bilimlerinden yansımalar (Eds. E. Yılmaz, M. Çalışkan, S. A. Sulak). Konya, Çizgi Kitapevi.
- Covey, S. R. (2005). *8’inci alışkanlık-bütünlüğe doğru* (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirel, O. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015). “Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm” içinde Eğitim teknolojileri okumaları (Eds. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Güler, H., Şahinkayası, Y. ve Şahinkayası, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: fırsatlar ve sınırlılıklar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207.
- Günay, D. (2007). “Yirmibirinci yüzyılda üniversite” içinde Değişim çağında yükseköğretim (Ed. Çoşkun C. Aktan). İzmir, Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü-bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Sarıtaş, M. T. ve Öner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 192-201.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- Yener, Ö. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türk Eğitim Dergisi*, 2 (1), 22-41.
- Yılmaz, N. (2001). Öğrenci merkezli öğretim ortamlarında teknolojinin rolü. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 102-114.

Türk Eğitim Sisteminde Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ*

Giriş

Tarih boyunca insanlar tarafından bilgi temelli üretilen her yenilik toplumsal yaşamı derinden etkileyen ve değiştiren çeşitli devrimlerin yaşanmasındaki en önemli etkidir. Basitçe teknoloji olarak ifade edilen bilgi temelli bu yeniliklerin günümüzde ulaştığı nokta ise, yaşadığımız çağın adının bilgi çağı olarak anılmasına neden olacak kadar ileri bir düzeye ulaşmıştır. Dünya tarihinde toplumların sosyoekonomik yapılarında büyük dönüşümlere neden olan Tarım ve Sanayi Devrimlerinden sonra ki en büyük değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde baş aktör şüphesiz ki teknolojidir. Özellikle son otuz yılda tüm dünyada bilgisayarlarla birlikte analog teknolojiye dijital teknolojiye geçişte ki sürecin hızı çok kısa bir sürede bilişim, ağ ve robotik teknolojilerin hayatımızın her alanına girmesiyle sonuçlanmıştır. Bir zamanlar fütüristler tarafından “gün gelecek...” şeklinde ifade edilen ve hayal ürünü olarak değerlendirilen birçok şey günümüzde gerçekleşmiş hatta sıradanlaşmıştır (Bozgeyikli, 2019).

Günümüzde dijital teknolojinin ulaştığı nokta, kültürden sosyal yaşama, alışkanlıklardan önceliklere kadar her şeyi derinden etkileyerek, akıllı robotlar, sensörler, yapay zekâ, nesnelerin interneti, makinelerin öğrenmesi ve 3D yazıcılar gibi yeni olgularla hayatımızın her alanını çepeçevre kuşatmıştır. İnsanlığın karşı karşıya kaldığı bu yeni durum karşısında

toplumların varlıklarını devam ettirebilmelerini sağlayacak en önemli güç ise şüphesiz “iyi yetişmiş insan gücü” diğer bir ifadeyle beşerî sermayedir. Tarih boyunca beşerî sermayesini hakkıyla değerlendiren, yani toplumun geleceği olan genç nesilleri iyi bir eğitimden geçirecek kalkınmayan hiçbir toplumun olmadığı göz önüne alındığında, günümüzde kalkınmanın tek yolunun yine eğitimden geçtiği açıktır. Her ne kadar ekonominin gereksinim duyduğu iş gücünü yetiştirme işlevinin eğitime yüklenmesinin kökleri, Sanayi Devrimi’ne kadar uzanmakta ise de özellikle son dönemlerde küresel çapta yaşanan gelişmelerin etkisiyle eğitimin neredeyse tek işlevinin yeni çağın gereksinim duyduğu iş gücü niteliklerini sağlamak olduğuna ilişkin vurgular ön plana çıkmaktadır (World Bank, 2005; Kalkınma Bakanlığı, 2013; OECD, 2013, 2015).

Temel işlevi bireyin davranışlarını değiştirmek ve içinde yaşadığı topluma göre onu şekillendirmek olan eğitim aynı zamanda diğer sosyal kurumlarla olan ilişkisi bakımında da toplumun temel yapılarından birini oluşturmaktadır. Eğitimin diğer sosyal kurumlarla- ekonomi, siyaset, kültür- olan karmaşık etkileşimi ve eğitimin bu kurumlar açısından yaşamsal değere sahip olduğu gerçeği, eğitim sistemlerini beklentilerin ve beraberinde eleştirilerin daha yoğun olarak yöneltildiği neredeyse tek alan haline getirmiştir.

*] Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye
hbozgeyikli@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6762-1990



Toplumsal adalet ve eşitliği sağlama, yoksulluğu ve işsizliği azaltma, toplumsal ve ekonomik kalkınmaya işlevleri eğitimin modern toplumların önemli sorunlarının çözümünde yer alması beklenen en önemli kurum olarak görülmesine neden olmaktadır. Eğitimin bireylerin toplumsallaşmasına yaptığı katkıyla toplumsal adalet ve eşitliği sağlama gibi çok önemli işlevinin yanında çocuklara uzmanlaşma gerektiren işlerin yürütülmesi için gerekli temel becerileri öğretme işlevi ise toplumsal açıdan oldukça kritik bir işlevdir. Zira modern sosyolojinin kurucularından kabul edilen Durkheim'a göre modern toplumlar da eğitim sisteminin gelişme göstermesinin sebebi, sanayi ekonomisinde uzmanlık gerektiren mesleklerin gerektirdiği becerilere ihtiyaç duyulmasıdır. Geleneksel toplumlarda meslekler aile içinde ya da usta-çırak ilişkisiyle öğrenilirken sanayileşmiş toplumlarda iş düzeni karmaşıklaşmış ve iş bölümü meydana gelmiş buna bağlı olarak ta eğitim sistemleri gelişmiştir. Süreç içerisinde teknoloji de yaşanan gelişmelerle birlikte birçok meslek işlevini kaybederek tedavülden kalkarken yerini yeni meslekler almış, yeni meslekleri icra edecek

nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi görevi de doğal olarak eğitime yüklenmiştir. Bu noktada insanların bu büyük değişimlere uyum sağlayabilmesi ve gelişimlerini doğru bir şekilde sürdürebilmeleri için profesyonel olarak yürütülen yönlendirme ve danışmanlık alanlarına duydukları ihtiyaç da artmıştır. Bunun sonucu olarak da çağdaş eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutan mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetleri oldukça kritik bir hizmet alanı olarak öne çıkmıştır.

Günümüz modern toplum yaşamında ve iş yaşamında çok önemli bir yer tutan nitelikli insan anlayışı, insanların belirli bir iş ya da meslekte bilgi ve beceri açısından donanımlı olmalarını gerektirmektedir. Bireyler sahip olduğu bilgi ve becerinin yanı sıra kendisine en uygun mesleği seçebilmek için eğitim sürecinde mesleki rehberliğe gereksinim duymaktadır. Bu durum da özellikle nüfusu genç olan ve gelişmekte olan toplumlar için mesleki rehberlik ve yönlendirme çalışmalarını önemli hale getirmektedir.

Mesleki rehberlik ve yönlendirme, kişilerin hem kendilerini hem de meslekleri tanımasını

ve sahip oldukları özelliklere uygun olan meslekleri seçmeleri ve bu mesleklere hazırlanmaları ile birlikte mesleki açıdan gelişmeleri için yapılan profesyonel hizmetler olarak tanımlanabilmektedir. Bu hizmetler neredeyse bütün gelişmiş ülkelerde mevcutken, gelişmekte olan ülkelerde varlıklarını daha sınırlı olarak sürdürmektedirler (Biavaschi, vd., 2012).

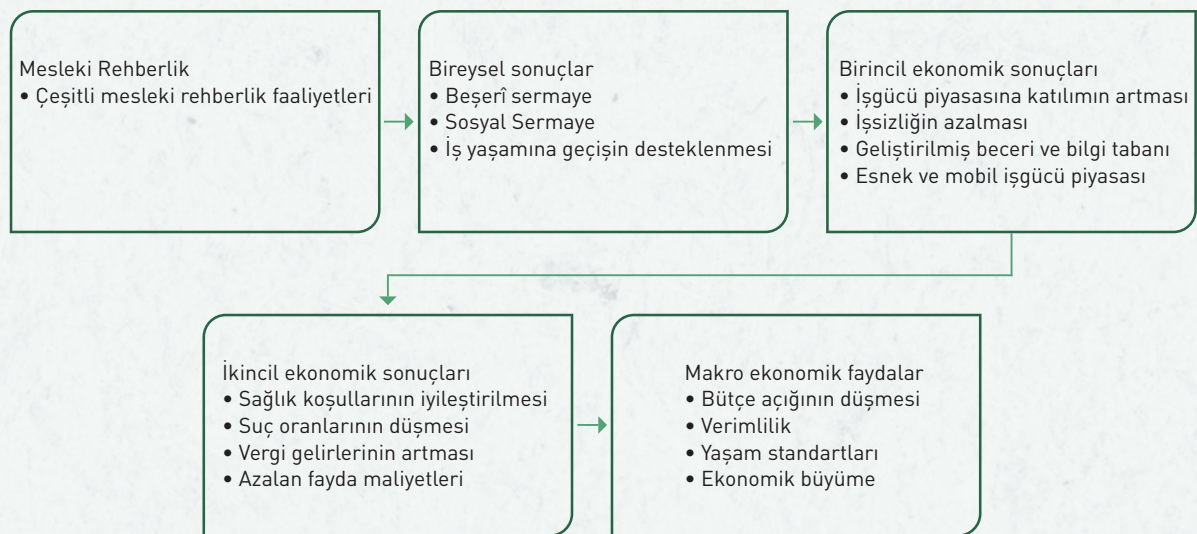
Günümüzde bu hizmetler çoğu ülkede, mesleki yönlendirme veya kariyer danışmanlığı konularında eğitimli ve deneyimli profesyoneller tarafından verilmektedir. OECD ülkeleri, mesleki yönlendirme ve kariyer danışmanlığı alanlarında grup tartışmalarından yazılı ve elektronik bilgilendirmeye, okul derslerinden yapılandırılmış, mülakatlara, telefonla yardımcı olmaktan internet üzerinden desteğe kadar birçok mecrada mesleki yönlendirme hizmetleri (OECD, 2003) vermektedir.

Bu hizmetler ile özellikle öğrencilere derslerinde yardımcı olunması, okul seçimleri, mesleki bilgilendirme, mesleklere hazırlama, meslek seçiminde destek olma, ilgilerini ve becerilerini ortaya koyma ve toplumdaki diğer insanlarla iletişimlerini ve ilişkilerini geliştir-

meye yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Bu hizmetlerin en önemli amacı ise bireylerin, sınırsız sayıdaki seçeneği keşfetmelerini sağlamaktır (Lazarus ve Chinwe, 2011).

Mesleki rehberlik ve yönlendirme gerek öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler gerekse toplum üzerindeki dönüşüm yaratma gücü nedeniyle üzerinde durulması gereken önemli bir hizmet alanıdır.

Şekil 1’de gösterilen mesleki rehberliğin ekonomik sonuçlarının kavramsal modeli mesleki rehberliğin öncelikle birey üzerinde ve birey için yapıldığı temeline dayanmaktadır. Buna göre bireylere yapılan çeşitli mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri bireylerin beşerî ve sosyal sermayelerini geliştirerek onların iş yaşamına geçişlerini destekler. Bu da iş gücü piyasasına katılımın artması, işsizliğin azalması, gelişmiş bir bilgi ve beceri alt yapısının oluşması, sağlık koşullarının iyileşmesi, suç oranlarının düşmesi vb. bir dizi birincil ve ikincil ekonomik sonuçların ortaya çıkmasına neden olur. Tüm bu sonuçlar makro düzeyde ise ekonomik büyüme ve yaşam standartlarının yükselmesi gibi ülke açısından oldukça önemli ekonomik sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.



Kaynak: (Hooley ve Dood, 2015)

Şekil 1. Mesleki rehberliğin ekonomik sonuçlarının kavramsal modeli

Sağlıklı bir insan gücü planlaması ile birlikte yürütülen kapsamlı mesleki yönlendirme hizmetleri, iş piyasasının nitelik açığının karşılanmasına ve işgücü ihtiyacı olmayan alanlarda nitelikli işgücü fazlası oluşmamasına yol açacaktır. Bu durumun neticesinde işgücü arz ve talebi dengeye gelebilecektir. Böylece yetenekleri ve nitelikleri doğrultusunda işe yerleşmiş olan bireyler daha verimli çalışabilecekler ve nitelikli çalışan açığı kalmayan işyerleri tam kapasite ile faaliyetlerini sürdürebileceklerdir. Bu olumlu gelişmeler, mikro düzeyde birey ve

VII. Milli Eğitim şurasında Ortaöğretim Komitesi Raporunda yer alan “Her öğrencinin kendi ilgi, yetenek ve gereksinimlerine uygun eğitim görebilmesi; buna uygun bir öğrenim dalına ve mesleğe yöneltilmesi ve bütün öğretimi süresince uyum ve gelişmesine yardım edecek rehberlik etkinliklerine okullarımızda yer verilmesi.” önerisi mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemini göstermesi açısından önemli bir öneri olarak kayıtlara geçmiştir.

işletme için pozitif bir sonuç doğurduğu gibi makro düzeyde ülkenin istihdam seviyesinde ve verimliliğinde ciddi bir artışa yol açacaktır (Çalışkan, 2019).

Mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin birey ve toplum açısından yukarı da sayılan etkileri göz önüne alındığında içinde bulunduğumuz bilgi çağı açısından da kritik bir hizmet alanı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Zira, içinde bulunduğumuz dönem bugün ilkokula başlayan çocukların ileride henüz adı telaffuz dahi edilemeyen mesleklerle uğraşır duruma gelecekleri bir değişim ve dönüşümü şimdiden başlatmış durumda.

Türkiye’de Mesleki Rehberlik ve Yönlendirme Faaliyetleri

Rehberlik kavramının bugünkü anlamıyla Türk Eğitim Sistemine girişinin 1950’lerin ilk yıllarında olduğu görüşü pek çok uzman tarafından dile getirilmektedir. 1950’den önceki dönemde de gerek eğitim literatüründe gerekse okul etkinliklerinde öğrencilerin kişisel gelişimine yönelik bazı düşünce ve uygulamaların olduğu da görülmektedir (Doğan, 1990). Bu açıdan İkinci Meşrutiyet Dönemi, bireyin karakterine göre meslek seçimi, mesleği sevmeye, mesleğe el yatkınlığı gibi konularında ileri sürülen görüş ve öneriler bakımından Türkiye’de mesleki rehberliğin önemine ilk dikkat çekildiği dönem olmuştur (Karagöz, 2018). Bu dönemde mesleki rehberlikle ilgili diğer bir gelişme ise 1914 yılından itibaren zekâ, hafıza, dikkat, ruhiyat, kabiliyet gibi konuları içeren “Zekânın Mukayesesi ve Anket Rehberi” psikolojik Testlerin Türkiye’de eğitimcilerinin istifadelerine sunulmuş olmasıdır (Karagöz, 2016). Genel olarak rehberlik özel de ise mesleki rehberliğin dile getirilişi ve buna ilişkin çeşitli uygulamalar Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanmasına rağmen mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin resmi kaynaklarda yer alması 1960’lı yıllarda ülkemizde planlı kalkınma dönemlerine geçilmesiyle olmuştur. Özellikle 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim şurasında Ortaöğretim Komitesi Raporunda yer alan “Her öğrencinin kendi ilgi, yetenek ve gereksinimlerine uygun eğitim görebilmesi; buna uygun bir öğrenim dalına ve mesleğe yöneltilmesi ve bütün öğretimi süresince uyum ve gelişmesine yardım edecek rehberlik etkinliklerine okullarımızda yer verilmesi.” önerisi mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin eğitim sistemindeki yeri ve önemini göstermesi açısından önemli bir öneri olarak kayıtlara geçmiştir. Bu Şürada alınan kararların



bir kısmı VII. Milli Eğitim Şurasının toplandığı 1970 yılına kadar çeşitli zamanlarda program, yönetmelik ve tüzüklerle kısmen yansıtılarak uygulamaya konulmuş, ancak bunların bazılarının yasa değişikliği gerektirmesinden dolayı uygulama alanı bulamamıştır (Doğan, 1990). Eğitim sisteminin ekonomik ve sosyal yapıya katkıda bulunacak bir biçimde yeniden düzenlenmesi gündemi ile 1970 yılında toplanan VIII. Milli Eğitim şurasında alınan çeşitli kararlar 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli eğitim Temel Kanununa kaynaklık etmiştir (Özoğlu, 1982). Buna bağlı olarak Türk Eğitim sisteminde mesleki rehberliğin resmîyet kazanması 1973 Tarih 1739 sayılı Milli eğitim Temel Kanunu ile olmuştur.

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla bütün bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlık-

ları kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmasını sağlamak" (M.E.B., 1973) eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Bu kapsamda Türk eğitim sisteminde çocukların kendini tanıması, seçebilecekleri meslekler hakkında bilgilendirilmesi ve uygun kararlar alabilmesi için onlara rehberlik hizmetinin sunulması okulun başlıca görevleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizde ki mesleki rehberlik ve yönlendirme çalışmaları da çağdaş okul modeli yapılandırmasında yer alan öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında verilen Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmeti ile gerçekleştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)'nin 6. Maddesinde Mesleki rehberlik faaliyetleri: "Bireyin kendini ve meslekleri tanıması; yetenek, ilgi, ihtiyaç, değer ve kişilik özellikleri doğrultusunda mesleğe yönelik seçimler yapması; mesleğe hazırlanması, başlaması, mesleğini sürdürmesi ve hayat boyu öğrenme sürecinde kendini geliştirme için birey ve ailesine sunulan hizmettir" şeklinde tanımlanmaktadır.

Genç bireylerin geleceğe yönelik doğru karar vermelerinde okullarda yürütülen mesleki rehberlik çalışmaları ülkemiz açısından oldukça önemlidir. TÜİK (2020) verilerine 31 Aralık 2019 itibarıyla Türkiye nüfusu 83 milyon 154 bin 997'dir. Toplam nüfus içerisinde 5-24 yaş arası genç kişi sayısı ise 25 milyon 822 bin 881'dir. Diğer bir ifadeyle Türkiye nüfusunun %31'i 5-24 yaş aralığındaki gençlerden oluşmaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu bu genç nüfus potansiyeli ile eğitim sisteminde mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerine çok fazla ihtiyaç olduğu açıktır. Ancak ülkemizde okullarda verilen mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin maalesef istenen düzeyde olmadığı da su götürmez bir gerçektir. Nitekim 23 Ekim 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde yer alan ifadeler bu söylemi desteklemektedir. 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan "Millî Eğitim Sistemi'nde çocukların mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alabilmelerine imkân veren bir sistem oluşturma çalışmaları kapsamında erken çocukluktan ortaöğretimin sonuna kadar işlevsel bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) yapılması kurulacaktır. Hâlen tüm öğrenciler için işlevsel bir yönlendirme mekanizmasının mevcut olmaması bunu gerektirmektedir" ifadesi Türk eğitim sisteminde 1950'li yıllarda başlayan rehberlik faaliyetlerinin aradan geçen yaklaşık 70 yıla rağmen hala istenen seviyeye gelemediğini açıkça ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alabilmeleri adına işlevsel bir yönlendirme mekanizması oluşturulması gerekliliğinin farkına varılmış olması ve bu konuda bazı adımların planlanması adına da oldukça umut vericidir.

2023 Eğitim vizyon belgesinde Rehberlik ve psikolojik Danışmanlık başlığı altında yukarıda bahsedilen hedefler eğitim sistemimizde mes-

leki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin ne kadar önemli olduğu ve nerelerde eksik olduğumuza ilişkin çok doğru tespitlerin yapıldığını göstermesi açısından da oldukça önemli ve değerlidir. Ancak vizyon belgesinde rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili ortaya konulan hedeflerin bugüne kadar gerçekleştirilememesinin nedenlerinin ayrıntılı olarak ele alınması ayrıca önem arz etmektedir.

Okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin istenen düzeyde olmamasının nedenlerinden birisi okullardaki mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerine yeterince önem verilmemesidir. Rehberlik ve psikolojik danışma alanı başta okul danışmanlığı olmak üzere, kariyer, aile, ruh sağlığı ve rehabilitasyon danışmanlığı gibi oldukça geniş bir alanda farklı yeterlik ve uzmanlık düzeyi gerektiren hizmetler bütünüdür (Kuzgun, 2014). Diğer bir ifadeyle eğitilmiş ve deneyimli profesyoneller tarafından verilmesi gereken mesleki yönlendirme ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin bu konuda yeterli eğitim almış rehber öğretmenler tarafından yapılmasını beklemek ne kadar doğrudur? Zira halen okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin büyük bir bölümü hizmet öncesi aldıkları psikolojik danışmanlık eğitimi boyunca sadece 3 kredilik bir mesleki rehberlik dersi almışlardır. Alan dışı olarak tanımlanan ve okullarda rehber öğretmen olarak çalışan kişilerin ise böyle bir eğitim almadıkları göz önüne alındığında mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetleri kapsamında neden istenen seviyeye gelmediği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında uzmanlaşma sağlayan lisansüstü programların son yıllarda açılmış olması ve sayılarının 5-6'yı geçmemesi bu alanda profesyonel hizmet ve/veya eğitim verecek akademisyen ya da uygulamacı sayısının oldukça az olması önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bu ne-

denle lisans programları içinde mesleki rehberlik ile ders sayısını arttırmak ve sadece bu konuda uzmanlaşmaya yönelik yüksek lisans ve doktora programları açmak önemli görülmektedir.

Bunun yanı sıra Türkiye’de ki genç nüfusun yüksekliği doğal olarak ülkedeki eğitim sistemini ve dolayısıyla yürütülen rehberlik faaliyetlerini etkileyen en önemli etkidir. MEB (2019) verilerine göre ülkemizdeki resmi okulöncesi ilkokul ortaokul ve ortaöğretim okul sayısı 54036’dır. Bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 15 milyon 88 bin 592’dir. MEB merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan rehber öğretmen sayısı ise 36340’dır. Buna göre Türkiye çapında bir rehber öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı 415 civarındadır. Mevcut rehber öğretmenlerin önemli bir kısmının Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)’larda çalıştığı da göz önüne alındığında okullarda çalışan rehber öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının bunun sayısının çok daha üzerinde olduğu bilinmektedir. Bu da her ne kadar geçmiş yıllara kıyasla oldukça düşmüş olmasına rağmen rehber öğretmenlerinin ilgilenmesi gereken kişi sayısının hala oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. İlgilenilmesi gereken öğrenci sayısının bu kadar yüksek olmasının yanı sıra okulda yürütülmesi gereken diğer rehberlik faaliyetleri ve rehber öğretmenden talep edilen rehberlik dışı faaliyetlerin yoğunluğu arasında mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine ayrılması gereken zamanın oldukça kısa ve yürütülen faaliyetlerinde yüzeysel olması maalesef kaçınılmazdır. Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyon belgesinde dile getirilen “PDR hizmetlerinin eğitim sistemindeki yeri, yapısı, işlevleri ve mevzuat alt yapısı yeniden düzenlenecektir” ve “Rehberlik Araştırma Merkezleri’nin (RAM) yapısı güncel ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara cevap verme ekseninde yeniden ele alınacaktır” şeklindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinin okul-

larda yürütülen rehberlik faaliyetlerinin daha etkili hale getirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin istenen düzeyde olmamasının sebeplerinden birisi de Türk Eğitim sisteminde yaşanan sorunların büyük bir çoğunluğunun temel nedenini oluşturan tüm sistemin sınav üzerine oturtulmasıdır. Sınavsız, yani ölçme ve değerlendirmenin yer almadığı

MEB (2019) verilerine göre ülkemizdeki resmi okulöncesi ilkokul ortaokul ve ortaöğretim okul sayısı 54036’dır. Bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 15 milyon 88 bin 592’dir. MEB merkez ve taşra teşkilatlarında çalışan rehber öğretmen sayısı ise 36340’dır. Buna göre Türkiye çapında bir rehber öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı 415 civarındadır.

bir eğitim sistemi düşünülemez. Ancak gelişmiş ülkelerde uygulanan öğrencileri ve sistemi izleme ve değerlendirme amaçlı bir sistem yerine öğrencilerin elenmesine dayalı bir sınav sistemi sorunları çözmekten çok yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim sisteminde çözülemeyen bir sorunla karşılaşıldığında hemen yeni bir sınav üretme yaklaşımı kendi içerisinde yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmakta, sınavlardan kaynaklı sistemde bir problem yaşandığında temel çare olarak sınavın adının ve sayısının değiştirilmesi ise sorunu çözenin aksine yeni sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan merkezi sınav sistemi bireysel farklılığı tek bir yerleştirme puanına indirgediğinden okullarda çalışan rehberlik uzmanları mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyeti kapsamında sadece



alınan puana en uygun okulu bulmak şeklinde gerçekleştirilen ve tercih danışmanlığı olarak da ifade edilen işlevsiz bir role mahkûm edilmektedirler. Kuşkusuz bu durum, sadece teknik bir sıralama ile yanlış umut ve beklentileri artıran ve sağlıksız sonuçlar yaratan, çok önemli bir sorundur. Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan “Yapılandırılacak olan kariyer rehberliği sistemi ile tüm öğretim kademelerinde çocukların kendilerini tanımaları ve kariyer profili oluşturulması sağlanacak olup, öğrenci e-portfolyosu oluşturulacaktır. Öğrencilerin rehberlik sonucu oluşan verilere dayanarak kariyer yönlendirilmelerinin yapılması sağlanacaktır.” söylemleri sözde kalmayıp hayata geçirildiklerinde 2023 vizyonu ile dünyanın en büyük 10 ekonomisi arasına girme yolculuğunda olan Türkiye’nin hedeflerine ulaşmasında önemli katkılar sağlayacağı muhakkaktır.

Ülkemizde mesleki rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri kapsamında yaşanan sorunlardan bir diğeri de mesleki rehberlik faaliyetleri için alanda kullanılan ve rehberliğin özünü oluşturan bireyi tanıma ve değerlendirmeye yönelik tekniklerin çağın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olmasıdır. Mesleki rehberlik ve

yönlendirme faaliyetleri kapsamında birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bireyi tanıma ve değerlendirmeye yönelik ölçme araçları kullanılmaktadır. Bireyi tanıma ve değerlendirme kapsamında en sık kullanılan ölme araçları arasında Akademik Benlik Kavramı Ölçeği’nin (ABKÖ) (1996), Kendini Değerlendirme Envanteri (KDE) (1989), Kuder İlgi Envanteri (1977), Edwards Kişisel Tercih Envanteri (1938), Thurstone Genel Yetenek Testi (1958) ve Mesleki Olgunluk Envanteri (1996) gibi ölçme araçları gelmektedir (Korkut, 2007). Elbette bu ölçme araçlarının hepsi önemli ve değerlidir ancak önemli bir bölümünün başka kültürler için geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe uyarlamaları olması ve en yenisinin üzerinden yaklaşık 25 yıl süre geçmiş olması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Zira büyük bir çoğunluğu 1965-79 yılları arası doğan ve X kuşağı olarak tanımlanan bireylerle, 1980-1999 yılları arası doğan ve Y kuşağı olarak tanımlanan bireylerin özelliklerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş olan bu ölçme araçlarının 2000 yılından sonra doğan ve şu an mesleki rehberlik ve yönlendirmeye en fazla ihtiyaç duyan Z kuşağı için hala kullanılıyor olmasının sağlıklı sonuçlar veremeyeceği açıktır.

Sosyolojik tanımlar incelendiğinde, kuşaklar, belli tarihlerde doğmuş, sosyalleşme sürecinde ortak sosyal, politik, ekonomik vb. olaylardan etkilenmiş, koşullar gereği benzer sorumluluklar yüklenmiş oldukları için ortak değer, inanç, beklenti ve davranışlara sahip gruplar olarak tanımlanabilir. Kuşakları sadece doğdukları zaman açısından sınıflandırıp değerlendirmek doğru değildir. Aynı zamanda kuşaklar topluluğunu oluşturan bireylerin duyguları, düşünceleri ve deneyimlerinin tanımlanması da gereklidir. Her kuşağın hayatı algılama şekilleri ve farklı iletişim tarzlarıyla “mevcut yaşam ve çalışma alışkanlıklarının dışında” kendine özgü karakteristik özellikleri, değer yargıları ve tutumları, güçlü ve zayıf yönleri vardır (Taş, Demirdöğmez ve Küçükoğlu, 2017). Örneğin X kuşağı bireyleri, sosyal güvenceye inancın azaldığı, medya ve devlet yönetimine güvenin olmadığı, sosyal yaşamda bazı alanlarda korku ortamının var olduğu bir düşünce yapısı içinde büyümüş bir kuşaktır. Bunun bir sonucu olarak da sahip oldukları işten mutluluk duymaya çalışan, iş kaygısı oluşturacak durumlardan uzak kalmaya çalışan, işleri sadeleştirme yoluna giden bir karakter yapısına sahiptirler. X kuşağı bireyler örgütlere sadakatle bağlı, kontrollü, otoriteye boyun eğme eğiliminde olan, çalıştığı işte emekli olana kadar kalmak isteyen, kuşkucu, anksiyetik ve beklentisi fazla olmayan yapıda kişilerdir (Akgemci ve Kalfaoğlu, 2018).

Y kuşağına mensup bireyler ise yapısal anlamda özgürlüklerine oldukça bağlı, teknoloji alanına yüksek ilgi duyan ve teknolojiden oldukça iyi yararlanan bir yapıya sahiptirler. Y kuşağında yer alan bireyler ağırlıklı olarak “neden” sorusunu fazlaca hayatlarına dahil etmektedirler. İş hayatlarında eğlenerek çalışmayı seven Y kuşağı, internetin gücünün çok iyi kullanan ve gereğinden fazla internette zaman geçiren, takım çalışmasından memnun olan,

birkaç işi bir arada yapabilen, işten memnun olmadığına yeni iş arayışına girebilen, baskıdan hoşlanmayan, güçlü hedefler ve özgüveni fazla olan, inisiyatif almaktan çekinmeyen yapıdadırlar. Y kuşağı için iş hayatından daha önemli olan aile ve sosyal çevredir (Koç, Öztürk ve Yıldırım, 2016).

Elbette dünyada henüz var olmayan bir iş konusunda eğitim planlaması yapılamaz, ancak kişilerin yeteneklerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek yönünde bir eğitim ve yönlendirme planlanabilir. Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan “Kültürel kodlarımız dikkate alınarak rehberlik hizmetlerinde kullanılacak yeni ölçme araçları geliştirilecektir”

Teknoloji yerlisi olarak dünyaya gelen “Kristal kuşak” veya “yeni sessiz kuşak” şeklinde farklı nitelendirmeler ile anılan Z kuşağı ise dünya üzerinde herkes ile çok kolay iletişime geçebilen, teknoloji bağımlısı, telaşlı, internetin çoğu alanında fikir sahibi, çok yönlü düşünme ve karar verme kapasitesine sahip, isteklerinin hemen gerçekleşmesini arzu eden ve çok hızlı tüketen bir yapıya sahiptir (Altıntuğ, 2012). Türkiye nüfusunun yaklaşık %30’unu oluşturan Z kuşağının çalışacağı işlerin yüzde 65’i, şu anda dünyada var olmayan işler. Elbette dünyada henüz var olmayan bir iş konusunda eğitim planlaması yapılamaz, ancak kişilerin yeteneklerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek yönünde bir eğitim ve yönlendirme planlanabilir. Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan “Kültürel kodlarımız dikkate alınarak rehberlik hizmetlerinde kullanılacak yeni ölçme araçları geliştirilecektir” hedefi acil olarak gerçekleştirilmesi gereken bir hedef olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Akgemci, T. ve Kalfaoğlu, S. (2018). X ve Y kuşaklarının kariyer uyum yetenek düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Lise öğretmenleri örneği. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8(2), 231- 247.
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 203-212.
- Biavaschi, C., Eichhorst, W., Giuliatti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. Zimmermann, K.F., (2012). Youth unemployment and vocational training. IZA Discussion Papers 6890, Institute of Labor Economics (IZA).
- Bozgeyikli, H. (2019). Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Çalışkan, Z. (2019). Mesleki yönlendirmenin insangücü planlaması açısından önemi: Türkiye özelinde sorunlar, çözüm önerileri ve bir prototip uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (1990). Türkiye’de Rehberlik kavramı ve uygulamalarının gelişiminde milli eğitim şuralarının rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 1(1), 45-55.
- Hooley, T. ve Dodd, V. (2015). The Economic Benefits of Career Guidance.13.04.2020 tarihinde <https://cica.org.au/wp-content/uploads/Careers-England-Research-Paper-The-Economic-Benefits-of-Career-Guidance-July-2015.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Kalkınma planı-Onuncu beş yıl 2014-2018. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Karagöz, S. (2018). İkinci meşrutiyetten harf inkılabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karagöz, S.(2016). Cumhuriyet öncesi dönem Türkiye’ye psikolojik testlerin girişi üzerine bir inceleme. OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(10), 271-285.
- Koç, M., Öztürk, L. ve Yıldırım, A. (2016). X ve Y kuşağının örgütsel bağlılık farklılıklarını belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. Global Business Research Congress (GBRC), 2(1), 69-78.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 187-197.
- Kuzgun, Y. (2014). İlköğretimde rehberlik, 7.Bs., Ankara: Nobel Yayınları.
- Lazarus, K., U. ve Chinwe, I. (2011). The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs. British Journal of Arts and Social Sciences 2(1), 51- 62.
- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete 14/06/1973. 14574. 25.10.2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017, 10 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30236). Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/2011110-2.htm>
- OECD (2003). Career Guidance: New Ways Forward. Education Policy Analysis, Paris, s.41.
- OECD. (2013). Trends shaping education 2013. OECD Publishing. 14.04.2020 tarihinde http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en adresinden erişilmiştir.
- Özoğlu, S. Ç. (1982). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. İzmir : Ege Üniversitesi Matbaası.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 1031-1048.
- TUİK (2020). Yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus. 13.04.2020 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33705> adresinden erişilmiştir.
- World Bank. (2005). Education sector strategy update: Achieving education for all, Broadening our perspective, maximizing our effectiveness. 14.04.2020 tarihinde http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf adresinden erişilmiştir.

Eğitim Sisteminin Kronik Meseleleri ve Geleceğe Bakış

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ*

Giriş

Bütün dünyayı saran Covid-19 salgını farklı özellikleri bakımından benzerleriyle mukayese edildiğinde muhtemelen insanlık tarihinin ilk deneyimi oldu. Geçen yüzyıllarda salgın hastalıklar toplumlar için büyük tehlikeler oluşturdu ancak 2020 senesinde yaşanan kadar geniş çaplı ve dünyada herkesi risk altına alan boyutta olmadı. Bu salgından başta ekonomik hayat olmak üzere, din, bilim, ekonomi ve rutin alışkanlıklar doğrudan etkilendi. En önemlisi bütün örgün eğitim düzeylerini baştan aşağı etkiledi, uzaktan eğitim ve diğer alternatiflere mahkûm etti. Devlet kontrollü formal eğitimin bütün toplum kesimlerini sarması 20. yüzyılın başlarında gerçekleşti. O zamandan günümüze, eğitim hayatında bu denli önemli bir kırılmanın olduğunu söylemek zordur. Pek çok siyasi ve toplumsal kriz zamanında okulların tatil edilmesi söz konusu olmuş ama hiçbiri bu kadar geniş çaplı ve uzun süreli olmamıştır. Eğitim sistemimiz bu kriz karşısında büyük bir şok yaşasa da en azından günü kurtarmak adına hızlı ve etkin önlemler alabilmiştir. Elbette bunlar geçici çözümlerdir. Bütün mesele eğitim sistemimizin bu ciddi kriz sonrasında yoluna nasıl devam edeceğine dair bir düşünsel bir arka plana sahip olup olmadığını sorgulamak ve buna göre bir gelecek ve vizyon tayin edebilmektir.

Kriz, içinde daima fırsatları da barındıran bir olgudur. Bu sebeple söz konusu sağlık krizine eğitimimizin geleceğine dair bir perspektif belirlemek adına bir avantaj olarak bakmak da mümkündür. Ancak bunun için geleneğe yaslanan, yerli ve bütünsel düşünce birikimlerine ve bunu devam ettirecek kurumsal yapılara ihtiyaç vardır.

Eğitim sistemi en dinamik toplumsal kurumların başında gelir. Eğitim sürekli değişen, değiştiren ve dönüşen konumsuz bir kurumdur. Bu mahiyet eğitimin sürekli sorunlar üretmesi, toplumu ve devleti meşgul eden bir yapı olmasına da sebep olmaktadır. Elbette, eğitimin sürekli sorunlar üretmesini menfi bir durum olarak görmemek gerekir. Zira iş yapan, işleyen, dinamik bir yapıda sürekli sorunlar olabilir ve bu toplum ve bireyler için anlamlı ve faydalıdır. Türk eğitim sisteminin de sürekli sorunlarla boğuşması bu bağlamda müspet görülecek bir durumdur. Eğitim sistemindeki krizlerin kısa sürede, rasyonel ve kalıcı çözümlere kavuşturulması beklenir. Aksi halde biriken sorunlar kronik bir hal alarak kazanması güç tortular oluşturur ve bu da içinden çıkılmaz meseleler yumağına dönüşerek yapının kangrenleşmesine sebep olur. Türkiye’de özellikle son yüz senedir böylesi bir durumdan söz

*Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye,
mstgndz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1706-9920

edilebilir. Bunun nedenleri çok fazladır. Bu kısa yazıda öncelikle, modern eğitimin düşünürleri ve eğitimi düşünmek hakkında kısa bir izah verilecektir. Eğitim sisteminin kronik sorunlarına müşahhas örnekler verilerek, geleceğe dair olası planlamalara değinilecektir.

Eğitimi Düşünmek

Bugün eğitim dediğimiz sistem, modern dönemin zihniyet dünyasına paralel olarak modern devlet ve ekonominin ana bileşenlerinden ve zorunlu gereksinimlerinden biri olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu sistem modern dünyanın felsefî mimarlarının düşünsel izlekleri doğrultusunda teşekkül etmiştir. Kurdukları ütopyalarla bir anlamda modern dünyayı muştulayan Thomas More, Thomas Hobbes ve Tommaso Campanella gibi ütöplastlerin ideal toplumlarının harcı, devletçe kontrolü sağlanmış bir eğitimdi.

Aydınlanma filozoflarından John Locke, David Hume başta olmak üzere, Diderot, Voltaire, Kant, Rousseau, Fichte gibi modern düşünce ve dünyayı hazırlayan bütün büyük filozofların ana gündemlerinden biri eğitimdi (Bu gelenek sonraki yüzyıllarda da devam etmiştir). Bu filozofların mücadele ettikleri teoloji ve tabii bilimlerin kesiştiği nokta bilginin mahiyeti ve üretimidir. Bilginin üretimi ve nakli ise eğitim denilen süreçle gerçekleşiyordu ve bu sürecin kontrol edilmesi aslında bilginin, dolayısıyla da zihnin ve zihniyetin kontrol edilmesi anlamına geliyordu. 20. yüzyılda L. Althusser ve M. Foucault ile teorik temelleri atılacak olan iktidar ve zihin kontrolü ya da zihinlerin yönetimi teorileri modernitenin başından beri gündemde olan bir husustur. Bu anlamda 19. yüzyılda, eğitim devletler için stratejik bir kurum haline getirilirken felsefe, psikoloji ve ahlaktan ayrı bir bilim alanına dönüştürülmesine de sahne oldu.

Daha büyük bir sosyal organizasyon olan bilimin alt dalı olmak, eğitim için büyük bir paye

anlamına geldiği gibi, ciddi sorumluluklar, iddialar, zorluklar ve üretimler anlamına da gelmişti. İşte bu sebeple, 20. yüzyıla yaklaşırken modern dünyanın bilim sahnesinde eğitim, araştırma yöntemleri, teorileri, kurumları, personeli, dernekleri, yayınları, resmi ve sivil kuruluşlarıyla dev bir sosyal endüstri haline gelmişti. Bu endüstri hem devletle hem devlete rağmen prensibine bağlı olmakla birlikte zorunlu, laik, karma, ücretsiz, merkezî kontrole sahip, zaman ve mekânca senkronize bir sistemin çalışma ve süreklilik prensipleri üzerinde otoriter, liberal ve demokrat zihniyet sarmalında derinlemesine düşünmeye ve araştırmalar yapmaya başlamıştır. Özellikle II. Dünya savaşından sonra modern eğitimin kurumsal yapısında birey ve toplum tercihlerine bağlı demokratik esnetmelere yer verilse de, yüzyıl başındaki temel ilkelerden çok da sapmadan yoluna devam ettiği söylenebilir. Bir sonraki başlıkta ana hatlarıyla değinilecek sebepler yüzünden, moderniteyi vücuda getiren dünya dışında modern eğitime alternatif bir düşünce ve sistemin varlığından henüz bahsetmek zordur. Bu durum, modern eğitimi yaratan devlet ve toplumların hâlâ ana kumandayı idare etmekte olduğunun bir başka ifadesi olarak da okunabilir.

19. yüzyılda başta Osmanlı, Rusya, İran olmak üzere dünyanın diğer batı dışı toplumlarında modern eğitime intibak ve iltisakın Avrupa ile eşzamanlı gerçekleştiği söylenebilir. Ancak batı dışı toplumlarda ne modern eğitimin epistemolojik ve felsefi zeminini kuran filozoflar ve eğitim felsefesi ne de ekonomik, toplumsal ve politik şartlar mevcuttu. Bu durum, modern eğitimi daima üstten ve topluma rağmen jakoben kurumsal bir reform olarak sunarken toplumlarda suni ama katı sınıfsal ayrımların ve yabancılaşmaların yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Bu yöntem, geleneksel ataerki zihniyet kodlarının sürekliliğini sağlarken yeniliği



daima taklit üzerinden üretmeye mahkûm bir yapının oluşmasına da sebep olmuştur. Bugün Türkiye’de modern eğitim düşüncesi ve felsefesinin özgünlüğüne ve yerliliğine dair ikna edici tarihsel birikimden neredeyse söz edilemiyorsa, bunun sebebini eğitim üzerine düşünenler ve eğitimsel kurumları sorgulamak anlamak mümkün olacaktır.

Türkiye’de Eğitimi Düşünmek

Modern eğitimin Osmanlıya intikali, modern devlet ve toplumun oluşumuna dair tabii zorunluluklarla değil, geleneksel devlet kurumlarındaki aksiliklerin ve eksiklerin önce tamir ve tadili sonra ise köklü tebdiline yönelik olarak gerçekleşmiştir. III. Selim döneminde (1789-1807) başlayan, II. Mahmud zamanında hız kazanıp Tanzimat döneminde (1860 sonrası) aşırılaşan yeni eğitim sistemine geçiş çalışmaları II. Abdülhamid döneminde en azından büyük şehirlerde kendini iyice gösterdi. Bu zamana kadar büyük ölçüde sivil yapıların denetimindeki eğitim, artık devletin temel ilgi alanlarından biri haline geldi. Ancak devleti, eğitimin girdilerinden ve zorlu işlem sürecinden ziyade çıktıları ilgilendiriyordu. Bu pratik

ve pragmatist zihniyet ilerleyen dönemlerde de neredeyse hiç değişmeden devam etti.

II. Meşrutiyet’in anarşizme varan liberal düşünsel ortamından güç alan batıcı modern düşüncenin pozitivist kanadı erken Cumhuriyet döneminde iktidarını ilan etti. Cumhuriyet’in sert eğitim reformlarıyla geleneksel eğitim kurumları, düşünce ve pratikleriyle gayr-i resmi ve arkaik konuma düşerken modern eğitim yegâne meşru merci haline geldi. Bu süreçte asıl mesele bu yeni eğitim sisteminin mahiyeti ve toplumsal yapıya olan ünsiyeti idi.

19. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlılar, batı dünyasında kamusal eğitim olarak tercüme edilebilecek “public education” ya da “mass education” kavramlarına karşılık bulmak yerine, bilim ve tekniğin devlet ve toplum hayatında meydana getirdiği bütün yenilik ve dönüşümleri ifade eden “maarif” kavramını kullanmaya başladılar. “Maarif”, Avrupa dillerindeki “education”, “teaching”, “learning”, “instruction” gibi kavramları bütünüyle kapsayan ve onların da üstünde bilim, felsefe, teknik, teknoloji, endüstri, sanat gibi hususları içeren üst şemsiye kavram olarak Osmanlı dilinde iti-

barlı bir yer edindi. Ancak bu külli bakış, Avrupa'nın eğitim bilimi (science of education) ve reformist pedagoji sahalarını kapsıyor olsa da eğitimin bir bilim disiplini olarak kavramsallaşmasına ve kurumsallaşmasına hiçbir zaman dönüşmedi. Ahmed Cevdet Paşa, Münif Paşa, Ali Suavi, Ziya Paşa ve Namık Kemal gibi Tanzimat'ın modernist eğitimcileri modern eğitimin esasına dair teorik metinler üretmedi. Buna karşın zamanın ruhuna uygun insanı yaratacak yeni sistemi bir an önce tatbik ederek, neticelerini görme acullüğünü gösterdiler. Fenelon'un *Telemak*'ı ve Rousseau'nun *Emilé*'i yüz sene sonra alelacele! tercüme edilirken sadece modern eğitimin vadettiği insanı görmek ümit ediliyordu. Bu dönemde maarife dair metinlerin kahir ekseriyeti onun faydalarına (maarifin fevâidi), daha doğrusu sonucuna dairdi. Namık Kemal, "maarifin fevâidinden bahsetmek, güneşe kaside yazmak gibidir" derken, Münif Paşa mektep ve maarifi "din ü devletin sermaye-i saadeti" ve "cümle nimetin hazinesi" olarak görüyordu. Bu cümlelerin de izah ettiği gibi, eğitim olgusunun gerek ekonomik gerekse zihinsel zahmetli ve külfetli kısmı kimsenin umurunda değildi.

Bu pragmatik ve pratik bakışa karşın Osmanlı toplumuna buyur edilen söz konusu yabancı zihniyetin zamanın ruhuna uygun sorgulanması söz konusu değildi. 1870'te Aristokli Efendi'nin kaleminden çıkan "talim ve terbiyeye" dair müstakil ilk metnin devletin resmî gazetesi *Takvim-i Vekayi*'de yayımlanması da ironik bir anlam taşımaktadır. İmparatorluğun can çektiği bir dönemde Rusya Müslümanları arasında tezahür eden ceditçi/reformizmin bazı temsilcileri Osmanlı Payitahtına geldiler. Bunlardan etkilenen Selim Sabit'in modernist eğitim yaklaşımları halef zincirleri bulamadı. 1890'lardan sonra muallim Musa Kazım ve genç muallime Ayşe Sıkıda Hanım tarafından yazılan "talim ve terbiye usulüne" dair eğitim

bilimi kitapları ise popülist Darwinci, sosyal materyalist Herbert Spencer başta olmak üzere William James gibi pragmatist psikologların eserlerini tercümeden ve özetlemeden öte gitmiyordu. Fransa'da ziraat tahsili aldığı sırada Sultan'a maarif reformuna dair risaleler yollayan Ahmed Rıza Bey, sıg popülist pozitivizmin temsilcisi olarak kaldı. Muallim Naci, Ahmed Mithat Efendi ve Mehmed Nadir Beylerin eğitim girişimleri teorik temele yaslanmadan daha çok edebî metinler yoluyla amatör halk eğitimciliği olarak anlamlı görülebilirdi. Sultan'ın aşırı muhaliflerinden şair Tefik Fikret İsveç ve İsviçre eğitim reformistlerine öykünerik gördüğü orman içi okul rüyasından Mek-teb-i Sultanî müdürlüğüne atanmasıyla çabuk vaz geçmişti. II. Abdülhamid döneminin gele-nekle modernite arasında çelişkiler ağı halinde yükselen yaygın modernist eğitim girişimi, zih-niyet ve ritüellerini büyük ölçüde Cumhuriyet eğitimine aktarmıştı.

Modern Eğitim Metinleriyle Karşılaşmak ve Büyülenmek!

Osmanlı aydınları modern eğitimin düşün-sel metinleriyle ilk olarak II. Meşrutiyet öne-minde karşılaştı. Osmanlı modernleşmesinin yurtdışından uzman getirme, yurtdışına talebe gönderme ve yurt dışı kurumları burada inşa etme şeklinde tecessüm eden pratikleri içinde pedagoji ilk defa bu dönemde gündeme geldi. Devlet destekli ya da bireysel tercihlerle başta Fransa, Almanya ve İsveç olmak üzere diğer Avrupa ülkelerine pedagoji, beden terbiyesi, resim iş gibi alanlarda farklı düzeylerde eğitim almak için talebeler gönderildi. Bu dönemde yapılan Avrupa seyahatlerinde okullar, müzeler, kütüphaneler ve laboratuvarlar ile alternatif eğitim uygulama atölyeleri önemli yer tutmaya başladı. 1909'dan itibaren İstanbul Darülmualimîni müdürlüğüne getirilen Mustafa Satı Bey (Satı el-Husrî) eğitim bilimine

dair seleflerinden daha mufassal bir eğitim bilimi (*Fenn-i Terbiye*) kitabı yazdı. Tam pozitivist ve modernist bir paradigmaya sahip olan eser, popülist eğitim psikolojisi ve davranış bilimleri eserlerinin serbest bir özetinden ve yorumundan öteye gitmemekteydi. Dönemin fikir dergilerinde “terbiye köşesi” ihdas edilirken, bu satırları çoğunlukla şikâyetler, dövünmeler ve arayışalar dolduruyordu. Her ne kadar ilk defa bu dönemde, eğitimi özellikle teorik yönüyle ele alan *Tedrisât-ı İbtidaiye*, *Terbiye*, *Muallim*, *Milli Talim ve Terbiye Mecmuası* gibi dergiler çıkarılmışsa da bütün bunlar bireysel gayretlerden öteye gidemeyen, günlük arayışlara ve heyecanlara tercüman yayınlar olarak kaldılar.

İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ideoloğu Ziya Gökalp, Emile Durkheim ve Gabriel Tarde teorilerine dayanan vülger fikirleriyle geleceğin toplumunda eğitimin rolünü yeniden belirlerken, Türkiye'de pedagojünün en önemli temsilcisi olmuştur. Gökalp Durkheim'den mülhem, ulus yaratmanın ön koşulu olarak gördüğü milli kültür için “milli terbiye” fikrine derinden vurgu yapıyordu. Cumhuriyet'i kuran kadroya büyük ilham kaynağı olan ve ulus-devletin eğitim felsefesini belirleyen Gökalp'in kendine özgü bir eğitim teorisinin olduğunu söylemek zordur.

Avrupa'da beden terbiyesi eğitimi alan Selim Sırrı Bey, geleceğin toplumunda fiziksel eğitimin önemine vurgu yaparak, kırk yaşındaki medrese talebelerini bile mektebin toprak zeminli bahçesinde harekete zorlarken, yaptığının Sosyal-Darwinist tezlerin tatbiki olduğunun muhtemelen farkında değildi. Keza Balkan faciasının faturasını eğitimsizliğe kesen bazı aydınlar da militarist eğitime sarılmaktan baş-

ka çare görmeyerek, okulları kışlara hazırlık mekânları haline getirmeyi önermişlerdi. “Osmanlı güç, Osmanlı Genç ve Osmanlı Gürbüz” dernekleri, okul dışı gençlerin dimağlarını askerî zihniyete yatkın hale getirirken bütün bir toplumu militer ruhla mobilize etmek amaçlanmıştı. Öte yandan, Türkiye realitesiyle hiçbir alakası olmayan, Hollanda ve İngiltere'nin Afrika ve Uzak Doğu sömürge valilerini eğitmek üzere icat ettikleri izcilik pratiği de Osmanlı okullarında büyük bir iştiyakla tatbik ediliyordu.

İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ideoloğu Ziya Gökalp, Emile Durkheim ve Gabriel Tarde teorilerine dayanan vülger fikirleriyle geleceğin toplumunda eğitimin rolünü yeniden belirlerken, Türkiye'de pedagojünün en önemli temsilcisi olmuştur. Gökalp Durkheim'den mülhem, ulus yaratmanın ön koşulu olarak gördüğü milli kültür için “milli terbiye” fikrine derinden vurgu yapıyordu. Cumhuriyet'i kuran kadroya büyük ilham kaynağı olan ve ulus-devletin eğitim felsefesini belirleyen Gökalp'in kendine özgü bir eğitim teorisinin olduğunu söylemek zordur. Buna karşın, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, İhsan Sungu, Kazım Nami, Halil Fikret Kanad hatta İsmail Hakkı Tonguç ve Hasan Âli Yücel gibi Cumhuriyet'in eğitim ideolojisini ve bürokrasisini tekemmül ettiren aydınların düşünce dünyalarında Gökalp'in belirgin izlerini bulmak mümkündür.

“Türkiye'nin Nasıl Kurtulacağına” kafa yoran Prens Sabahattin Bey'in savunduğu “Meslek-i İçtimai” teorisi de de büyük ölçüde Le Play ve Edmond Demolines'ten mülhemdi ve Anglo-Saksonların üstünlüklerine yüzeysel bir öykünmeden ibaretti. Tıpkı o da Gökalp gibi geleceğin toplumunu yaratacak unsurlar içinde eğitimi kuvvetli bir aparat olarak görüyordu. Ancak o da eğitime derinlemesine uğraşacak zaman ayıramıyordu.

Durkheim ve Tarde'in pozitivist, bilimci ve deneyci teorilerine karşı duyu ve sezilerin öneme vurgu yaparak eleştiri getiren Henry Bergson'un da Türkiye'de takipçiler ve tilmizler bulması gecikmedi. Rıza Tevfik'in "umut felsefesi" olarak nitelediği Bergsonizm 1920'lerden sonra *Dergâh* dergisi etrafında birleşen bir grup aydın tarafından savunulmaya ve bir alternatif oluşturulmaya çalışıldı. Başta Mustafa Şekip (Tunç) olmak üzere, M. Emin (Erişirgil), Yahya Kemal ve 1940'lardan sonra Nurettin Topçu'da kendini gösteren Bergson düşüncesinin milliyetçi muhafazakâr siyasette bir karşılığı olsa da Türk eğitim düşüncesi üzerinde dikkate değer bir etkisinin olduğunu söylemek zordu.

Gökalp'in öncülüğünde 1921'de kurulan Telif ve Tercüme Bürosu'nun başlattığı ve kısa süre sonra "Türkiye'yi çeviri cennetine" döndürecek olan batılı eserlerin Türkçeye aktarılma sürecinde en büyük payı eğitim alanı aldı. Bu süreçte başta John Dewey, Omer Buyse, Emile Durkheim, Eduard Claparède, M. Mantosori, Georg Kerschensteiner olmak üzere Fransız, Alman, İngiliz ve Amerikan popüler eğitimcilerinin eserleri yanında söz konusu ülkelerin eğitim sistemleri, programları, kurumları ve pratiğine dair çok sayıda kitap tercüme edildi. Osman Kafadar'ın tespitine göre 1920'den 1950'lere kadar 120'nin üzerinde batılı eğitim kitabı Türkçeye aktarılırken (*Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma: 225-232*), Türk eğitimciler de bu çevirilere paralel ya da onların kopyası sayılacak eserler üretmekle meşgul oldular.

1925'ten 1940'a kadar Maarif Vekâleti'nin kontrolünde yayımlanan *Maarif Vekâleti Mecmuası* ve *Terbiye* mecmuasının bütün sayıları, Avrupa ve Amerika eğitimcilerinin kendi ülke ve toplumları için ürettikleri görüşler, teoriler, uygulamalar ve önerilerle doludur. 36 Sayı yayımlanan *Terbiye* mecmuasının 1927 tarihli

ilk sayısında, "*Terbiye Niçin Çıkıyor?*" başlıklı yazıda söz konusu derginin hangi maksatla yayımlandığını anlatan giriş yazısı Türkiye'de eğitim sisteminin ve düşüncesinin hangi temeller üzerine bina edilmek istendiğini göstermesi bakımından hayli ilginçtir: "Türkiye de son mes'ud inkılabın neticesi, medenî milletler ailesine girmiştir... Bu yeni mevkiini şan ve şerefle muhafaza edebilmek için mekteplerini, bu yeni terbiye telakkisine göre yeni baştan tertip ve tanzim etmek mecburiyetindedir" (*Terbiye*, 1-2, 1927). Görüldüğü üzere, dönemin eğitim bürokratları ve eğitimcileri Avrupa ülkelerini "*Mektepçiliğin Kâbe'si*" olarak tanımlıyor ve 1926 programının Cumhuriyet'e uygun tatbik edilebilmesi için yabancı eğitim pratiklerinin tercümesini şart görüyordu.

İsmayıl Hakkı (Baltacıoğlu), 1932'te telif ettiği "şahsiyet, muhit, travay, randıman, inisiyasyon" prensiplerinden oluşan İçtimai Mektep eserinde ortaya koyduğu okul ve eğitim sisteminin "ne Türk okullarında ne de dünya okullarında bugüne kadar bütünüyle uygulanmadığı"na büyük bir özgüvenle iddia etmişti. Bir ömrü pedagojiye harcayan Baltacıolu'nun performansı elbette saygıyı hak eder düzeydedir. Ancak özgün bir teori olarak sunduğu fikirler, Avrupa'yı ziyareti sırasında adeta "büyüdüğü" reformist okullardan edindiği izlenimler ve bazı Avrupalı eğitim filozoflarının düşüncelerinin ustaca sentezinden başkası değildi.

1933 üniversite reformu sonrasında İstanbul Üniversitesi'nde Wilhelm Peters'in direktörlüğünde kurulan Pedagoji Enstitüsü psikoloji temelli bir pedagoji biliminin Türkiye'de gelişmesi için bazı adımlar attı. Başta Refi Şemin Uğurel ve Sadrettin Celal Antel olmak üzere Mümtaz Turhan gibi genç araştırmacıların çabalarıyla özgün araştırmalara imza atıldıysa da eğitim bilimi ekseninde bir uzmanlaşma ve kurumsallaşma olmadı.

M. Şükrü Hanioglu'nun II. Meşrutiyet dönemi ilmî ve felsefi metinleri için "bugünün ölçüsünde pek çoğu intihal (*plagiarizm*) hükmündedir" tespiti, erken Cumhuriyet dönemi eğitim eserleri ve tercümeleri için fazlasıyla geçerlidir. Burada daha önemli bir mesele ise, yapılan yüzlerce tercümenin aslına nüfuz etme kapasitesiyle ilgilidir. John Dewey'in Türkçeye nasıl çevrildiğine ve nasıl anlaşıldığına dair yapılan yeni araştırmalar, erken Cumhuriyet devri mütercimlerinin Amerikalı eğitim felsefecisini hiç de doğru anlama(ya)dıklarını ortaya koymuştur. Aslında benzer durum daha önce Ziya Paşa'nın *Emilé* tercümesinde de görülmüştü.

1930'lu Yılların Eğitim Reformları ve Bıraktığı Miras

Cumhuriyet reformlarının Osmanlı son dönemi modernleşmesinden bariz farkı Tanzimat ikircikliği, tereddüdü ve "utangaç modernleşmesine" son vermesiydi. Bunu yaparken, hayli sert ve jakoben bir tavır takınan Cumhuriyet avangartları Meşrutiyet devrinin bunalımlı şaşkınlığına ve arayışlarına da bir anlamda son vererek, yeni toplumu nihai menziline ulaştırdılar. Bu menzil medeniyeti temsil eden batı idi ve ilk etapta batının bütün kurum ve kuruluşlarıyla alınması kararı verildi. Geleneksel eğitim kurumları, kuruluşları ve temsilcileri bir çırpıda yok sayıldı ve yola gayretli, çalışkan, idealist ve muhteris olmalarına karşın, tecrübesiz, derinlemesine tahsil imkânlarından yoksun, dahası, cahil cesaretini andırır cevvaliyete sahip genç bürokrat ve siyasetçilerle devam edildi.

Yeni kurulan devletin ideolojik temellerini oturtmak pahasına geçmiş bütün birikim inkâr edilirken, yenisini kurmak için gerekli bilgi, birikim ve tecrübenin olmaması bu neslin en büyük handikabıydı. Şu hâlde yapılması gereken, celladına âşik mahkûm misali, kısa süreli seyahatlerde edinilen intibalardan ve üstünkörü okumalardan devşirilen bilgileri Promote'nin

insanlığa ateşi armağanı misali bir mucize olarak pazarlamaktı. Kendine güvensizliğin ve kendinden şüphenin bir tezahürü olan ve uzun bir geçmişi de olan Avrupa'dan uzman getirme pratiği Cumhuriyet'in ilk yıllarında büyük bir ilgi ve titizlikle sürdürüldü. Davet edilen uzmanların yaz aylarına rastlayan birkaç haftalık gözlemleri, tabii olarak bu ülkenin sosyolojisiyle pek de bağdaşmıyordu. Çoğu uzman raporu, kendi ülkelerinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten teorilerle desteklenen tavsiye metinleriyle neticelendi. Bu raporlara ilerleyen dönemlerde âdeta kutsal metin muamelesi yapılması Türkiye eğitim düşüncesinin tarihsel birikimi adına hayli gariptenecek bir durumdur.

Batıya yapılan bütün "şirinliklere" rağmen beklenen takdis ve tasdik bir türlü gelmemesi ve 1930'ların büyük krizleri Türkiye'nin medeniyet ve çağdaşlık arayışında ve gelecek projeksiyonunda bir kez daha ciddi bir dönüşüm yaşamasına sebep oldu. Artık "biz size benzeriz" söyleminden "biz bize benzeriz" özgüvenine geçildi ve dil, tarih ve kültür alanında mitolojik kahramanlar imdada çağrılarak yeni bir dünya kurgulandı. Tanpınar'ın ifadesiyle "günün emrinde olan tarih"e bir kez daha emredilerek, tarihin "ne olduğu" değil "nasıl olması" gerektiğine yönelik teleoloji ve pedagoji hayata geçirildi. Ardından medeniyetin ve dillerin kökenine dair hiçbir ilmî temele dayanmayan Güneş-Dil Teorisi aklı başında bütün bilim insanlarını şaşkınlığa uğrattı. Derdi bilim, bilgi, hikmet olmayan, çoğu devletten maaşlı aydın! bu teoriyi sonuna kadar savunma cesareti gösterdiyse de 1936'dan sonra artık mızrak çuvala sığmaz hale geldi.

Aslında bu ideolojik değişim ve dönüşümler eğitim kurumunun ortasında gerçekleşen inkılaplardı. Alfabe devriminden sonra yeni neslin ancak iktidar yanlılarının yazdıklarını okuyacak olması, gelecek adına büyük bir avantaj



ve güven vermişti. Alfabe değişikliği geçmişi unutturmak amacı yanında, yeni neslin neyi, nasıl okuyacağını planlamıştı. Erken Cumhuriyet'ten bugüne müdevver meseleler büyük ölçüde böyle başladı. Geçmişin öğretilmemesi yanında, yeni öğretilen metinler büyük ölçüde çeviriydi, üstelik bunlar aslına sadık olmayan işgal edilmiş yakıştırma düşüncelerden ibaretti. Bunun yanında bir de 1930 sonrasında, tarih öncesi mitolojiye sığınarak kurgulanan dil ve tarih kültürüyle düşünceyi kötürüm haline getiren gelişmeler oldu. Batılı bir dil bilimcinin "öldürücü başarı" olarak tanımladığı dil devriminden sonra özgün düşünce üretmenin sınırlarının iyice zorlandığını söylemek güç değildir. Nitekim eskinin kaybedilmesi ama yenin inşâ edilememesinden kaynaklanan dil, tarih ve ahlak krizi 1940 sonrasında aydınların temel meselelerinden biri haline geldi. Bir sorunun fark edilmesi ve konuşulması elbette anlamlı ve müspet bir gelişmedir. İlginçtir ki, bu mesele ilerleyen senelerde artık bir daha ciddi bir şekilde ele alınmadı; dil, tarih ve ahlak şuuru gibi konular eğitimin gündeminden çıktı! Özellikle 1960'lardan sonra ahlak meselesi sadece dine indirgenen bir konu olarak daraltıldı

ve teorik olarak tartışılması sone erdi. Aradan geçen altmış sene sonra bugün, ahlak konusu üzerinde düşünmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir.

Erken Cumhuriyet dönemi gayretli, heyecanlı ve cesur eğitimcilerin serbest şekilde tercüme ettikleri büyük muğlak birikim, 1940'lı yılların Türk Hümanizmi projesiyle bir kez daha hızlandı. Köy Enstitüleri örneğinde görüldüğü gibi, bu dönemdeki eğitim projelerinde Fransa, Rusya ve Almanya örnekleri eklektik olarak tatbik edilmeye çalışılmıştı. Buna karşın enstitülere, -inanılmaz bir paradoksla- modernleşmenin kaçınılmaz sonucu olan şehirleşmeyi ve işçi sınıfını engelleme misyonu da yüklenmişti. II. Dünya Savaşı'nın ağır koşulları ve tabii kıtlığın getirdiği ekonomik bunalımla, eğitimden beklenen büyük ölçüde sadece okuma yazma öğretmeye kadar indirildi. 1945 sonrasında yeni bir dünya kurulurken, eğitimin kurumsal yapısında da önemli değişimler kaçınılmaz hale geldi. 1946 Maarif Şurası'nın ana temasının "demokratik eğitim" ve "okul-aile iş birliği" olarak belirlenmesi eğitimin hangi yöne evrileceğinin de açık bir işaretiydi. 1936'da CHP parti

programının, ülkenin eğitim programı haline getirilmesinden 12 sene sonra köklü bir değişime gidilse de değişen bazı pedagojik pratikler oldu. Eğitim dünyasının sinir uçlarına kadar yayılan 1930'lu yılların ideolojik karakteri 1950'li yıllardan sonra da değişmeden varlığını devam ettirdi.

Eğitimin bir bilim dalı olması, bilimsel yöntem ve tekniklere sahip olması anlamına da gelir. Böylece eğitim, gözlenebilen, deneyselleştirilen, istatistikle sayısallaştırılan, sonuçları matematik olarak ifade edilebilen bilim alanıdır. Bu haliyle eğitimin gözlem ve deney alanları, deney araçları, laboratuvarları, bilim personeli ve sonuç raporlarını yayımlayacağı yayın platformları vardır. Eğitimin laboratuvarı büyük ölçüde okullar ve sınıflardır. Araştırmacıların en önemli yardımcıları öğretmenler, eğiticiler ve öğrencilerdir.

Adnan Menderes döneminden itibaren Türkiye eğitim sistemi büyük ölçüde yeni dünyanın patronu Amerika'nın yörüngesine dâhil oldu. 1948 Fulbright Anlaşması başta olmak üzere, Türkiye okullarında ders veren Amerikan Barış Gönüllüleri, davet edilen onlarca Amerikalı eğitim uzmanının yönlendirmeleri ve program düzenlemeleri, yetenekli gençlerin Amerika'ya gönderilerek sadece eğitim alanında istihdam edilmek üzere eğitilmeleri Türk eğitim düşüncesinin içdiş edilmesi anlamına geliyordu. 1950'li yıllardan sonra erken Cumhuriyet döneminin canlı çeviri ve telif ürünlerini görmek mümkün değildir. Her ne kadar Nurettin Topçu, Sâmîha Ayverdi, Erol Güngör, Mahir İz gibi sistemin gayr-i makbul muhafazakâr eğitim pratisyenleri sistemi kıyasıya eleştirerek alternatif rotalar önerdilerse de bütün bunlar

sınırlı grupları etkileyen bireysel gayretlerden ileri gidememiştir. Üstelik bu ve benzeri onlarca isim, eğitim alanına bütünlüklü projeler üreten, teoriler geliştiren baştan sona tutarlı bir eğitim sistemi tasarlayan aydınlar da değildi. Onlar için eğitim, dergi ve gazete yazılarına günlük gelişmelerin eleştirisi mahiyetinde konu olmaktan da öte gitmiyordu. Örneğin Nurettin Topçu'nun *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı önemli kitabı, bütünlüklü bir eğitim düşüncesi, felsefesi ve sistemi sunmaktan ziyade, günün koşullarına göre bazı eğitim konularındaki eleştirilerden ve tavsiyelerden müteşekkildir. Bu manzara eğitimci olarak zikredilebilen onlarca isim için geçerlidir.

Bu vadede Mümtaz Turhan'ı bir istisna olarak kabul etmek gerekir. Turhan, bu ülkede kadr ü kıymeti bilinmemiş, anlaşılmamış, tavsiyelerine kulak verilmemiş ender bilim adamlarından biridir. Özellikle eğitim alanındaki görüşleri, projeleri onu benzerlerinden farklı kılmaktadır. 1958'de *Garplılaştırmanın Neresindeyiz?* diye sorarken, Tanzimat'tan beri tutulan yolun yanlışlığına işaret ediyor, Türkiye'ye bilim zihniyetini kavramayı ve bilimsel metodu samimiyetle tatbik etmeyi öneriyordu. Bir sosyal antropolog ve sosyal psikolog olarak Turhan, ilk, orta, lise, üniversite ve lisansüstü eğitimler dâhil eğitimin her aşaması için –detayları belirsiz de olsa– projeler önermişti. Onun tavsiyelerine ve görüşlerine ciddi olarak kulak verildiği, eleştirildiği ya da tashih edildiği söylenemez. Talebesi Erol Güngör'ün sarahatle belirttiği üzere eğer ülkemizde gerçek anlamda bir ilim efkâr-ı umûmiyesi olsaydı Turhan'ın görüşleri karşılık bulabilir, en azından tenkit edilirdi.

Eğitim Sistemimizde Kronik Sorunlar

Eğitim, özellikle modern toplumda stratejik bir toplumsal kurum olması yanında birçok alt dalı da olan bilim sahası olarak temayüz etmiştir. Eğitimin bilim dalı olarak diğer disiplin-

lerden ayrılması büyük ölçüde 1920 sonrasında gerçekleşmiştir. Bu yazının giriş kısmında kısaca üzerinde durulduğu üzere, bir bilgi ve düşünce sahasının bilim disiplini olarak kabul görebilmesi ve kendini ispat edebilmesi için gerekli ön şartlardan biri, kendine ait düşünce sisteminin, düşünürlerinin ve teorilerinin olmasıdır. Batı dünyasında eğitim bir bilim haline gelirken, bu ön şartlar fazlasıyla oluşmuş, zengin bir eğitim düşünce ağı örülmüştü.

Eğitimin bir bilim dalı olması, bilimsel yöntem ve tekniklere sahip olması anlamına da gelir. Böylece eğitim, gözlenebilen, deneyselleştirilen, istatistikle sayısallaştırılan, sonuçları matematik olarak ifade edilebilen bilim alanıdır. Bu haliyle eğitimin gözlem ve deney alanları, deney araçları, laboratuvarları, bilim personeli ve sonuç raporlarını yayımlayacağı yayın platformları vardır. Eğitimin laboratuvarı büyük ölçüde okullar ve sınıflardır. Araştırmacıların en önemli yardımcıları öğretmenler, eğiticiler ve öğrencilerdir. Özet olarak, eğitim alanında teorik metinler üretebilmek için öncelikle okula, okul bahçesine, oyun alanlarına, sınıfa, kısacası sahaya inmek ve orada uzun süreli gözlemler yapmak, kontrol ve deney grupları oluşturarak teorileri sınamak gerekir. Bu kısa izahın Türkiye'deki serüvenine baktığımızda, son derece garip bir neticenin çıktığı görülecektir.

"Türkiye'de neden modern anlamda eğitim düşüncesinden bahsedilemez" sorusunun yanıtı yukarıdaki paragrafın Türkiye'deki tatbikiyle ilgilidir. Türkiye'de gerçek anlamda eğitim araştırmaları 1964'te Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kurulmasından sonra yapılmaya başlamıştır. Kuruluşuna Amerikalıların destek verdiği bu fakültede eğitim tarihi dışındaki alanlarda yapılan araştırmaların kahir ekseriyeti, Amerikan eğitiminin kavram ve sorunlarını Türkiye eğitimi üzerinde arama

çabasından ibarettir. Tıpkı erken Cumhuriyet döneminde olduğu gibi, 1970'li yıllardan sonraki araştırmacı eğitim akademisyenlerinin yönü bütünüyle batıya dönüktür ve zihinler batı kavramları ölçeğinde çalışmaktadır. Burada bir başka önemli sorun ise, son dönem eğitim araştırmacılarının disiplinler arası bütünselliği unutarak, eğitimi salt tercüme kavramlardan hareketle ele alarak anlaşılabilir bir bilim dalı haline getirilmesidir. Nitelikli anadil (Türkçe) becerisi, eleştirel tarih, felsefe, din, ahlak ve edebiyat birikiminden uzak eğitim araştırmacılarından eğitim sistemine dair bütünlüklü teori üretmelerini beklemek beyhudedir.

Kurumsal Yapılar ve Geleneksizlik

Modernite her şeyden önce kendisinden önceki bütün sistem ve felsefelerle meydan okuyan, onları ötekileştiren, karikatürleştiren hatta aşağılayan ve düşmanlaştıran bir zihniyettir. Bir paradoks gibi dursa da bu meydan okumasını selevi olan kurumlara (geleneğin) ve yenilikçi fikirlere yaslanarak yapmaktadır. Zira toplumsal meşruiyet için buna ihtiyacı vardır. Modern hayatın ürettiği, modern eğitim ve okul sistemi bütün yeniliği ve put kırıcılığına rağmen, Orta çağın ve Grek-Roma mirasının canlı ritüelleri ve sembolleri üzerine yükselebilmştir. Örneğin modern okulların kıyafetleri Orta çağ manastır rahiplerinden örnek alınmıştır. Modern üniversitenin hiyerarşik rütbeleri (profesör, doçent, dekan, rektör vd.) kilise personel sıfatlarından başkası değildir. Akademik hiyerarşinin en belirgin sembollerinden cüppe ve fesler de rahip ve papaz kıyafetlerinin birebir taklididir. Modernite, geleneğe yaslanarak bir anlamda kendini güvenceye almış ve kurumsal temellerini sağlam atmıştır.

Türk eğitim sisteminin en temel sorunu budur: gelenekle kurduğu hastalıklı ilişki ve kurumsallaşamamak. Türkiye'nin kronik aydın sorununu izah ederken İsmet özel bu meseleye



şöyle dikkat çekmiştir: “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e uzanan dönemde aydınları verimsizliğe, derme-çatmalığa mahkûm eden *gerçek etken eğitim ve kültür kurumlarındaki istikrarsızlıktır* (...) *Kültür hayatı teşebbüslerle doludur*. Ne var ki *doğruyu korumak bir yana tek yanlıştaki bile ısrar edilmemiştir*. Kültür hayatının ve düşünce üreten kişileri yetiştirmenin tek güvencesi süreklilik sahibi kurumlardır, *değişme kurumları bünyesinde gerçekleşir*. Ama *her beş ya da on yılda yeni tohumların atılmaya kalkışıldığı çalkantılı bir yapıda düşünce dünyasının mesele koyucu ve tanıdığı meselelere yeni yaklaşımlarla bakmayı bilen bir aydın türünü doğurması beklenemez*. Önce yapılanı bozan, sonra bozuk olanı da bozan bir sistemle ilerleyen eğitim kurumlarının temel bilgileri almadığından ötürü resmî aydın tipi önünde boynu hep kıldan ince kalan bir *okumuşlar yığını ortaya çıkarmakta*; gerçek ve sahte değerleri ayıracak bir ölçüden yoksun, ‘asrî’ bir toplumsal kesim oluşturmakla görevlerini yeterince yerine getirdiğini söyleyebiliriz (Vurgular bana ait, M.G.). (“Tanzimat’ın Getirdiği Aydın”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, C.1, s.66.)”

Elbette bu garabetin altında farklı sebepler vardır. Bunlar arasında özellikle de eğitim cephesinde henüz detaylı biçimde durulduğu söylenemez. Burada asıl mesele, İsmet Özel’in işaret ettiği gibi, yanlış yapmak değil, yanlıştaki ısrar etmek ve üstelik yanlışın farkında bile olmamaktır. Elbette bütün dönemler için istisnalar olmak üzere, çoğu kuru birer taklitçi olarak eleştirilen Tanzimat, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet eğitiminin yüz yıl sonraki durumunun daha farklı düzeyde olduğunu söylemek zordur. Bu kronik sorunlara birkaç somut örnek vermek meseleyi daha anlaşılır kılacaktır:

Kronik Sorunlara Bazı Örnekler:

1. Eğitim sistemimizin en önemli ve güncel sorunlarından biri kuşkusuz öğretmen yetiştirme meselesidir. Türkiye’de modern anlamda öğretmenlik 1848’de Darülmüallimîn’in kurulmasıyla başladı. Üç sene sonra Tanzimat’ın en kudretli paşalarından Ahmed Cevdet Paşa müdür tayin edildi ve oldukça muhkem bir nizamname hazırlandı. İlk olarak müfredatta (*usul-i ifade ve talim*) öğretim yöntemlerine dair ders konuldu. Öğretmen yetiştirmeye ve

atamaya dair kabul edilen sıkı kurallar ancak on sene korunabildi ve alan dışından atamalar daha 1860'ta başladı. Kısa bir süre sonra öğretmen yetiştirmenin en kritik dersi olan öğretim yöntemleri dersi de müfredatta görülmez oldu. İlk ve orta öğretime hangi kurumdan öğretmen yetiştirileceğine dair onlarca alternatif ortaya çıktı. Diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar fark derslerini verdiler, muallim muavini oldular ya da mahalli eğitim meclislerinin tensipleriyle idareten öğretmen olarak atandılar. Öyle ki bunlar arasında okuma yazmayı zor bilenler bile vardı. II. Meşrutiyet'in ilk yılında öğretmen yetiştirmeye çeki-düzen vermek üzere kolları sıvayan Mustafa Satı Bey olağanüstü yetkilerle İstanbul Darülmualimîn müdürü oldu ve okula gelir gelmez yaptığı yeterlik sınavında 700 talebeden 550'nin öğretmenlikle alakasının olmadığını tespit etti ve onları postaladı. Ancak idare bundan pek de hoşlanmadı ve İstanbul'da değilse de taşrada daha çok Darülmualimin açarak vasıfsızlığın devam etmesine yol verdi.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ulus-devlet ihtiyacına uygun öğretmen yetiştirmeye dair bazı adımlar atıldı. Önce 1926'da Köy Muallim Mektepleri denemesine girişildi ancak bundan beş sen sonra vazgeçildi. Bu arada, eğitimin ve öğretmenlerin idaresinde kolaylık sağlayacağı gerekçesiyle Maarif Mıntıkası uygulaması benimsendi ama beş sene sonra merkezi idareye tehdit gibi algılanarak faaliyete son verildi. 1936'da Köy Eğitmeni projesi benimsendi, iki sene sonra Köy Öğretmen Okuluna dönüştürüldü ve ardından da 1940'ta Köy Enstitüsü modelinde karar kılındı. Enstitüler Tek Parti döneminin en iddialı projelerinden biri olarak sorgulanamaz yöneticilerin yetkileri eşliğinde köylüyü köyde, köylüler eliyle eğitmek ve merkezi değerleri taşraya aktarmak için idealist öğretmenler eliyle canhıraş bir hayrete giriştiler. Pedagojik niteliği dışında sosyolojik

ve ideo-politik bakımdan hayli sorunlu olan bu politika aparatından da beş sene sonra yüz çevrildi ve kudretli idarecileri görevden alındı. 1947'de programı değiştirildi ve sıradan öğretmen okulu haline getirilerek bu iddialı projeye yedi sene son verilmiş oldu. Bu sırada iki yıllık Eğitim Enstitüleri kuruldu. 1936'dan itibaren de İstanbul Üniversitesi'nde lisans talebelerine pedagojik formasyon verilmeye başlanmıştı. 1950'lerde nüfus artışı ve tarımda makinalaşmanın etkisiyle baraj kapaklarından boşalmasına köyden kente göç coşunca, hükümetler eğitim talebi karşısında aciz kaldılar ve 1957'de yedek subay öğretmen uygulamasıyla ordu imdada yetişti. 1970'lerdeki iç savaş ortamında uzaktan, yaz kurslarıyla hatta mektupla öğretmen yetiştirme denemelerine girişildi. Bu süreçte meslek okullarındaki değişim ve dönüşümleri, yeni okulların açılış ve kapanışlarını birkaç satıra sığdırmak zaten imkânsızdı. Köy öğretmen okulları, ilköğretmen okulu, yüksek öğretmen okulu, meslek liselerine öğretmen yetiştirme uygulamaları gibi onlarca farklı alanda öğretmen yetiştirme uygulaması 1990'lara gelindiğinde tek bir kaynağa indirildi ve eğitim fakültesi çatısı altında toplandı. Bütün bu alt üst oluşlar, sürelerin, yöntemlerin, kurumların ve kişilerin sık sık değişmesiyle, 170 senelik geçmişe sahip olmasına karşın hiçbir geleneği olmayan bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olmamıza yol açtı.

2. Okul öncesi eğitim de modern eğitimin önemli kurumsal yapılarından biridir ve ilk olarak II. Abdülhamid döneminde konuşulmaya ve projeler üretilmeye başlanmıştı. 1914'te ilk olarak Darülmualimât'a (kız öğretmen okulu) bağlı Ana Muallime Mektebi sınıfı açıldı ve bir sene sonra da Ana Muallim Mektebi bir bölüm olarak öğretmen yetiştirmeye başladı. Üç senelik bu okuldan 1918'e gelindiğinde 140'ın üzerinde genç hanım mezun oldu ve tabii olarak kadro talebinde bulundular. Ancak, zama-

nın şartlarını da düşündüğümüzde siyasi idare büyük bir müşkülle karşılaştı. Zira memlekette ilgili bölümden mezun olanların görev yapacağı kadar anaokulu yoktu. Hükümetin aldığı karar okulu kapatmak yönünde oldu. 1960'lara kadar okul öncesi eğitim bir lüks olarak görüldü. Bu tarihten sonra konuşulur olduysa da 2000'li yıllara kadar okul öncesi eğitimde ciddi bir gelişme olmadı. Gelişmiş ülkelerde bu düzeyde okullaşma %100'lere yaklaşırken 2000 yılında Türkiye'de bu oradan %11-12 civarında idi. Modern zamanın önemli bir kurumu olmasına karşın Türkiye'de okul öncesi eğitimin kaderi, plansızlık, öngörü eksikliği vb. sebeplerle yüz sene geciktirildi.

Meşrutiyet dönemi Sultanileri ve Menderes dönemi Maarif Kolejlerinin başına gelen 1990'lı yıllarda İmam Hatip Liseleri ve Sağlık Liselerinin başına da gelmiştir. İlk zamanlarda hayli nitelikli öğrenci yetiştiren bu okullar, sırf ideolojik kaygılarla kapatılmışlar, aradan uzun seneler geçtikten sonra yeniden açılmıştır.

3. Tanzimat bürokratları memleketin orta düzey memur ihtiyacını karşılamak üzere bu günkü anlamda lise düzeyinde sultani ve idadi adında iki farklı orta öğretim kurumu ihdas ettiler. Sultaniler, il merkezlerinde inşa edildiğinden ve doğrudan devlet yöneticileri ve nüfuzlu kişilerin yardım ve gözetimine mazhar olduklarından prestijli ve dolayısıyla da hayli nitelikli okullardı. Sultaniler bu niteliklerini II. Meşrutiyet dönemine kadar sürdürdüler ve gerek o dönemin gerekse erken Cumhuriyet'in öncü kadrolarını yetiştirdiler. Meşrutiyetlerini II. Abdülhamid muhalefetinde bulan İttihat ve Terakki Cemiyeti mensupları, "ülkenin bütün liseleri aynı kalitededir" diyerek bütün idadilerin tabelasını indirerek hepsine Sultani adını

verdiler. Bu uygulama, aradan yüz sene geçtikten sonra 2012'de ülkedeki bütün genel liselelerin adının Anadolu Lisesi olarak değiştirilmesi olarak tekrar etti.

4. Eğitim sistemimizde nitelik adına birçok başarılı adımlar da atılmıştır. Mesele, bunların korunması, sürdürülmesi ve kurumsallaştırılmasıdır. Buna bir örnek de Menderes döneminde açılan (1955) ve Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Maarif Kolejleridir. Eğitim dili İngilizce olan, yabancı öğretmenler çalıştıran, ilk önce sadece erkeklere ve yatılı şekilde eğitim veren ve dönemin şartlarında hayli pahalı olan bu okullar Eskişehir, İzmir, Kadıköy, Konya, Samsun ve Diyarbakır'da açılmıştır. Bunları Bursa, Ankara, Erzurum ve Adana Maarif Kolejleri izlemiştir. Kolejler 1964'te yatılı ve karma olmuştur. Maarif Kolejleri bir anlamda imkânı olan aileler için, üst düzey personel yetiştirmeyi amaç edinen, ilk başlarda millîlik vurgusu yapılmasına karşın İngilizce (!) eğitim yapan ve 1970'li yıllarda "milliyetçi eğitim" sloganına dönüşen okullar olmuştur. *Fulbright Sözleşmesi* doğrultusunda gelen Amerikalı "Eğitim Gönüllüleri"nin verdikleri eğitimler tartışma yaratmıştır. Eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olduğu, memleketin bütün okullarının nitelikli olması gerektiği gibi sebeplerle 1975'te önce adı Maarif Kolejlerinin adı Anadolu Lisesi'ne çevrilmiş, sonra da onlarcası açılarak niteliği düşürülmüş ve yok olmuştur.

5. Meşrutiyet dönemi Sultanileri ve Menderes dönemi Maarif Kolejlerinin başına gelen 1990'lı yıllarda İmam Hatip Liseleri ve Sağlık Liselerinin başına da gelmiştir. İlk zamanlarda hayli nitelikli öğrenci yetiştiren bu okullar, sırf ideolojik kaygılarla kapatılmışlar, aradan uzun seneler geçtikten sonra yeniden açılmıştır. Ancak yeniden açılma sürecinde eski nitelikleri hayli dumura uğramış görünmektedir.

Sonuç ve Geleceğe Bakış

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte âdeta "mumdan kayıklarla ateş deryasını geçen" aydınların gayretlerine, heyecanlarına, mücadelelerine ve bin bir zorluk ve yokluk içinde ortaya koydukları eserlere saygı duymak gerekir. Onların sıradışı performansına şapka çıkartılır. Buna karşın dönemin aydınlarının karşılaştıkları modern hayat ve düşünce karşısında çoğu kere şaşakaldıklarını, büyülendiklerini ve Türkiye'nin menfaatini düşünerek, söz konusu düşünceler ve teoriler arasında boğulduklarını ve onları aktarırken Şerif Mardin'in ifadesiyle "ortaya tam bir bulamaç" çıkardıklarını da belirtmek gerekir. Türkiye'nin Çağdaş Düşünce Tarihini yazan Hilmi Ziya Ülken'in tespitlerine kulak vermek de anlamlı olacaktır: Ülken'e göre, "Tanzimat ve Meşrutiyet'in olduğu kadar Cumhuriyet'in fikir tarihi de sathi" idi ve "Türkiye'de hakiki fikir çığırını kurulamamıştı. "Hâl-buki Cumhuriyet, Meşrutiyet'ten intikal eden fikrî zenginlik üzerine yükselip derinleşebilen bir entelektüel atılım çağını, bütün boyutlarıyla Türk düşüncesine kazandırabilirdi. Fakat böyle olmadı, olamadı. Çünkü Türkiye'de özellikle tek parti döneminde Cumhuriyet'e rağmen tam bir fikrî çöllük hâkim kılınmak istenmiştir (Kafadar, 240). Bu durum Erol Güngör'ün tespitlerine göre "Türkiye'de bir ilim efkâr-ı umûmîyesi oluşmamasına" sebep olmuştur.

Bu genel tespit dairesine elbette eğitim de dâhil olmaktadır. Hatta eğitim düşüncesindeki sorun sosyal, siyasal ve dinî düşünce sahalarındaki düşünce problemlerinden çok daha derindir. Şu halde eğitimin geleceğine dair en önemli adım, eğitim düşüncesine, eğitim felsefesine kafa yoran eğitim düşünürlerinin yetiştirilmesidir. Elbette bu kısa sürede gerçekleştirilebilecek bir hedef değildir. Ancak uzun süreli, ayakları sağlam basan projeler başlatılıp, sabırla takip edildiğinde mutlaka netice

alınacaktır. Bu yazının vurgulamak istediği en önemli husus, Türkiye'de eğitim düşünürlerinin yokluğudur ve eğitimin geleceğine dair bu mesele üzerinde durmaktır.

Eğitim politikalarına yön veren temel motivasyonun toplumsal talepler olması beklenir. Bu taleplere bilimsel veriler doğrultusunda cevaplar üretilmelidir. Eğitim projelerinin ve yeniliklerinin çoğunda bilimsel zemin görmek mümkün değildir. Genelde siyasi kararlar ve talepler genelde eğitim sistemindeki değişimleri belirlemektedir. Eğitim sisteminin geleceğine dair üzerinde durulması ve kararlılık gösterilmesi gereken husus popülist siyasi taleplerin mümkün olduğu kadar eğitimden uzaklaştırılmasıdır. Burada başarılı olunmadığı sürece diğer alanlarda mesafe kat etmenin imkânı yoktur.

Başlı başına uzun bir yazının konusu olacak hususlardan biri de Türk eğitim sistemindeki bürokratik oligarşi ve sıkı merkezîyetçiliktir. Eğitim sisteminin geleceğine ayak bağı olan ve bir anlamda vizyonuna ipotek koyan bu zihniyet, Tanzimat'la birlikte başlamış ve erken Cumhuriyet döneminde en muhkem haline ulaşmıştır. 2020'de karşılaştığımız Covid-19 salgın kriziyle okulların uzaktan eğitime geçmesiyle söz konusu merkezîyetçilik felsefesinin somut hali bir kez daha tezahür etmiştir. Bu kriz sonrasında bütün Türkiye Ankara ve İstanbul'da gönüllü bir avuç öğretmen tarafından tek elden ve tek kanaldan (EBA) eğitime başlanmıştır. Türkiye gibi devasa bir ülkenin gerek teknik ve teknolojik alt yapı, gerekse birey ve toplumun talepleri doğrultusunda böylesi bir uygulamaya sıkıştırılamayacağı görülünce kısmi esneklikler tanınmıştır. En azından özel öğretim kurumları, kendi sistemlerini ve alternatif iletişim kanallarını deveye sokarak derslerini yapmaya çalışmaktadır. Sürdürülmek istenen merkezi zihniyetin, yüzbinlerce öğretmenin

özgünlük ve inisiyatif alanını yok ettiğini söylemek mümkündür. Bu haliyle Türkiye eğitim sistemi, öğretmenine bireysel farklılıklar yaratma ve inisiyatif tanıma noktasında dünyada en geri ülkeler arasında yer almaktadır.

İçinde yaşadığımız dünyanın zihniyeti, hayata bakışı, ürettiği sorunlar, temel tartışma konuları ve sunulan imkânlarla geleneksel düşünme ve yaşama kalıpları tamamen kırılmakta ve yepyeni bir dünya tasavvur edilmektedir. Bu noktada eğitimi ilgilendiren en önemli husus, bireyselleşmenin toplum ve cemaatin çok önüne geçmiş olmasıdır. Artık insanlar, içinde yaşadıkları dinî, siyasî ve kültürel örüntülerin baskısından ve onların geleneksel kodlarına sığınmaktan ziyade, bütün acemiliği, basitliği ve yanlışlarıyla kendi düşüncelerini, beğenilerini ve yorumlarını önemsemekte ve geleceklerini buna göre şekillendirmek istemektedir. Her şeyden önemlisi, bilginin hem üretiminin hem de transferinin bir otoriteye bağlı olmadığını savunan zihniyet egemen hale gelmiştir. Bu zihniyet öğretmenin, kitabın, okulun ve eğitim kurumlarının etkisini ve önemini her gün biraz daha gerilere çekmektedir. Geleceğin eğitim sistemi, dünyanın geldiği bu kaçınılmaz realiteleri görmek zorundadır. Şu hâlde bireyselleşmenin ve liberal demokratik zihniyetin egemen olduğu bir eğitim dünyasının tasavvuru anlamlı olacaktır. Bu tasavvur, öğretmen yetiştirmeden, ders kitaplarına, sınav sisteminden, öğretim yöntem ve tekniklerine ve okul programlarına kadar yansımalıdır.

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim reformlarının temel motivasyonu daima günü kurtarma/güncele boğulmuşluk şeklinde tezahür etmiştir. Şu hâlde, geleceğe dair atılacak adımlarda günü kurtarmaktan, palyatif çözümler üretmekten ziyade, uzun mesafeli adımlar atmak ve sabretmek gerekmektedir. Eğitimde atılan adımların, başlanan projelerin neticele-

rini üç beş senede görmenin imkânı yoktu. Bu sebeple bilimsel verilere dayalı projelerin uzun süreli sürdürülmesi ve asla pes edilmemesi gerekir. FATİH projesinde sabredilseydi ve kısa sürede ranta tahvil edilmeseydi, 2020'deki sağlık krizi asla bir eğitim krizi de olmazdı.

Eğitimde sorunların çözümünde ve yeni projelerin önerilmesinde bilimsel verilerden ve araştırmalardan istifade edilmesi hayli sınırlıdır. Örneğin, ilköğretimde sürelerin belirlenmesinde, zorunlu sekiz yıla geçişte, 4+4+4 uygulamasında niçin böyle bir sisteme geçileceğine dair kapsamlı araştırmalara başvurulmamış, büyük ölçüde siyasi ve ideolojik saiklerle hareket edilmiştir. Laik, karma ve cinsiyetlere göre eğitim konuları sıklıkla gündeme gelen konulardan biri olmakla birlikte, bu sorunlara yönelik kapsamlı bilimsel araştırma yoktur.

Millî Eğitim Bakanlığı gerek kendi araştırma personeliyle, gerekse eğitim fakülteleriyle işbirliği yaparak eğitim sisteminin mevcut sorunlarına dair okullar, sınıflar, veliler ve diğer eğitim ilgilileriyle kapsamlı ve maksimum çeşitlilikte araştırmalar yapmalıdır. Bu araştırmalar mesleğe yeni başlayan akademisyenlerin yükselme ve kadro talepleri doğrultusunda kısa zamanlı, az örnekleme ve üstün kötü yöntemlerle değil, uzun planlı, stratejik öneme sahip nitelikte olmalıdır. Aynı araştırma ülkenin çok farklı kesimlerinde yapılmalı, veriler merkezde toplanarak tecrübeli uzmanlar tarafından değerlendirilmelidir. Söz konusu araştırmalarda zaman bakımından da süreklilik sağlanmalı, aynı konudaki araştırmalar onlarca yıl sürdürülmelidir. Mevcut durumda akademisyenler bin bir güçlkle okullarda araştırma, gözlem yapabilmekte ancak bunların milli eğitim politikasına yön verecek mahiyeti olamamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın her yıl yayımladığı istatistikler son derece ayrıntılıdır ve gelecek

planlaması için değerlidir. Ancak bu istatistiğin ne anlama geldiği, ülkenin ileride ne tür sorunlara gebe olduğunu sırf rakamlara bakarak çıkarmak mümkün değildir. Söz konusu rakamları her bir kategori için yorumlayan metinlerin de yayımlanması çok daha anlamlı olacaktır.

Geleceğin eğitimini tasarlamak, her şeyden önce mevcut durumun iyi bir analizini yapmak, avantaj ve dezavantajları sıralamak, hedefler belirlemekle mümkündür. Mevcut durum analizi için geçmişin bilinmesi, tarihsel verilerin kullanılması önemlidir. Özellikle yakın tarihteki deneyimler, tecrübeler mutlaka gözden geçirilmelidir. Bunu yapabilmek için de maarif hayatının geçmişine dair mufassal tarihler yazılmalıdır. En başta Eğitim Bakanlığı'nın son yüzyıldaki tarihi ayrıntılı bir şekilde yazıldıktan sonra, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel öğretim, yurtdışı öğretim, din eğitimi, meslek eğitimi gibi kategorilerin ayrıntılı tarihleri yazılmalıdır. Böylesi bir faaliyeti 1940'lı yıllarda Hasan Âli Yücel yapmış, ondan sonra ise bireysel gayretlere bırakılmıştır. Bunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için maarif tarihi yazma kabiliyetindeki uzmanlar ile Eğitim Bakanlığı iş birliği yapmalı gerek merkez gerekse taşra örgütlerin arşivleri, kütüphaneleri ve diğer tarih yazımına yardımcı materyalleri kullanılabilir hale getirilmelidir. Bürokratik içe kapanma ve güvensizlik, değil ülke çapında kapsamlı tarih yazmayı bir okulun tarihini çalışmayı bile imkânsız hale getirmektedir. Son derece ayrıntılı ve güvenli belge tutma geleneğine sahip bürokratik tarihimiz olmasına karşın, arşiv materyallerinin tasnifi, kullanımı, yorumu bir o kadar imkânsızdır. Eğitim Bakanlığı başta merkezde olmak üzere, en ücre köşelere varıncaya kadar sağlıklı kütüphaneler ve arşivler oluşturmalıdır. Oysa ciddi kütüphane ve arşive sahip ne bir okuldan ne de başka bir eğitim kurumundan bahsetme imkânı vardır.

Sonuç olarak eğitim sistemi öncelikle, eğitimi, tarihi, sosyal ve kültürel yönleriyle bütünsel olarak düşünebilecek zihinlere muhtaçtır. Eğitim hem yerel ve milli hem de evrensel bir eylem alanıdır. Eğitim sisteminin felsefesi milli olduğu kadar evrensel, bireysel olduğu kadar toplumsal, kamusal ve devletçi, merkezi ama yerel, kurallı ama özgür bir kapasiteye sahip olmak durumundadır. Türk milli eğitimi sahip olduğu insan ve bilgi kaynağı, geleneksel ve modern dönemdeki kurumsal tecrübesi, hayata geçmiş ya da geçmemiş sayısız proje girişimiyle söz konusu donanım ve kapasiteye

Mevcut durum analizi için geçmişin bilinmesi, tarihsel verilerin kullanılması önemlidir. Özellikle yakın tarihteki deneyimler, tecrübeler mutlaka gözden geçirilmelidir. Bunu yapabilmek için de maarif hayatının geçmişine dair mufassal tarihler yazılmalıdır. En başta Eğitim Bakanlığı'nın son yüzyıldaki tarihi ayrıntılı bir şekilde yazıldıktan sonra, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel öğretim, yurtdışı öğretim, din eğitimi, meslek eğitimi gibi kategorilerin ayrıntılı tarihleri yazılmalıdır.

fazlasıyla sahiptir. Bütün mesele bunu hayata geçirecek özgüven, irade, sabır ve metanete sahip çağın bilgi, beceri ve zihniyetini içselleştirmiş, geniş bir uzman kadronun, basit çıkar beklentisi olmadan iş birliği içinde vazife başında olabilmesidir. Bundan çok daha önemlisi ise, böylesi bir sistemin kurumsallaşabilmesi ve varlığını kişilere bağlı olmadan sürdürebilmesidir.

Eğitim S¼reçlerinde G¼ncel Sorunlar ve Çöz¼m Önerilerine Büt¼nc¼l Bakış

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN*

Giriş

Eğitime ilişkin araştırma ve incelemelerde, her Şeyden önce, eğitim kavramından ne anladığımız üzerinde durmak gerekir. Bu bağlamda; eğitimin birey, toplum ve dahası devlet için ne anlam ifade ettiği üzerinde düşün¼lmelidir. Eğitim konusunu, bireylere yalnızca birtakım davranış kalıplarının kazandırılması ya da kimi bilgilerin aktarılması süreci olarak değerlendirmek, yetersiz bir yaklaşım olur. Eğitim konusu irdelenirken zaman zaman, eğitim ve öğretim kavramları birbirine karıştırmaktadır. Oysa, eğitim, öğretim kavramını da içermekle birlikte, öğretimden çok daha kapsamlı bir sürecin karşılığıdır. Eğitim, öğrenilen bilgilerin davranışlar yoluyla hayat tarzına dönüştürülmesidir. Hayat boyu devam eden bir süreç olarak eğitim; birey, toplum ve devlet açısından çok daha derin anlamlar taşımaktadır. Nitekim; bireyin, toplumun ve devletin geleceğine ilişkin birçok hassas konunun temelinde eğitimin niteliği yatmaktadır. Tıp, hukuk, mühendislik, ekonomi, teoloji, ekoloji, psikoloji, yönetim, edebiyat, tarih, sanat, iletişim... konuya nereden bakarsanız, karşınıza her zaman eğitimle ilgili parametreler çıkacaktır. Bu bağlamda; eğitim etkinliklerini, yalnızca okulda yür¼t¼len klişe bir iş olarak kabul etmek, birey, toplum ve devleti değersizleştirmek anlamına gelir.

D¼nya'da hiçbir ¼lke, hen¼z herkesçe kabul edilebilecek ideal bir eğitim sistemini bulabilmiş değildir. D¼nya'nın birçok ¼lkesi, hâlen ideal eğitim-öğretim sistemi arayışını sürdürmektedir. Nitelikli ve çağın gereksinimlerine uygun bir eğitim-öğretim sistemini bulmak ve uygulamak, sanıldığı kadar kolay bir iş de değildir. Bunun başarılılabilmesi için, ortak bir anlayışa, yüksek bir bilince ve üst¼n bir çalışma azmine ihtiyaç vardır. N¼fusları az olan Finlandiya, Norveç gibi ¼lkelerin eğitim alanındaki yerel başarılarını genele teşmil etmek de küresel gerçeşlerle bağdaşmaz.

Eğitim konusundaki araştırma ve arayışlar, ¼lkemizde de son yıllarda yükselen bir ivmeyle sürdür¼lmektedir. Eğitim konusu hem toplum nezdinde hem de devlet düzeyinde önemsenmekte ve bu alanda ciddi adımlar atılmaktadır. ¼lkemizde eğitimle ilgili olarak temelleri çok çok eski dönemlere dayanan birtakım kabuller ve uygulamalar revize edilerek gün¼n gereksinimlerine ve çağın ruhuna cevap verebilmek için, üst¼n çabalar sarf edilmektedir. Olumlu ve değerli birçok gelişmeye rağmen, eğitim kademelerinde ¼lke olarak biz de hen¼z arzu edilen bir eğitim sistemini yakalayabilmiş değiliz. Bu bağlamda, yazımızda hemen herkesçe

*] Emekli Öğr. Üyesi, Şehir.eyaman60@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-5431-3243

bilinen güncel sorunları anlatmak yerine, mevcut sorunlara çözümler üretmek yanında, yeni bir sistem üretmek üzerine odaklanma düşüncesindeyiz. Bu çalışmada bir yandan güncel sorunlara dikkat çekerken, diğer yandan geleceğe dönük çalışmalara projeksiyon tutulacak ve deyim yerindeyse, eğitim alanındaki sistem çalışmalarıyla ilgili bir yol haritası oluşturulmaya gayret edilecektir.

Eğitimde Güncel Sorunlar

Öncelikle bilelim ve kabul edelim ki Dünya'da sorunsuz bir eğitim modeli yoktur. Nitekim, eğitimin ana öğeleri hep insan kaynaklıdır ve insanın olduğu yerde, sorunlar da olacaktır. Bizim bakış açımız, bardağın dolu tarafını görmek üzerine kurgulanmış olmalıdır. Bu bağ-

Bizim temel yaklaşımımız, yalnızca mevcut sorunları ortadan kaldırmak üzerine kurulu değildir; bir yandan bu sorunları kaldırmak için çabalar sürdürülürken asıl yoğunlaşma alanımız tüm kademeleri içine alan ve tedrici olarak uygulanabilecek yepyeni bir eğitim modeli arayışına dönüktür.

lamda, eğitim sistemimizde aksayan yanlar, elbette bulunacak ve düzeltilmek için çalışılacaktır. Keza, bu türden iyileştirme çalışmaları, neredeyse aralıksız olarak sürdürülmektedir. Daha açık ifade edecek olursak, temel amacımız sorunlara takılmak değil, mevcut sorunları yok etmek yanında yeni, özgün ve uygulanabilir bir eğitim sistemi arayışı olmalıdır. Bu amaçla hizmet etmek üzere, eğitim sistemimizde hâlihazırda var olan sorunları ortaya koymak, çözüme giden yolda en güvenilir adımlardan birisidir. Sorunları gerçekçi bir şekilde tespit edebilmek amacıyla, farklı ve güvenilir bir yol

izledik. Eğitimin sorunlarını -sosyal medya aracılığıyla- uzunca süredir eğitimin farklı kademelerinde görev yapmış olan eğitici, eğitimci, öğretmen, yönetici, akademisyen ve velilere sormak suretiyle belirlemeye gayret ettik. Çıkan sonuçların ilk on maddesi, yoğunluk sırasına göre aşağıda verilmiştir.

- Eğitim sisteminin sık sık değişmesi
- Öğretmen niteliği
- Ruh ve felsefe eksikliği
- Müfredat sorunları
- Sınav odaklı yapı
- Meslekî eğitimin yetersizliği
- Millî, manevî ve evrensel değerlerin eksikliği
- Beceri ve uygulama eksikliği
- Yetişmiş insan gücündeki eksiklikler
- Ezbercilik ve kolaycılık...

Eğitimdeki eksik ve aksaklıklar, elbette bu maddelerle sınırlı değildir. Konuya daha ayrıntılı bakıldığında, kreşten başlayarak okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü düzeylerde, daha birçok sorundan söz edilebilir: Öğretmen okullarının kapatılması, sınav ve test sistemi, eğitimcilerde performans değerlendirmesinin yapılmaması, eğitim kademeleri arasındaki kopukluk, herkese aynı eğitimin verilmesi, şuur altlarına işlenen aşağılık kompleksi, inanç ve kültür köklerinden habersizlik, taşınmalı eğitim, kreş uygulaması, kitap okuma oranlarının çok düşük olması, dijital eksiklikler, üniversitelerde üretilen bilgi ve düşüncelerin toplumun ve devletin hizmetine yeterince sunul(a)maması, yükseköğretimde meslek erbabı yetiştir(e)memek... Bu ve benzeri sorunların çoğu, gerçekte bilinen sorunlardır. Bizim temel yaklaşımımız, yalnızca mevcut sorunları ortadan kaldırmak üzerine kurulu değildir; bir yandan bu sorunları kaldırmak için çabalar sürdürülürken asıl yoğunlaşma alanımız tüm kademeleri içine alan ve tedrici olarak uygulanabilecek yepyeni bir eğitim modeli arayışına dönüktür.



Eğitimle İlgili Çözüm Önerileri

Herhangi bir sorunla ilgili çözüm önerileri oluşturulurken genellikle iki yöntem kullanılır. Bunlardan birincisi; mevcut durumla ilgili tespit ve iyileştirme çalışmaları. İkincisi ise, yepyeni seçenek(ler) oluşturmaktır. Türkiye gibi nüfusu fazla ve alışlagelmiş sistematiği olan ülkelerde, kanaatimizce her iki yöntemin bir arada kullanılmasında yarar vardır. Nitekim; hızlı değişim ve dönüşümler, faydadan çok, zararlar verebilir. Bu bakımdan, bir yandan sorunlara çözümler aranırken öbür yandan yepyeni bir eğitim sistemi üzerinde çalışılabilir. Bu iki çalışma birbirine engel olmaksızın bağımsız olarak yürütülebilir. Tam da bu noktada bakış açımızı ve irademizi şu şekilde düzenlememiz olumlu sonuçlar verecektir: Var olan sorunları sıralamak ve şikâyet etmek yerine, sorunların üzerine giderek ortadan kaldırmak. Bir yandan da yepyeni bir sistem arayışı için çalışmalara başlamak. Ülkemizde bu iki yöntemden hangisinin daha öncelikli olduğu tartışma konusudur. Bizim düşüncemiz ise, her iki çalışmanın da kendi kulvarında, aynı anda eşgüdümlü olarak yürütülmesidir. Böylelikle, karşılıklı tecrübe paylaşımı da mümkün olacak ve çalışmalar daha reel bir zemine oturacaktır. Bu bağlamda; her iki yöntem açısından yapılması gerekenle-

ri, çözüm ve sonuç odaklı bir anlayışla, aşağıdaki maddelerle ortaya koymak mümkündür:

1. Eğitim Araştırmaları Kurulu

Mevcut eğitim sistemimizin her ne kadar aksayan yönleri, sorun olarak görülse de sonuç olarak ortada yürüyen bir sistem vardır. Bu bağlamda; yeni bir eğitim sistemi çalışmasını sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için, mevcut yürüyen sisteme hiçbir şekilde dokunmaksızın, ailedeki eğitimden başlayarak tüm kademeleri içeren bağımsız bir çalışma kurulu oluşturulmalıdır. Kuramsal ve uygulayıcı uzmanlardan oluşacak bu kurul, çalışmalarını aceleye getirmeksizin sürdürmeli ve belli deneme uygulamaları yapıldıktan sonra, yeni sistem tedrici olarak ülke sathına yaygınlaştırılmalıdır.

Ülkemizde bu yeni sistem arayışını hakkıyla yapabilecek çok sayıda araştırmacı, uygulayıcı ve uzman mevcuttur. Bu konuda ilgili yöneticilerin en kısa zamanda bir irade ortaya koymaları, **MEB** bünyesinde atıl durumda kalan ve kapatılan **MİLLÎ EĞİTİM AKADEMİSİ**'nin tekrar kurulması, liyakatli eğitim yöneticileri ve ehliyetli eğitimcileri yetiştirmek üzere, çalışmaların **YÖK**'le koordineli olarak bu çatı altında başlatılması, çözüme giden yoldaki ilk ve en güçlü adımlardan olacaktır.

2. Sistem Arayışı, İdealizm ve Hedef

Eğitilme ve öğrenme süreci, her ne kadar özünde bireysel olsa da eğitim ve öğretim işi, doğası gereği toplu yapılan bir etkinlik olduğu için, her şeyden önce, bir **sistematığe dayalı** olarak yürütülür. Bu bağlamda; eğitim sisteminin kalıcı, kolay uygulanabilir ve sürdürülebilir bir nitelikte olması şarttır. Dolayısıyla, sistemin zamana, yönetime, kişiye bağımlı olmaktan uzak tutulması bir zarurettir. Yeni sistem arayışını mevcut sisteme hanel getirmeden yürütmekte büyük yararlar vardır. Çünkü, yeni sisteme uyumlanma süreci; yönetici, eğitici, öğrenci ve yetiştirici (aile) açısından hiç de kolay değildir. Geçiş süreçleri, birçok hataya açık olduğu gibi, aynı zamanda güven kırıcı ve sonuçutucu bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, yürüyen sisteme dokunmaksızın yeni arayışlar sürdürülürse, daha istendik sonuçlar alınacaktır.

Ülkemizde eğitim süreçlerini başarısız kılan etkenlerden birisi de eskiye nispetle eğitimcilerdeki **idealizm kaybidir**. İçinde bulunulan şartlarda, öğretmenlik mesleğine karşı itibarsızlık ve bilgi kaynaklarının çoğalması gibi sebeplerle eğitimcilerde önemli derecede motivasyon eksikliği gözlenmektedir. Hem bu duyguyu yok etmek hem de eğitimin ana ögesi olan öğretmenlerimizi daha verimli kılmak, çözüme giden yolda ikinci önemli adımdır. Acilen, kendilerini mesleklerine adayın eğitim emekçilerinin gönüllerini hoş edecek, onları tekrar idealizmle donatacak, kendilerini yenilemelerine imkân sunacak yeni bir yaklaşıma gereksinim vardır. Nitekim, öğretmenlerin kendilerini mutsuz, değersiz ve motivasyonsuz hissettiği hiç bir eğitim sistemi başarılı olamaz.

Eğitimde başarısızlığı tetikleyen etkenlerden bir diğeri de öğrencilerdeki **hedefsizlik** tir. Öğrencileri yalnızca sınavda başarıya odaklayan mevcut sistem, gelecek öngörüsünden uzaktır. Hedefler, en yakındaki sınava kadardır. Bu bakış açısı, öğrencileri bütüne değil,

parçaya yöneltmektedir. Böylelikle öğrenciler, uzun vadeli yüce hedefler yerine, kısa vadeli sınav başarılarına odaklanmaktadır. Oysa; öğrencilerle ilgili asıl hedefin uzun vadeli hedefler başta olmak üzere, çok yönlü ve bütüncül bir karakter taşıması gerekir. Öte yandan, gizli eller ve dillerce ısrarla ortaya sürülen **"Bizden bir şey olmaz!"** türünden ifadelerle insanımızda ve çocuklarımızda aşağılık kompleksi oluşturulmak istenmektedir. Bu amaçla, inanç değerlerimiz ve kültürel köklerimiz aşağılanmakta; yabancı ülkeler, çocuklarımız için idealize edilmektedir. Oysa; çocuklarımızın çok zeki, bir o kadar da heyecan ve hareket sahibi oldukları ortadadır. Doğru bir yöntemle, çocuklarımızın kendi mazileriyle ilgili öz güvenleri yükseltilmelidir. Bu bağlamda, üstün zekâlı çocuklarımıza da mutlaka farklı bir eğitim uygulanmalıdır.

Eğiticilerin ve öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için, okullarda mutlaka, teorik müfredat yoğunluğunun azaltılarak uygulamaya dönük etkinlikler artırılmalıdır. Sınavlarda kuru ve ezberlenmiş bilgileri ölçmek yerine, öğrencilerin bakış açılarını, hayal güçlerini, sorun çözebilme yetenekleri vb. bireysel becerilerine ölçümlemek başarı açısından çok daha elzemdir.

Bu noktada **başarı** kavramının da tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Okuldaki başarı, yalnızca notlarla ölçül(e)mez. Nitekim; bilgi, mücevherdir; not ise mücevheri tartan terazidir. Öğrenci için asıl amaç nattan çok, kalıcı bilgi olmalıdır. Nasıl ki notlandırılmış başarı, tek başına akademik başarıyı belirlemezse, alınan diplomalar da hayattaki başarının güvencesi olamaz. Akademik başarıyı; erdemler ve değerler eğitimi, beceri kazandırma, sanat, spor, yabancı dil ve kültürel etkinlikler şeklinde bir bütünlük içerisinde değerlendirmek gerekir. Nitekim, başarı tekil değil, çoğul; biten bir süreç değil; devam eden bir yolculuktur!

Gerçek başarı; yaratılış gayesine ve insan fitratına uygun bir hayat kurmak; yaşadığı sürece sağlıklı kalmak; neşeli ve mutlu bir hayat sürmek; bilgili, becerili ve bilinçli olmak; ülkeye, millete ve insanlığa yararlı işler yapmak; kişilik ve karakter sahibi olarak hayatı anlamlı, verimli ve yaşanabilir kılmaktır.

3. Bir Eğitim Kurumu Olarak Aile

Eğitimde ister mevcut sorunlara çözümler ararken, isterse yeni bir eğitim sistemi oluşturulurken aile kurumuna bakış açımızın değiştirilmesine gereksinim vardır. Küresel teorisyenlerin aileyi yok etme senaryolarına rağmen, insanın fitratı ve çağın ruhu, aile olmayı zorunlu kılmaktadır. Eğitim süreçlerinde başarılı olunmak ve istendik yönde davranışlar geliştirilmek isteniyorsa, konuya öncelikle aileden başlamak, artık bir zarurettir. Nitekim aile; bir açıdan güven ve esenliğin kaynağı iken diğer bir açıdan da sağlam temeller üzerine kurulmuş, çocuk eğitimi için eşsiz bir okuldur. Bilinen bir gerçektir ki çocukların kişilik ve karakteri, aileye en fazla bağımlı oldukları ilk 6 yaşta biçimlenir.

Her çocuğun ilk ve en değerli eğitmeni annesidir. Doğal olarak annenin eğitim ve kültür düzeyi çocuğa yansır. Çocuğun duygusal ve düşünsel alt yapısı, en başta anne olmak üzere, baba ve diğer aile bireyleriyle halka halka genişler. Bu adı konulmamış eğitim süreci, ailede başlar; sokakta, mahallede, okulda, iş yerinde ve toplu ortamlarda devam eder. Çocuklar, ilk davranışlarını, yine en başta anne olmak üzere, aile bireylerini taklit ederek öğrenirler. Anneler ve babalar, kendilerini çocukların eğitim-öğretimlerinin en baş halkası olarak görmelidirler.

Eğitilmiş aile çocukları, okul çağına geldiğinde, okulda öğrendiklerini ailede gördüklerinin üzerine inşa eder ve az zamanda çok mesafe kat ederler. Ailede bilgi ve görgüden mahrum

olan çocuklar, okul çağı başlarında çelişkiler yaşar ve istenilen seviyeyi yakalayamazlar. Bu da zaman ve emek israfı demektir. Aileden alınacak üstün duygu, düşünce, değer ve davranışlarını, hiçbir okul ver(e)mez. Nitekim; bu tür özellikler öğrenilmeden önce yaşanarak kazanılır ve ömür boyu kalıcı olur. Bütün bunlar dikkate alındığında, eğitim sistemiyle ilgili çalışmaları – zor, zahmetli ve uzun vadeli de olsa- sağlıklı ve güçlü aileler kurmakla temellendirmek gerekir.

3. Eğitici/Öğretmen ve Akademisyen Yetiştirme

Eğitimde Dünya'nın en güzel sistemini yakalamış, bütün sorunları ortadan kaldırmış olsanız dahi, eğitim işini yürütecek insan kaynağını nitelikli olarak yetiştirmedeğiniz sürece, başarılı olma şansınız yoktur. Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun eğitici, öğretmen veya akademisyen fark etmeksizin, hepsinde aranacak öncelikli nitelik mizaç ve karakter olarak eğitimciliğe yatkın olup olmamasıdır.

Her çocuğun ilk ve en değerli eğitmeni annesidir. Doğal olarak annenin eğitim ve kültür düzeyi çocuğa yansır. Çocuğun duygusal ve düşünsel alt yapısı, en başta anne olmak üzere, baba ve diğer aile bireyleriyle halka halka genişler. Bu adı konulmamış eğitim süreci, ailede başlar; sokakta, mahallede, okulda, iş yerinde ve toplu ortamlarda devam eder.

Bu hususta nitelikli öğretmen yetiştirmek için mutlaka **Öğretmen Liselerinin** tekrar ihdas edilmesi, **lise** eğitiminin başında, daha yerleştirme aşamasında özel bir seçme yöntemi kullanılmalıdır. Seçilen öğretmen adayları, -4 yılı lise ve 4-5 yılı üniversite olmak üzere- öğretmenliğin ruh ve felsefesi özümsetilerek, üstün

bir hizmet aşkıyla donatılarak ve çağın gerektiği bilgiler yüklenerek çok özel bir şekilde yetiştirilmelidir. Pedagojik formasyon, üniversite eğitimi tamamlandıktan sonra verilen bir eğitim olmaktan acilen çıkartılmalıdır. Formasyon eğitimi, yalnızca bir belge olarak değil, eğitici adayının adanmışlık ruhuyla kana kana içtiği üniversite eğitimin tamamına yayılmış bir uygulamaya dönüştürülmelidir.

Her kademedeki eğitimcilerin kendi değerleriyle barışık, evrensel yeniliklere açık, bilgi ve beceriler açısından donanımlı, bilimsel çalışma yöntemlerine aşina, iletişim becerisi yüksek uzlaşmacı bir karaktere sahip, eğitim gönüllüleri olarak yetiştirmeleri için gayret sarf edilmelidir. Bütün eğitimcilerin öncelikli ortak paydası; iyi, nitelikli, değerlerine bağlı, insanlığa hizmet aşkıyla yanıp tutuşan, sağlıklı ve iradeli bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Eğitici, öğretmen ve akademisyenlerin mesleklerinde daha başarılı olabilmeleri için, mutlaka bazı etkinlik ve önlemlere de ihtiyaç vardır. Her şeyden önce, tüm eğitimcilerin yüksek bir bilinçle eğitim ve öğretim işini kendilerine dert edinmeleri, kendilerini geliştirmek ve yenilemek için özel çabalar göstermeleri gerekir. Eğitim sisteminin de bu amaca hizmet etmek üzere, eğitimcilerle ilgili performans değerlendirmeleri yapmaları ve motivasyonlu eğitimcilerin her yönüyle desteklenip takdir edilmeleri, eğitimde başarıyı getirecek uygulamalardan birisi olmalıdır.

4. Eğitimli İnsan Gücü

Eğitim-öğretim etkinliklerinin nihayî hedefi, eğitimli ve nitelikli insan gücü yetiştirmek olmalıdır. Günümüzün ekonomi dünyasında yetişmiş insan gücüne **“beşerî sermaye”** adı verilmektedir. Bizim ülke olarak **“beşerî**

sermaye” konusunu çok ciddiye almamız gerekmektedir. Çünkü, gelişmiş ülkeler, kapital sermayeden çok **“beşerî sermaye”** üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu durumu daha somut olarak kavrayabilmek için kendimize bazı sorular sormak durumundayız. *“Neden bazı insanlar bolluk içinde yaşarken, bir kısım insanlar açlıktan ölüyor ya da yoksulluğun pençesinden kurtulamıyor?”*

Bir kişide vücut bulmuş tüm becerilerin toplamına **“beşerî sermaye”** dersek; eğitim, zekâ, yaratıcılık, iş deneyimi, girişimcilik ruhu, sağlam karakterli olma, okuma kültürü, sanat ve spor yeteneği gibi unsurların hepsi insanın **“beşerî sermaye”** sini oluşturur. Bazı kişilerin doğuştan doğal yetenekleri vardır. Daha sonra eğitim yoluyla bunun üzerine bilgi ve beceriler eklerler. İşte bu insana yapılan yatırımdır. **“Beşerî sermaye”**ye yapılan yatırımın getirisi çok yüksektir; çünkü, hem kişiye hem de ülkeye üstün katkılar sağlar. Nitekim, **“beşerî sermaye”** ekonomide verimliliği artırır; hem bireyi hem de ülkeyi zengin ve sağlıklı kılar. Bu gerçeği kavrayan ülkeler; çağımızın gelişmiş ülkeleri arasında yer alacak, kavrayamayanlar ise, sefalet ve sorunlar yumağı içinde boğulacaklardır.

Konuya tersinden bakacak olursak, sadece petrol, doğalgaz, maden gibi doğal kaynaklara sahip olup da **“beşerî sermaye”** açısından yeterli donanıma sahip olmayan ülkeler, günün birinde aç kalırlar. Çünkü, doğal kaynaklar sınırlıdır ve bir gün bitebilir. Oysa; yetişmiş insan gücü bakımından yüksek potansiyeli olan ülkelerde, her türlü sıkıntıda dahi, mutlaka bir çıkış yolu bulunabilmektedir. İnsanlık tarihinde, başta Almanya ve Japonya olmak üzere, bu durumun somutlaşmış birçok örneğini görebilmek ve incelemek mümkündür.



5. Okulun Anlamı ve Kümecî Eğitim

Eğitimciler, sürekli olarak eğitim-öğretimde yeniliğin ve verimliliğin arayışı içindedirler. Bu bağlamda; “Çocuk için okulun anlamı nedir?” ve “Çocuklar okulu niçin sevmiyor!” sorularına cevap aramaktadırlar. Bu sorulara doğru ve gerçekçi cevaplar bulabilmemiz için, “**Çağın Ruhü**”nu doğru yorumlamak zorunluluğu vardır. Çağımızın çocukları çok odaklı bir yaşam sürdürdükleri için, dikkat dağınıklığı yaşamaktadırlar. Artık bilelim ve kabul edelim ki okul sıralarına sıkıştırarak yürütülen konu anlatımlı okul yapısı, bu çağın çok odaklı ve hareketli çocuklarına sıkıcı ve anlamsız gelmektedir. Yalnızca konunun anlatılıp geçildiği bir sistemde öğrenci, kendisini “değersiz bir eşya” olarak hissetmektedir. Bu duygunun esiri olan çocuklar; okulu mutsuz, neşesiz ve sevimsiz bulmaktadırlar! Nitekim, öğrenme piramidinin %5’lik kısmını oluşturan konu anlatımı, hem öğrenciyi edilgen kılıyor hem de öğretilenler çabucak unutuluyor.

Çağın getirdiği bu zorunluluklar, bizleri yeni yönelişlere sevk etmektedir. Bizler de yeni çağın öğrenci yapısını kavrayan bir anlayışla yeni yönelişlerin peşinden koşmak zorundayız. Bu yönelişlerden birisi de klasik anlatım tekniği yerine, öğrenciyi yönlendiren, öğrencilerin

topluca yaşayarak, görerek, gözlemleyerek kendi öznel gayretleriyle deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayacak olan “**Kümecî Eğitim**” dir. Bu eğitim öngörüsünde öğretmen anlatan değil, yol gösteren rolündedir. Bilginin keşfi öğretmen-öğrenci iş birliğiyle, çoğu zaman da öğrencilerin kümeler hâlinde çalışmalarıyla gerçekleştirilir. Bu yöntemde bilgi, anlatılmaz; değişik yollarla öğrencilere buldurulur. Nitekim, kendi emeğiyle elde edilen bilgiler, çok daha kalıcı olur. Bu anlayış, aynı zamanda, çağın getirdiği en büyük sorunlardan birisi olan bireyselleşme ve bencilleşmenin de önleyicisi olarak kullanılabilir.

6. Mekân Planlama

Eğitimde başarıyı ve motivasyonu arttıran öğelerden birisi de eğitim ortamıdır. Klasik olarak alışlagelen okul formatı, çocuk ve öğrenci gözünde acaba tam olarak neyi karşılamaktadır? Okul, öğrenciler için zevkli, neşeli, eğlenceli ve hoş bir mekân olmadığı sürece, kimi sorunlar ortadan kalkmayacaktır. Çünkü, önemli olan, eğitim mekânının çocuk üzerinde bıraktığı izlenim ve olumlu duygulardır. Bu olumlu algılama, öğrencinin alıcı antenlerini açık tutmasında önemli bir etkidir. Bu bakımdan okulun, bahçenin, sınıfın ve diğer alanların öğrenci açısından çekici ve isteklendirici

bir mekân olmasına özel gayret göstermekte fayda vardır. Okul kampüsleri; cazibeli, geniş, bahçeli, havuzlu, kütüphaneli, spor alanları olan, yürüyüş yolları bulunan... gerçek bir yaşam ortamları olarak planlanmalıdır. Buradaki mekân kavramını, yalnızca okul binaları ve alanları olarak da anlamamak gerekir. “Okul, bir yapı olarak çocukta nasıl bir duygu uyandırıyor?” sorusu aynı zamanda okul içindeki tüm tutum ve davranışları da içermektedir.

Günümüzde; endüstri 4.0 ve yapay zekâ çalışmaları son hızla ilerlemektedir. Bu bağlamda; meslekî ve teknik eğitimi yeniden yapılandırmamız şarttır. Kısa vadede nitelikli insan yetiştirmek; öncelikle üretim sektörümüz (tarım, sanayi ve hizmet sektörleri) için çok önemli bir ihtiyaçtır. Ülkemizde güncel mesleklerde yetişmiş ara eleman ihtiyacı, hat safhaya çıkmıştır.

Eğitim-öğretimde mekân denildiğinde, akla öncelikle doğal olarak okul binaları gelmektedir. Bu algılama, özünde doğrudur. Ancak, günümüz koşullarında mekân algısının daha da genişletilmesine ihtiyaç vardır. Hatta bir adım daha öne çıkarak eğitim-öğretimin mümkün olabildiğince, konunun geçtiği alanlarda yapılması en uygun olanıdır. Her konu, kendine en uygun mekânda işlenmeli ve yerinde gözlem, deney ve inceleme yapılarak pekiştirilmelidir. Örneğin; fen bilimleri ile ilgili konular doğada ve laboratuvarlarda; sosyal bilimlerin konuları topluma ait dış mekânlarda, kitapçı ve kütüphanelerde; sanat ve spor etkinlikleri kendi mekânlarında yürütülmelidir. Yüz defa denizi anlatmaktansa, bir kez denize gitmek çok daha etkilidir. Bu bağlamda gezi, gözlem, deney vb. uygulamalar için dış mekânların kullanılması öğrenciyi olumlu yönde motive de edecektir.

7. Meslekî ve Uygulamalı Eğitim

Eğitimle ilgili eksiklik ve aksaklıklar sıralanırken en fazla şikâyet edilen konulardan birisi de verilen eğitimin hayatta karşılığının olmamasıdır. Genel olarak bakıldığında bu serzeniş doğru ve haklıdır. Ülkemizde eğitim-öğretimin temel amacı, öğrencileri sıradaki sınava hazırlamak olarak öngörülmektedir. Bu yanlış öngörü; öğrencileri, eğitimcileri, velileri ve yöneticileri baskılamaktadır. Bu durumun başka bir sakıncası da sistem, öğrencileri sınava hazırlarken hayattan uzaklaştırmaktadır. Bütün bu sakıncaları ortadan kaldırmanın yolu ise, sınava değil hayata odaklanmak ve uygulamalı eğitimi özendirmeektir.

Günümüzde; endüstri 4.0 ve yapay zekâ çalışmaları son hızla ilerlemektedir. Bu bağlamda; meslekî ve teknik eğitimi yeniden yapılandırmamız şarttır. Kısa vadede nitelikli insan yetiştirmek; öncelikle üretim sektörümüz (tarım, sanayi ve hizmet sektörleri) için çok önemli bir ihtiyaçtır. Ülkemizde güncel mesleklerde yetişmiş ara eleman ihtiyacı, hat safhaya çıkmıştır. Bu bağlamda; meslekî ve teknik eğitimin özendirilmesi, artık keyfiyet değil, bir zarurettir. Meslekî ve teknik eğitimle ilgili okulların sayısını arttırmak ve kalitesini yükseltmek için, mutlaka özel tedbirler alınmalı ve hatta teşvikler uygulanmalıdır.

Uygulamalı eğitimin teşvik edilebilmesi için, öncelikle zihinsel bir değişim ve dönüşüme ihtiyaç vardır. Zihinlerimizdeki kimi prangaları ve ayaklarımızdaki bukağları kırıp daha serbest düşünmek ve bu meyanda kararlar almak şarttır. Uygulamalı eğitim için en önde gelen koşullardan birisi, eğitim ve öğretimin sınıfla sınırlı kalmayıp olabildiğince kendi mekânında yapılmasıdır. Toprak saksıda değil, tarlada; balık akvaryumda değil, denizde görülmelidir. Örneğin; bir bitkinin tüm aşamaları kitap sayfalarından değil, doğrudan yerinde dene-

yimlenmelidir. Güneşi ve yıldızları kitaplarda anlatmak yerine, kendi doğal mekânlarında gözlemlemek çok daha etkileyici ve kalıcı bir öğretim tekniğidir.

Meslekî ve uygulamalı eğitimin sayılamayacak kadar çok yararı vardır: Uygulamalı olarak yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek, reel bir zemine oturan bilgi, kalıcı ve yararlı olur. Bu yaşanmışlıklar ise, öğrencilerin hayattaki gerçek başarıları için tam bir güvence olacaktır. Öte yandan, yerinde yapılan uygulamalı çalışmalar, öğrencilerin gelecekte kolektif çalışmalara daha yatkın olmalarına hizmet edecektir. Ortak gayret ve ortak akılla yapılan bu tür eğitimler, öğrencilerde gizli güç olarak var olan hayal gücü ve üretim yeteneklerini gün yüzüne çıkaracaktır. Dış mekân uygulamalarının diğer bir yararı da okul kavramından ve algısından sıkılan öğrenciler için yeni, heyecan verici ve albenili bir motivasyon kaynağı olmasıdır. Bütün bunların üzerinde, uygulamalı eğitim, öğrencilere, kendilerini hayata hazırlayacak birtakım beceriler de kazandıracaktır. Bu tür beceriler, hayat için kuru bilgiden çok çok daha değerli ve geçerlidir.

8. Duygular, Erdemler ve Değerler Eğitimi

Türkiye’de eğitim-öğretim süreçlerinde başarısızlığa yol açan etkenlerden birisi de eğitim ve öğretim kavramlarının birbirine karıştırılmasıdır. Bu yönüyle, çocukların hangi kademede eğitileceği, hangi kademelerde bilgilenirileceği, hâlen önümüzde bir sorun olarak durmaktadır. Her şeyden önce bu karmaşanın net bir şekilde çözülmesi gerekir.

Kabul etmemiz gereken en temel gerçek; insanın biyolojik bir varlık olduğu kadar, psikolojik bir varlık da olduğudur. Hatta insanın duygusal yönü çok daha baskındır. Bu bakış açısıyla, çocuklarımızın öncelikle duygu yönünü

eğitmek, nesnel ve etkin düşünme becerilerini geliştirmek zorundayız. Bunu başarabilmek için eğitim kavramını, öğretimin önüne geçirmemiz gerekir. Bu noktada bizim çözüm önerimiz şudur: Ailede, okul öncesinde, ilkokulda ve ortaokulda duygu, düşünce, değer ve davranış kazandırmaya dönük olarak eğitim uygulamaları daha ön planda olmalı; bu uygulamalar oyun, eğlence, sanat ve spor gibi yöntemlerle yürütülmelidir. Bu aşamalarda eğitim açık, bilgilendirme örtük olmalıdır. Lise ve üniversite eğitiminde ise, öğretim esas ve açık, eğitim örtük ve ikincil bir hedef olarak planlanmalıdır.

Ölçülü, dengeli, iradeli, çalışkan, kişilik ve karakter sahibi insanlar yetiştirme noktasında duyguların yönetimi, erdem ve değerlerin kazandırılması ayrı bir öneme sahiptir. Duygu, düşünce, değer ve erdemler, bireyin gelecekteki kişiliğini, bakış açısını, davranışlarını, hatta hayatını belirleyecek etkenler olduğu için, hayatî derecede hassasiyet gerektiren konulardır. Söz yerindeyse, bu kazanımlar insan hayatının temelleridir. Temeli sağlam olmayan bireye, ne derece bilgi yüklerseniz yükleyin, istediğiniz sonucu alamazsınız!

Erdemler ve değerler eğitiminde başarılı olabilmek için öncelikle, uygun değerleri oluşturmak ve bu değerleri davranış hâline getirmenin yollarını aramak gerekir. Çocuklara ve gençlere değerleri benimsetmenin ve özümsetmenin yolu, sözlü uyarılardan çok, söz konusu değerleri yaşayarak onlara örnek olmaktır. Ebeveynler, eğitici ve yöneticiler, bu noktada örnek modeller olabilirlerse, değerler eğitimi süreci doğal mecrasında ve daha hızlı ilerler.

Bu süreç, çok erken yaşlarda aile içinde başlatılmalı; örgün eğitim basamaklarının değişik süreçlerinde duygu oluşturma ve değer kazandırma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Ailede, okulda, toplumda ve medyada; Türk

milletinin ortak değerleri olan “sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, vakar, adalet, çalışkanlık, iyimserlik, diğergamlık, duyarlılık, dürüstlük, vefa, temizlik, yardımseverlik, konukseverlik, vatanseverlik” gibi birçok değerın yapılacak etkinlik ve uygulamalarla hayata geçirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi eğitimdeki gerçek başarımız olacaktır. Değerlerin davranışa dönüşmesi için, eğitimdeki tüm paydaşların inanç, vatan, millet, bayrak gibi ortak millî ve ahlâkî değerleri temsil eden model davranışlar sergilemeleri gerekir. Bu türden bir eğitimden geçen çocukların yarının güvencesi olacağı, ülkenin ve insanlığın geleceğine üstün katkılar sunacağı doğal bir sonuç olacaktır.

9. Eğitimde Paydaşlar Arası İşbirliği

Eğitim işi, gerçekte çok zor, sıkıntılı ve uzun vadeli bir süreçtir. Bu süreci başarıyla tamamlayabilmek için, aile başta olmak üzere, öğrenci-okul-öğretmen ve yöneticiler gibi eğitimin temel paydaşlarının işbirliği yapmaları bir tercih değil, artık bir zorunluluktur. Eğitimde kalıcı ve sürdürülebilir başarı, ancak ve ancak tüm bu paydaşların ortak gayreti ve üstün uyumu ile ortaya çıkabilir. Akademik başarıda kültürel ortam, çevre etkenleri, ders materyalleri, teknolojik araç ve gereçler gibi diğer etmenler de söz konusudur. Ancak; asıl belirleyiciler, insanî paydaşlardır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi iki tür bağlam içinde oluşur. Birinci tür ilişki bağlamında öğretmen; bilen, güçlü, mükemmel, yönlendiren, itiraz edilmez, korkulan ve itaat edilen kişidir. Öğrenci ise; bilmeyen, güçsüz, eksik, yönlendirilen, kabul ve itaat eden olarak tanımlanır. İkinci tür ilişki bağlamında gerek öğrenci gerekse de öğretmen birbirlerini öğrenme yolculuğuna çıkmış yol arkadaşı olarak kabul ederler. İkinci ilişki türünde öğretmen daha deneyimli, araştıran, şevkli, gelişen ve geliştiren,

sohbet içinde olan, danışılan, sevilen ve sayılan birisidir. Öğrenci ise, daha az deneyimli; soran, meraklı, öğrenme potansiyeline sahip, eleştirel düşünebilen, kendi kararlarını bağımsız olarak verebilen biri olarak düşünülür. Bu bağlamda öğrencinin öğretmene soru sorması, eğitimin önemli bir parçası olarak teşvik edilir. Böyle bir ortamda öğrencilerin yeni ve kaliteli sorular sorması bir sorunun cevabını bilmeleri kadar önemli görülür. O açıdan, öğrenciler yeni ve kaliteli sorular sormaya özendirilir. Bu ortamda iyi soru soran, düşünen ve aklını kullanan öğrenciler daha da çoğalacaktır.

Yapılan araştırmalar, öğretmen-veli iletişiminin güçlü olduğu okullarda hem akademik başarı hem de öğrencinin tatmin düzeyi çok daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğretmenler, her durumda veli ile iletişim ve iş birliği hâlinde olmalıdırlar. Bu iletişimin sağlıklı ve güçlü olabilmesi için, öncelikli görev eğitimcilerle düşmektedir. Eğitimciler, değişik iletişim kanallarını kullanarak ve mümkün olduğunca yüz yüze iletişimi tercih ederek velilerle yüksek düzeyli iletişim köprüleri kurmalıdırlar.

Eğitimci ve yöneticilerin de varlık sebepleri ve ortak paydaları yine öğrencidir. Ortak amaç; öğrencilere iyi bir eğitim-öğretim vererek topluma bilgili, becerili ve bilinçli bireyler kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için yönetim anlayışımızda sevgi, paylaşım ve da(ya)nışma esas alınmalıdır.

Eğitimciler de her işi yönetimden beklemeden üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını tümüyle ve zamanında yerine getirmelidirler. Eğitimciler, bir yandan kurum kültürüne riayet ederken öbür yandan da kendilerini yenilemenin gayreti içinde olmalıdırlar. Ortak amaçlar uğruna, adanmışlık duygusuyla hareket eden eğitimciler, mutlaka başarılı olurlar.



Değerlendirme ve Sonuç

Yukarıdan beri verilen bilgi ve öneriler ışığında genel değerlendirme olarak şunları rahatlıkla tespit edebiliriz: Eğitim ve öğretim işi ciddi bir konudur. Hayattaki her türlü iş ve işleyişin zemininde eğitim-öğretim yattığı için, konu üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. Eğitimde, istenirse her soruna bir çözüm bulunur; yeter ki bu konuda duyarlı, kararlı ve iradeli olalım. Yaşadığımız çağda, bu konunun önemi her geçen gün daha da anlaşılmaktadır. İnsanı gereğince eğitmeden sağlık, huzur ve refah içinde yaşamamız çok zordur.

Uygulamada okulların iki temel görevi vardır: Birincisi, milletlerin tarihî süreç içerisinde oluşturdukları değerleri ve millî kültürü yeni nesillere aktarmaktır. Bu amaca uygun olarak inançlarına ve köklerine sınımsız bağlı, ülkesine ve milletine aidiyet duygusu tekmil, değerleriyle barışık, evrensel ilke ve yeniliklere açık, öncü, idealist, yenilikçi, öz güveni yüksek, dünyayı değiştirmeye talip gençler yetiştirmek, en önde gelen görev olmalıdır. İkincisi, ülkenin

geleceğini tayin eden nesilleri, çağın gereklerine uygun, donanımlı, nitelikli ve üstün becerili bireyler olarak yetiştirmektir. Bunun gerçekleşebilmesi için de dünyanın ve ülkenin 40-50 yıllık geleceğini görmek, geleceğin dünyasını öngörmek gerekmektedir. Günümüzde; endüstri 4.0 ve yapay zekâ konuşulurken bizim hem bugünü hem de geleceği planlamamız artık bir zorunluluktur. Geleceğin dünyasında, hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır. Önümüzdeki bu yeni dünyaya ve gidişata uygun bir eğitim planlaması yapmak da artık bir zaruret olarak karşımızda durmaktadır.

Sonuç olarak asıl sermayemiz, doğal varlıklarımız değil, yetişmiş insan gücümüz olmalıdır. Biz inanıyoruz ki inancımızdan, değerlerimizden, kadim medeniyetimizden alacağımız güç ve ilhamla, sadece ülkemiz için değil, tüm insanlığa ışık tutacak yepyeni bir eğitim-öğretim anlayışı ve sistemi geliştirebiliriz. Bunu başaracak insan kaynağımız, birikimimiz ve tecrübemiz fazlasıyla mevcuttur. Yeter ki bu konudaki kararlılığımızı uygulamaya geçirecek iradeyi ortaya koyalım!..

20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Eğitim Sorunlarımıza Genel Bakış ve Çözüm Önerileri

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ*

Giriş

Kalkınmanın temelinde eğitimin olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Kalkınmaya bağlı olarak bir ülkenin varlığını koruması, devam ettirmesi ve diğer ülkelerle rekabet edebilmesi yetiştirmiş olduğu fertlerinin niteliğine bağlıdır. Bireylere bu niteliklerin etkin bir şekilde kazandırılmasında eğitimi ilgilendiren kurum ve kuruluşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. 21. Yüzyılda hızla gelişen bilgi, bugün öğrendiklerimizi yarın için eski kılmaktadır.

17. ve 18. yüzyıllardan günümüze gelişmiş ülke eğitim uygulamalarına bakıldığında mevcut eğitim kurumlarının günün şartlarına uygun olarak sürekli revize edildiği görülmektedir. Eğitim kurumları kendilerini yenilerken özellikle eğitim felsefeleri doğrultusunda eğitim programlarını güncelleme yoluna gitmişlerdir. Eğitim uygulamalarının niteliği çağın gerektirdiği bireyleri yetiştirmede temel kriter olmuştur.

Eğitim tarihinde deneyim ve düşünce birikiminin önemli bir yeri vardır. Fakat eğitim tarihi alanına ilişkin yapılan değerlendirmelerde bu zengin birikimden yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Oysa eğitim politikasının oluşturulmasında rol oynayanların, uygulama boyutunda önemli görevler üstlenen öğretmenlerin ve aydınların bu birikimlerden yararlanması, geleceğe ilişkin dersler çıkarması

gerekmektedir. Eğitimimizin istenilen seviyeye gelmesi ve 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi topluma uygun becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için; eğitim tarihinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi, geçmiş dönemden ders alınıp kararlılıkla uygulamaya sokulması gerekmektedir (Akyüz 2004, Karagöz 2019).

Türk eğitim tarihini bilmek, tarihi karşılaştırma yoluyla günümüzü daha iyi değerlendirmek için sadece günümüzü bilmek yetmez, tarihi derinliği de bilmek gerekir. Tarihsel geçmiş ve birikim bilinmeden yeni fikir ve uygulamalar geliştirmek zordur. Tarihi bilmeden geçmişten gelen gelişmenin izlediği yolu ve gelişmenin yönünü de keşfedemeyiz. Tarih bilmeden tarihi kökleri olan bir toplum yaratamayız; çocuklar ve gençler özgüvenleri zayıf ve gelecek azimleri olmayan kişiler olurlar. Gerçek sadece şu anki durum değildir; onun tarihi kökleri ve gelecek boyutu da vardır (Akyüz 2008, Ergün 2011).

20. yüzyılın ilk yarısında meydana gelen reformcu eğitim düşünce ve uygulamaları, yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini etkilediği gibi Türk eğitim sisteminin de fikri temellerini etkilemiştir. İkinci Meşrutiyet döneminde, sistemsiz de olsa, bütün bu çağdaş düşünceler (Çağdaş Reformcu Eğitim Akımları, Sanat Eğitimi Akımı, Çocuktan Hareket Akımı, Kır Eğitim

*] Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Aksaray/Türkiye, savaskaragoz@aksaray.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-4410-9214

Yurdu Akımı, İş Eğitimi Akımı ve Kolektif Eğitimi) Türkiye'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Eğitim düşüncesi alanında gerek Batıdan gelen süreli yayınlar gerek Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri v.s. çağdaş pedagojiyi Türkiye'ye daha mükemmel denilebilecek bir biçimde yansıtmıştır. İkinci Meşrutiyet dönemi Türkiye tarihinde eğitim üzerine en çok yazının yazıldığı, eğitim sorunlarıyla en çok ilgilenilen ve deneyimler kazanılan bir dönem olmuştur (Ergün 1996).

Eğitim uygulamalarını günün şartlarına uygun olarak revize eden toplumların kalkınmada ileri gittikleri, geleneksel eğitim uygulamalarına devam eden toplumların ise gerileme gösterdikleri görülmüştür. Bu durum dönemin çoğu eğitimcilerinin dikkatini çekmiş ve Osmanlı Devleti'nin tek kurtuluş yolunun mevcut eğitim uygulamalarının günün şartlarına uygun olarak yenilenmesi gerektiği düşüncesi üzerine odaklanmıştır.

1900'lü yıllardan itibaren bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında da büyük değişim ve gelişimlerin yaşandığı görülmüştür. Eğitim uygulamalarını günün şartlarına uygun olarak revize eden toplumların kalkınmada ileri gittikleri, geleneksel eğitim uygulamalarına devam eden toplumların ise gerileme gösterdikleri görülmüştür. Bu durum dönemin çoğu eğitimcilerinin dikkatini çekmiş ve Osmanlı Devleti'nin tek kurtuluş yolunun mevcut eğitim uygulamalarının günün şartlarına uygun olarak yenilenmesi gerektiği düşüncesi üzerine odaklanmıştır. Bu dönemde "Eğitim nasıl olmalı" düşüncesi etrafında günümüz sorunlarına da çözüm üretecek görüş ve önerilerin sunulduğu görülmektedir.

Osmanlı son dönemlerinden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçilirken eğitim öğretim alanında yaşanan dönüşümlerin araştırılıp ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Bir ülkede eğitim ile toplumsal dönüşümler arasında sıkı ilişkiler bulunduğu genel kabul gören bir görüştür. Hatta az gelişmiş ülkelerde eğitim geliştirilirse yoksulluğun ortadan kalkacağı, ülkenin kalkınıp refaha kavuşacağı kanısı yaygındır. Ancak, eğitim çok önemli olmakla beraber, toplumsal dönüşümlerde tek etken değildir. Ayrıca, eğitim, toplumsal dönüşümlerde etkili olurken bizzat kendisi de dönüşüme uğrar. Toplumsal dönüşüm mutlaka "toplumsal gelişme" anlamına da gelmez. Toplumsal dönüşümler, "ileri" ve "geri" gidişler şeklinde gerçekleşebilir (Akyüz 2011).

II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyete geçiş dönemi, günümüzü anlamak adına önem taşımaktadır. Çünkü bu dönem; gerek sosyal, siyasal ve ekonomik ve de gerekse eğitim reformları açısından önemli dönüşümlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde devrim ruhunun ürünü olarak her düzeydeki okulda gelişmeler yaşanmıştır. İkinci Meşrutiyet döneminde, sistemsiz de olsa, bütün çağdaş düşünceler Türkiye'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Eğitim düşüncesi alanında gerek Batıdan gelen süreli yayınlar gerek Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri, çağdaş pedagojiyi Türkiye'ye daha mükemmel denilebilecek bir biçimde yansıtmıştır (Ergün 2009).

İkinci meşrutiyet dönemi ülke ihtiyaçlarına uygun milli bir eğitim biçiminin arayış dönemi olmuş yeni bir nesil yetiştirme düşüncesini hayata geçirerek toplum yapısını değiştirecek, tüketici memurlar yerine üretici girişimci şahsiyetler yetiştirecek bir eğitim sistemi kurulmak istenmiştir (Duman ve Dilaver 2011). Bu dönemde yetişen eğitilmiş ve kültürlü insanlar, Cumhuriyet'in inşasında, Cumhuriyet



Dönemi inkılâplarının hazırlayıcısı ve eğitim sisteminin şekillenmesinde görev alan insan kaynaklarını oluşturmuştur. II. Meşrutiyet dönemi eğitim alanında yapılan tüm bu girişimler, tartışmalar ve bu alanda çalışmalar yapan eğitimcilerin görüş ve önerileri, aynı zamanda günümüz eğitimin yapı taşlarının temellerini oluşturmaktadır (Karagöz 2019). Bu dönemde “Nasıl bir eğitim” sorusuna cevap aranırken aslında eğitimde nitelik kavramı üzerinde durulmuş ve her şeyden önce istihlal, müstahsil kavramlarının içeriğine uygun üretici bireylerin yetiştirilmesi dile getirilmiştir. Bunun içinde temel düşünce biçimi olarak “iki el bir kafa için mi yoksa bir kafa iki el için mi çalışmalı” düşüncesi ortaya çıkmıştır. Üretici bireylerin yetiştirilmesi için de o günün şartları içinde günümüzde de yaşanan eğitim sorunları şu şekilde belirlenmiş ve sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır.

II. Meşrutiyetten Cumhuriyete geçiş dönemi içerisinde eğitimle ilgili ana temel sorunlar olarak;

Eğitimin genel durumu, eğitim felsefesi (eğitimin nasıl verilmesi ve amacının ne olması),

Mektep nitelikleri,

Öğretmen nitelikleri

Bu ana sorunlara ait alt sorun olarak ise;

Ezberci eğitim,

Disiplin,

Ahlak ve karakter eğitimi,

Fen eğitimi ve öğretimi,

Eğitim programları ve öğretimi,

Halk eğitimi,

Kadın eğitimi,

Dil öğretimi,

Mesleki rehberlik,

Mesleki ve teknik eğitim,

Muhtelit terbiye (karma eğitim),

Özel eğitim,

Rehberlik,

Sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri,

Usulü tedris (öğretim ilke ve yöntemleri)

Zorunlu eğitim olarak belirlenmiştir.

Eğitim alanında yapılan bu görüş ve önerilerin daha etkili olabilmesi için, bu görüşlerin tarihi temelleri, tarihsel bir süreç içinde ele alınıp değerlendirilerek günümüz koşullarına uygun bir şekilde analizinin yapılması gerekir. Bu düşünceden hareketle Türk eğitim sisteminin problemlerinin değerlendirilip analiz edilebilmesi ve çözüme kavuşturulabilmesi için geçmişteki görüş, uygulama ve önerilerin iyi bilinmesi gerekir (Karagöz 2018).

Bu çalışmada yukarıda sıralanan ve günümüzde de hala var olan sorunlardan eğitimin genel durumu (nitel olarak), mektepler, öğretmenler, eğitim programı, disiplin, ahlak ve karakter eğitimi, eğitsel ve mesleki rehberlik ilgili genel durum, sorunlar-çözüm önerileri üzerine görüş ve önerilere yer verilmiştir.

Eğitimin genel durumu, sorunları ve çözüm önerileri

Eğitimin genel durumuna yönelik düşüncelere bakıldığında Sâti Bey'in (1910) İstanbul Darülmuallimin öğretmen adaylarına vermiş olduğu konferansta dile getirdiği "Ne İçin Geri Kaldık" başlığı altında sunmuş olduğu görüşler dönemin mevcut eğitiminin niteliği hakkında bizlere yeterli fikri vermektedir. Sâti Bey bu konferansta gerilemenin nedenlerini, Avrupalıların, Amerikalıların ilim ve terakkide nasıl ileri gittiklerini, taassup, cehalet ve azim ve sebatsızlıktan bahsetmiştir. Bu konferansta ayrıca Avrupalıların âdem-i terakkimizin esbabını dinimizde aradıklarını, Osmanlı'nın terakki etmemesinin sebebinin İslam olmasına bağladıkları, İslam milletlerinin hiçbirinin ilerleme kaydedemediklerinin sebebinin İslam dinine bağlamalarına inanmadığını belirtmiştir. Âdem-i terakkimize sebep olarak, Türk ırkının kabiliyetsizliğini ileri sürenlerin olduğunu söyleyen Sâti Bey bu fikrin temelsiz olduğunu dile getirerek Türk ırkının özelliklerini sıra-

layarak çürütmeye çalışmıştır. Sonuç olarak gerilemenin taassup, cehalet, kaza ve kadere olan inançlardan kaynaklandığını, geri kalmışlığımızın sebebi olarak ta azim ve sebatsızlığımız göstermiştir.

İsmail Hakkı Bey (1915) memleketimizdeki tedrisatın mevcut durumu ve amacı hakkında ise. Memleketimizde tedrisatın basit bir imla ve kıraat meselesi şeklinde anlaşılması yalnız mahalle mekteplerine garabeti değil, daha yüksek mekteplerimizin iyi niyetli çalışmalarını da hiçe mahkûm eden bir felaket olmuştur. Kitapsız tedris, notsuz ders bizim mekteplerimizde hiç anlaşılmayan, inanılmayan bir şeydir. Onun için okutucu yazdırıcı mektepler açmak, bu mektepler içinde okuryazar adamlar yetiştirmek sanki maarifimizin geleceği bu iki cümlele delaletine bağlıdır. En ezberci adamlar bile okuma yazma sayesinde efendi oluyorlar, zekâlarına rağmen okuması yazması olmayanlar cahil kalıyorlar. Eğitimde sadece amacın okuma yazdırma olmadığını söyleyerek "kesinlikle mekteplerde okutma ve yazdırmanın lazım olmadığını iddia etmiyoruz. Yalnız bunun aynı zamanda okuma yazmanın kâfi olmayacağını anlatmak istiyoruz. Okuyup yazma bir insan için nasıl kâfi olabilir ki; bu tedrisatın gayesi değil, tahsilin aletidir. Okuyup yazma, okutup yazdırma için değil her şeyden evvel, her şeyden önce ilmi terbiye içindir şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Sâti Bey (1916) ayrıca "Ümit ve Azim" başlıklı makalesinde ise Avrupa milletlerinin zekâ ve kabiliyetleri ile bizim zekâ ve kabiliyetlerimiz arasında her hangi bir farkın olmadığını ancak onların iş hususunda ve iş başında daha iyi çalıştıkları ve daha başarılı olduklarını açıklamıştır. Sâti Bey ümit ve azim konusunda öneri olarak dikkate alınması gereken nokta olarak şunları belirtmiştir. "Efendiler iyi biliniz ki etraftaki milletler suratla ilerledi ve halada



ilerliyorlar biz onlara nispetle her hususta ve bir hassa maarif hususunda pek geri kaldık. Bulgaristan'ın, Romanya'nın hatta Japonya'nın az bir süre zarfında başarılı olduğu ıslahat ve terakkiyat buna bir delildir. Onun için efendiler azim ve ümitlerimizi hiçbir sebeple sarsmamalıyız kesinlikle biliniz ki azim ve ümit muvaffakiyetin esas şartıdır ve birbirinden gayri kabildir. Azim olmadıkça ümit, ümit olmadıkça azim olamaz. Ümitsizlik azmin en kuvvetli düşmanıdır en kati derecede bir azim sahibi olmalıyız.

Ziya Gökalp (1917) "Maarif Meselesi" konusu ile ilgili yazısında Türkiye'yi diğerlerinden ayıran özel bir hal olduğunu belirterek, başka milletlerde en seciyeli ve en ahlaklı kimseler tahsilde en çok ileri gitmiş fertler arasından çıktığı halde bizde genellikle bunun tam tersinin olduğunu şu ifadelerle açıklamaya çalışmıştır. "...Bence bunun bir tek sebebi vardır bu sebep "diğer milletlerin maarifi milli bir mahiyette olduğu halde bizim maarifimizin kozmopolit bir halde bulunmasıdır". Memleketin en büyük hastalığı birbiri ile anlaşamayan üç

muhtelif zihniyetin hamilleri ile idare olunması ve maalesef bu zümrelerden üçünün de seciyeden mahrum bulunmasıdır. Ziya Gökalp maarifimizin iki kısmını bu suretle tahlil ettikten sonra bunların ıslah yollarını sosyoloji ve felsefe ilmini merkeze alarak şu şekilde izah etmeye çalışmıştır. Milli marifetlerin teşkil edebilmesi için yalnız bir yol vardır. Bu yol içtimai ilimleri tedris edenlerin içtimaiyat(sosyoloji) usulünü bilmesinden ibarettir. Bugün hakiki anlamda ahlaki, diniyat, iktisadiyat, lisaniyat ve bediiyat (güzel sanatlar) gibi ilimler içtimaiyat usulüne katiyen vakıf olmayan muallimler tarafından tedris edilmektedir. Bu ilimlerin hepsi içtimaiyat ilminin şubeleri hükmündedir. İçtimaiyatın esaslarına vakıf olmayan bir adam hakiki surette ne hukukçu ne ahlakçı ne de iktisatçı olamaz. Bunun gibi müspet ilimlerle de faal bir mefkûreye malik olmak için felsefe tahsil etmek lazımdır. Yalnız içtimai ilimler için içtimaiyat nasıl bir mevkide ise alelumum müspet ilimler içinde felsefe o mevkidedir. Muallimler mensubu olduğu içtimai ve tabi sahalara göre ya hem içtimaiyatçı ya da hem felsefe veya yal-

nız felsefe tahsil etmeleri şart kılınmalıdır. İçtimai ilimlerim muallimleri hem felsefe hem de içtimaiyat bilmelidir. Tabi ilimlerin muallimleri ise yalnızca felsefe ile alakadar olmalıdır.

Eğitim felsefesi açısından eğitimin nasıl verilmesi ve amacının ne olması gerektiği konusunda ise günümüz 21. Yüzyılın gerektirdiği eğitim felsefesinin ne olması ve bu çerçevede eğitimin bireylere nasıl verilmesi hususunda önemli görüş ve öneriler sunulmuştur. İsmail Hakkı (1916) "Asrımızın Terbiye Gayeleri" ile ilgili kaleme almış olduğu yazısında yirminci asrın terbiye gayelerini açıklamaya çalışırken aslında 21. Asrın gayelerini ve günümüz eğitim uygulamalarının nasıl olması gereği hususunda da bizlere aydınlatıcı fikirler sunmuştur.

Bugün hakiki anlamda ahlaki, diniyat, iktisadiyat, lisaniyat ve bediiyat (güzel sanatlar) gibi ilimler içtimaiyat usulüne katiyen vakıf olmayan muallimler tarafından tedarik edilmektedir. Bu ilimlerin hepsi içtimaiyat ilminin şubeleri hükmündedir. İçtimaiyatın esaslarına vakıf olmayan bir adam hakiki surette ne hukukçu ne ahlakçı ne de iktisatçı olamaz.

Yirminci asrın terbiye gayeleri milletlerin terbiye gayelerinde gizlidir. Bu milletlerin müşterek terbiye gayeleri asrın gayeleridir. Asrın milletlerinde terbiyenin gayeleri nedir? Asrın milletleri çocuklarını nasıl ve ne için yetiştiriyorlar? Asyalı, Avrupalı, Amerikalı asrın millleti olan her cemiyetin parlak bir gayesi vardır. Çocukları, üretici yetiştirmek. Asrımızın pedagojisi istihsal (üretim) pedagojisidir. Yirminci asır çocuğun tabiatını tabi servetlerini işletiyor büyütüyor ve ondan bir banka sermayesi gibi istifade ediyor. Bedencilik, sporculuk izcililik, gezinti, seyahat, koleksiyonculuk, işçilik, tec-

rübencilik, tahrircilik... Hep bu işler yirminci asır pedagojisinde yer tutuyor. Yirminci asır istiyor ki terbiyenin gayesi "hayat" olsun analar, babalar ve hocalar çocuklarını tabiata ve hakikat dünyasına hazırlasınlar. Yirminci asır emrediyor ki, her fert irfanla mücehhez olsun en adi bir köleden en ali bir şahsiyete kadar milletin her ferdi "asri bir talim ve terbiye" alsın. Hakiki vazifelerini tanımayan hiç kimse bulunmasın. Fertlerin bütün bu mesuliyetini taşıyan vicdanları ve kafaları vardır" görüşüyle aslında 21. Yüzyılın bireylerden istemiş olduğu sorumluluk bilinci becerisine herkesin sahip olmasını istemiştir.

İbrahim Alaaddin Bey (1917) ise, Beyne'den yapmış olduğu tercümede "iyi bir tahsilin muhayyeri" isimli yazısında, bir tahsilin iyi olduğuna hükmetmek için sadece ferdin ihtiyacını gidermesi değil, aynı zamanda toplumu da alakadar etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Mektepler, Öğretmenler, eğitim programı, disiplin, ahlak ve karakter eğitimi, eğitsel ve mesleki rehberlik ilgili genel durum, sorunlar ve çözüm önerileri

Mektepler (Okullar)

Dönemin eğitimle ilgili dergisi olan Muallimler Mecmuası da "Maarif hayatında terbiye ve tedriste yanlış uygulamaları şu şekilde saptırlarına taşımıştır. "Mektep hayatının çocukların ihtiyaçları, istidatları, kabiliyetleri düşünülerek değil, yalnız bazı bir zevatin arzuları tatmin etmek üzere tanzim edildiğini, iktisadi meselelerinde ise ilmin, iktisadi değil, esassız tedbirler hükmündedir; Hayatını ilme vakfedecek kafaların bulmasını ve ilgi ve istidatları doğrultusunda eğitilmelerini öneri olarak sunmuştur. Muallim Mecmuası 1918 yılında günümüz eğitim sorunlarından başlıcası olan okullarımızda tam olarak uygulama alanı bulamayan yöneltmeye dikkat çekmiştir.

Nafi Atuf ise “Hayatta Mektep” başlığı altında mekteplerde uygulanan eğitim ve öğretim uygulamalarından, bu uygulamaların çocuklara uygunluğundan ve muallimlerin görev ve sorumluluklarını bir örnek üzerinden açıklamaya çalışmıştır (Nafi Atuf, 1918). Memleketin idare-i umumiyesiyle mekteplerin idare-i hususiyetleri arasında bir ilişki benzerliğinin olduğu unutulmamalıdır. Her ülkenin idare-i umumiyesi mekteplerinin idare tarzını gösterir. Mektep, memleketin hayat umumiyesindeki tekâmül ve inkişafı takip etmek mecburiyetinde olduğu gibi nerede açılmış ve yaşamış ise o muhitin tekâmülünde de vazifedardır. Mektep yalnız çocukların değil, daha ziyade çocuklar dolayısıyla herhangi bir sahanın vasıta-i tekmidir. Köy mektebi köyü, köylüyü; şehir mektebi de şehir ve şehirliliyi yükseltebilirse müfittir. Muhitlerinden dumura uğrayan mektepler... o muhitin ihtiyaçlarını kavrayamadan o ihtiyaçlara cevap veremeyen mekteplerdir. Bu mektepler yaşayamıyorlar. Yahut derhal bir istihsale geçerek o muhiti yarar bir şekle girmeye mecbur oluyorlar. Buna en güzel misal taşralarda açılan ziraat, ticaret sanayi ve idarilerdir. Bu idadiler açılırken muhitlerin ziraat ve ticaretinin terakkisine hizmet edecekleri düşünüldü. Hâlbuki bu mekteplere tayin olunanlarda bu zihniyet mevcut olmadığı gibi o mekteplerin programında da muhitlerin ihtiyaçlarını kavrayacak özellikler yoktu. Mektep çocuğu hayati umumiye de yaşatma vazifesini deruhte etmekle beraber, çocuğun hayati ferdiyesini en muvaffak, en fenni tarzda idare ile mükelleftir. Bir taraftan muhitinin şartlarına çocuğu uydurur, diğer taraftan çocuğu kendi âleminde tekâmüle sevk eder. Mektepler diğer müessesler gibi “milliye” ve “içtimaiye” gibi vazifelerini ifa etmek istiyorlarsa; kanunlarını, programlarını, tarzı idarelerini, tarzı tedrislerini, hayati umumiye ile çocukların hayatı ferdiyeleri kanunlarından iktibas etmelidir. Maarifi-

mizde bu zihniyeti görmek büyük bir inkılâp ve salaha hazırlandığımızı delalet edecek ve işte o zaman bizde “maarifi milliye” nin “milli mektep” in mevcut olduğuna inanılacaktır. Çocuklar mektepte müşterek bir hayat geçiriyorlar (Nafi Atuf 1918).

Mektep çocuğu hayati umumiye de yaşatma vazifesini deruhte etmekle beraber, çocuğun hayati ferdiyesini en muvaffak, en fenni tarzda idare ile mükelleftir. Bir taraftan muhitinin şartlarına çocuğu uydurur, diğer taraftan çocuğu kendi âleminde tekâmüle sevk eder. Mektepler diğer müessesler gibi “milliye” ve “içtimaiye” gibi vazifelerini ifa etmek istiyorlarsa; kanunlarını, programlarını, tarzı idarelerini, tarzı tedrislerini, hayati umumiye ile çocukların hayatı ferdiyeleri kanunlarından iktibas etmelidir.

Doktor Sabri okullara yönelik önerilerini ise şu şekilde dile getirmiştir; Asrileşmek için mekteplerimizde hazırladığımız yarım tedbirler milleti kurtaramaz. Milleti kurtarmak istiyorsak takip etmekte bulunduğumuz usulü terbiyeyi esastan değiştirmek lazımdır. Bütün kuvvet mekteplere verilmelidir. Zira mekteplerimizdeki usulü terbiye içtima; tam manasıyla yoluna girmediği topraklarımızdaki serveti milliye-yi işlemek mümkün olamayacak ve bugün olduğu gibi yanında ecnebi sermayesiy-le ecnebi erbabi ihtisasına muhtaç kalacağız. Dünyada hiçbir müessese sermayesiz payidar olamaz. Bir taraftan millet meclisi, terbiye-i milliye bütçesine karar verirken diğer taraftan da erbabi ihtisas, usulü terbiyenin içtimai şeklini kararlaştırılmalıdır. O halde mekteplerimizde öyle bir usulü terbiye tatbik edilmelidir

ki; bu usul efradı milleti vatanın serveti itasına hâkim kılmalı ve onları vatanın toprağına yerleştirecek şeraite haiz olmalıdır. Zira bir millet, vatanın toprağına, o toprağı işleterek yerleşmedikçe orada sabit bir unsur mahiyetini iktisap edemiyor. Bu pek sade bir hakikattir. Çünkü bir vatanın kıymeti o vatan toprağının kıymeti terbiyesinden ibarettir. Mekteplerimizde çocuklarımıza verdiğimiz nazarı malumat bu rabıtayı takviye edecek mahiyette değildir.

Disiplin, Seciye (Karakter) eğitimi

Abdulfeyyaz Tefvik (1925), Mekteplerimizdeki inzibatsızlığın başlıca sebepleri olarak, henüz müşterek bir terbiye tarzımızın olmayışında, mürebbilerimizin çoğunun mektepten yetişmiş olmamasına, hürriyet kelimesine mekteplerde ilk verdiğimiz yanlış manadan kaynaklandığı üzerinde durarak mekteplerimizdeki inzibatsızlığın başlıca sebeplerini şu şekilde sıralamıştır. “Mekteplerimizde henüz müşterek kabul görmüş ve tatbik edilen bir terbiye ve inzibat sistemi yoktur. Ne kadar müdür ve mürebbi varsa o kadarda terbiye tarzı vardır. Bugün muallim ve mürebbiyelerimizin yüzde sekseni meslekten yetişmiş olmamakla beraber maaş tahsisatlarının da cazip derecede bulunmamasından dolayı birçok mekteplerimiz zayıf ve himmetsiz ellerde kalmıştır. Osmanlı imparatorluğu can çektiği son demlerinde mekteplerde biraz ıslahat yapmak istemiş, güzel yurdumuzun bağına sokulmuş hususi ecnebi ve papaz mekteplerinden ilham almaya kalkışmış ve o müesseseleri taklide yeltenmiştir. İşte hala yakamızı kurtaramadığımız mektep piyesciliği(taklitçiliği) bu kötü taklidin bir eseridir. Vaktiyle zavallı Hürriyet kelimesi mekteplere yanlış manalarla girmiş, talebe meyanında itaatsizlik, serkeşlik v.b. taksirlere uğratılmıştır. Hiddet ve şiddetin mekteplerde katiyen yeri yoktur. İradelerine sahip olamayacak derecede asabi olanların nasiplerini bu

meslekte aramamalıdır. Talebeye ara sıra zaruri olan cezalar hiçbir vakit tehdit mahiyeti içermemeli, çocuğun müdafaası dinlendikten sonra kabahatin derecesi kendisine münasip bir lisanla tefhim edilmelidir. Mektep cezalarının haysiyeti rencide edecek bir şey olmayıp, ilmi terbiyenin icap ettirdiği bazı tedavi usulleri olduğu talebeye ihsas olunmalıdır. Memleketimizde her şeyden ziyade asıl terbiyenin tevhidine vakıf ve vakar sahibi mürebbilerin yetiştirilmesine muhtaçtır. Buda Muallim mekteplerine mümkün olduğu kadar fazla ehemmiyet vermek ve buralarda terbiye ilminin bütün hareketlerini takip eylemekle mümkün olur.”

Disiplin ve ahlaki karakter eğitimi konusunda ise Muallim Halil Fikret (1917) “Mekteplerde İnzibat ve Ahlaki Seciyeyi Takviye” isimli yazısında, “bir milletin istikbalini mekteplerindeki, usulü tedrise, inzibatına bakarak anlarsınız. Ayrıca mektepler vasıtasıyla bir milletin doğru veya eğri yola gittiğini, küçüklerin aldıkları mektep terbiyesini takip etmekle mümkün olacağını ifade etmiştir. Mektepleri, bir milletin vücudu, kalbi ve dimağı olarak niteleyen Halil Fikret eski ve yeni mektep arasındaki mukayese ne ise, ebeveynlerin eskiden okuldan beklentileri ve yeni mekteplerden beklentileri arasındaki mukayesenin de aynı olduğunu, siyasetçilerin nasıl cemiyet hayatında siyasi olarak etkili ise mektepte de muallimlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Yeni gelişen okullar için, bir milletin ıslahı ve takviyesi için “Sağlam bir vücut, işlenmiş bir dimağ ve ahlaki sağlam bir iradenin” gerekli olduğunu belirtmiştir. Mektepler de ahlaklı, sağlam iradeli adamlar yetiştirmek için öncelikle tedrisatın terbiyevi olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Halil Fikret, seciyenin ve şahsiyetin gelişimi için makul bir inzibat ve itaatin olması gerektiğini, lakin mekteplerimizdeki itaatin körü körüne itaat olduğunu, bu duruma neden itaat edildiğini bilmediği için zararlı olduğu kanaatini

taşımaktadır. Halil Fikret ayrıca, bu tip itaatlerin olduğu yerde bir isyan hissi, arzusuzluk ve sıkıntının mevcut olacağından, körü körüne itaate mecbur olanların izzeti nefislerinin kırıldığını hissettiklerini, bu tip itaatlerden şahsiyetin meydana gelemeyeceğini ifade etmiştir. Bu görüş doğrultusunda karakter şekillenmesinde, kendilik değerinin oluşmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmesinde eğitimin bireysel özelliklere göre verilmesinin daha uygun olacağını sonucuna ulaşılabilir.

Her mektep başlı başına bir cemiyet hayatını temsil etmelidir. Mektep cemiyetinde iyi yetişen bir gencin faydasız bir vatandaş olması imkânsızdır. Cemiyet nasıl gençler istiyor? Bunu bir kelime ile seciyeli; o halde mektebin mihverini seciye teşkil etmelidir. Seciyeli bir genç memleketin daima faydalı bir unsurudur. Az malumatlı ve seciyeli gençler çok malumatı fakat seciyesiz gençlere daima tercih edilir. O halde senelerce mektep hayatında çalkalanan gençleri seciyeli yapmak için mektep hayatını esastan değiştirmek gerekir. Bu tebdil ilk evvel Amerika ve İngiltere de başlamıştır. Bu yeni teşkilatı dâhiliyenin esası talebeye meşrutiyet ve cumhuriyetle idare olunan memleketlerin fertleri kadar hürriyet ve serbestîsi vermektir. Bu serbesti dâhilinde çocuklara her nevi ahlak ihtiyatları kazandıracak hareketler yaptırılmaktadır. Çocuklar da bu çeşit mektepler de kendi kendilerini idare etmeye alışır ve birçok ahlaki meziyetlerle mücehhez olarak hayata atılırlar. Seciye esaret altında gelişemez. Seciyenin teşkili için çocuklara hür bir saha-i faaliyet vermelidir. Çocuğun kusurları en iyi olarak serbest ve hür hayatta anlaşılır. Kusurları mektep hayatında gizli tutup cemiyet hayatında faaliyete getirmek çok zararlıdır. Çünkü yetişen gençlik kusurlarını cemiyet hayatında kim tashih edecek? Binaenaleyh mekteplerin bir kıymeti varsa bu kıymet kafaya teallik etmekten ziyade ruha taalluk edendir. Bu için

bir Amerikalı bir İngiliz malumatıyla iftihar edemez. Onların iftiharı memleketleri için faydalı, müteşebbis, seciyeli, cesur hülasa iyi bir vatandaş olmaları ile mümkündür (Halil Fikret 1922).

Muallimler (Öğretmenler)

İsmail Hakkı Bey (1915), var olan eğitimin durumu hakkında "Bizde maarif nasıl telakki ediliyor?" konusunda geniş bir açıklamada bulunmuştur. Bu konuda öğretilere büyük görevler düştüğünü şu şekilde ifade etmiştir. "Bütün vazifesini babasından hocasından gördüğünü yapmaktan ibaret sanmış ve doğru veya öyle farz etmiş olan eski kafalı muallimlerin fikrinde eğitimde amaç: okuma ve yazma becerisini kazandırmaktır. Sadece okuma ve yazma becerisini kazandırma düşüncesi memleketin maarifini, mekteplerin asıl amaçlarını asırlarca ezmiş yutmuştur"

1 Nisan 1917 tarihli Muallim Mecmuası, öğretmenlik mesleğinin önemi üzerinde durmuş ve öğretmenliği sadece maaş için yapanları eleştirmiştir. Bu yazı hem yazıldığı dönem hem de günümüz bu dönem için çok büyük anlam ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak bu yazıda; "Öğretmenliğin bizde meslek olarak görülmediğinden dolayı bazılarının göre öğretmenlik boş vakitleri doldurma sanatı ve havadan maaş alınan bir uğraşı" olarak görüldüğü üzerinde durulmuştur(Karagöz 2017).

Muallim Cevdet (1919), "Terbiyemizde Buharan" konusunda o dönemin yabancı, azınlık ve misyoner okullarının durumu ile cemaat mekteplerinin olumsuz tutumları üzerinde durmuş ve devletin bu konudaki tutumunu irdelemeye çalışarak şu önerilerde bulunmuştur. İptidai hocalarını sık sık değiştirilmesinin önüne geçilmedikçe vilayet ve sancaklarda iyi Darülmuallimatlar ve Darülmuallimler açılmadıkça ne yapsak boştur. Vakıf mekteplerinin ders prog-



ramlarının yetersiz oluşu. Avrupa ülkelerinden alınan nizamnamelerinin olduğu gibi alınması ve ülke şartlarına göre değiştirilmeden mekteplerde uygulanması. Avrupa nizamnamelelerinin, eğitim programlarının harfi harfine uygulanması, milli terbiyeye vereceği zararları gören ve buna çare bulan bir tek adamın olmaması. Vakıf mekteplerinden çıkanların kifiyetsiz(yetersiz) olduğu, iptidailerden çıkanların babalarının yanında mesleğe atılmaları, iptidailerden rüştiyelerden ve idadilerden çıkanların ise küçük maaşlara esir oldukları aşikârdır. Vakıf mekteplerinden çıkan Rum, Ermeni ve Yahudi gençleri meslek sahibi olurken bizim talebeler memur olmak zihniyetine sahip olarak yetiştirilmiştir. Bu sayede meslekleri azınlıkların eline vermişiz.

Fazıl Ahmet (1921) ise “Mürebbiyeler yetiştirmek için nasıl hareket etmeli?” sorusunu sormuş ve bu soruya cevap aramıştır. Fazıl Ahmet, eğitimci olmak isteyen kişilerin öncelikle eğitim felsefesi, psikoloji ilmi, karşılaştırmalı eğitim tarihini iyi bilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir. “Mürebbiyeler yetiştirmek için nasıl hareket etmeli? Bu suali sorar sormaz mürebbi için elzem ve zaruri olan o saf ve seciye-i esasiyenin tedris ile veya suret diğerle tahsili gayri kabildir. İtirazına maruz kalacağız. Yine öyle olsun fakat o en saf ve mezraya

ya hilkaten malik bir adam farz edelim. Aca-ba bu sebepten dolayı adama öğreteceğimiz hiçbir şeyimiz kalmamış mıdır? Kendisini bir terbiye-i felsefeye ihtiyacı yok mudur? İlmi ruh sayesinde icra edilen bu kadar derin ve ince tetkikattan onun bi haber kalması muvaffak olur mu? Mürebbinin gerek memleketimizde gerek ecnebi memleketlerin tarihi tedrisatını bilerek nazariyatı maziyenin ve başkalarının ticaribiyle tenevvür etmesi lazım gelmez mi? Bunu bilmeseydi bütün hayatında eski ve metruk yolları takip etmeye, bellediğinin esiri olmaya mahkûm kalmaz mı? Hakeza müstakbel mürebibilerin terbiye edecekleri insana ait ahvali ruhiye umumiye-i buldukları zamanı ve o zaman ruhu icabatını bilmeleri icap etmez mi? Terbiye hiç değişmeyen daima aslını muhafaza eden bir cevahir gayri mübtedel değildir. En iyi mürebbi zamanını en iyi tanıyan hayatı hasrına gayet dikkat etmesi lazımdır.

Öğretmen yetiştirme meselesini günümüz çağdaş pedagojik anlayışa uygun olarak dile getiren Sadrettin Celal (1924) ilkokuldan sonra öğretmen olmak isteyenleri ilgi yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda seçmenin önemine dikkat çekmiş ve “Darulmuallimine aldığımız gençleri iptidai tahsilden orta tahsile geçmek istidat ve kabiliyetini gösteren mümtaz ekalliyet arasından intihap etmemiz bizim için gayet

kiymetli bir teminattır. O vakit emin olabiliriz ki; muallim namzetlerimiz Darümuallimin kapısından girerken sağlam bir terbiye-i fikriye, şüphesiz pek vasig değil fakat her halde ciddi ve esaslı bir hamule-i malumata maliktirler". şeklinde görüşünü dile getirmiştir (Karagöz 2017).

Sadrettin Celal (1924), öğretmen yetiştirme meselesinin bir uzmanlık alanı olduğunu bu konuda ilmi bir heyetin oluşturulmasını önermiştir. Dönemin öğretmen sayısındaki eksikliğin yanı sıra mevcut öğretmenlerinde nitelik açısından istenilen derecede olmadıklarını da ifade etmiştir. Mevcut öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması için ise, mevcut muallimlerin genel ve mesleki bilgilerini mümkün olduğu kadar tamamlamak ve artırmak için, öğretmenlerin tatil zamanlarında, sene-i tedrisiye esnasında (eğitim öğretim takvimi içerisinde), kurs, konferans, münakaşa ve mesleki kitaplardan yararlanmalarını önermiştir. O dönem içinde geçerli olan ve günümüzde de eleştiri konusu olan alan içi ve alan dışı öğretmenlik atamalarında olduğu gibi Darümuallimli (öğretmen okulu) mezunu olan ve ehliyetname yani pedagojik formasyon sahibi olan birbirine zıt iki türde öğretmenlerin varlığından bahsetmiştir. Bu konuda Darümuallimin mezunu olmayan öğretmenlerde büyük eksiklikler olduğunu ancak alan dışı alandan mezun olup hayatlarının en kıymetli zamanlarını, pek az bir maaşla, ekmek parası için kendisini mesleğe adayın, mesleklerine cidden bağlı, öğretmenlik mesleğinde tecrübe kazanmış çeşitli alanlarda uzmanlaşmış olanları da sistem içinde tutmak gerektiğini belirtmiştir.

"İçlerinden Darümualliminden yetişmemelerine rağmen bu konuda Şüphesiz darümuallimlerin meslek mekteplerinden yetişmeyen muallimlere karşı serdettikleri itirazlarda çok haklı cihetleri vardır. Muallimlik belki diğer

sanatlardan daha fazla ciddi bir vukuf ve malumata, mesleki bir hazırlığa muhtaçtır. Çünkü acemi ve liyakatsiz bir muallim elinde bozulan bir tahta veya demir parçası değildir. Belki müstakil bir vatandaş ve müstahsilin zekâsı ve seciyesidir fakat diğer cihetten Darümuallimin mezunu olmayan muallimlerde tamamıyla haksız değildir. Çünkü bu kısım meslektaşlarımız, hayatlarının ne kıymetli zamanlarını, pek cüzi bir maaşa, ekmek parası mukabilinde mesleğe vakfetmişlerdir. İçlerinden Darümualliminden yetişmemelerine rağmen mesleklerine cidden bağlı tecrübe ve vakıf kazanmış muhtelif sahalarda ihtisas kesbetmiş olanlarda vardır. Bunları kapı dışarı etmektense ıslaha çalışmak daha başarılı olur.

Abdullatif Nevzat (1925) toplum içindeki öğretmenlerin itibarı ve görevleri hakkında öğretmenlerin toplumun vicdanına, toplumun değerlerine sahip çıkarak bilimsel düşünce yapısı içerisinde hurafeden, sihirden ayrılması gerektiği üzerinde durmuştur. "...Muallim, bir taraftan haiz bulunması lazım gelen mümtaz vasıflarla ferdaniyetin en kuvvetli timsalini teşkil ederken, diğer taraftan cemiyetin şuur ve vicdanına en yakın sağlam rabitalarla bağlı bulunması itibarıyla de içtimaiyatın en manidar hallerine sahip bulunmaktadır. Muallim bu hali ile ferdaniyet ile ictimaiyetin ittihakında ehaze ve mevkii etmiş bulunur. Her iki tarafın tesirlerini, hassalarını tanzim ve takviyeye müvekkil bulunuyor... Muallimlik içtimai hayattaki kıymet ve tesirini etraflıca izah edebilmiş olmak için bir defa onun temsil ettiği ilmin içtimai hayatıyla münasebeti bahs üzerinde biraz tevfiik etmek lazım gelir".

Abdullah Nazif ayrıca, ilmin gelişimi için birinci şartın, keşfiyat ilminin nesilden nesile aktarılması olduğunu, ikinci şartın ise keşif ve icatların yapılabilmesi için eğitim araç gereçlerinin gerekliliği olduğunu belirterek eğitimde



araç gereç kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Bu gelişmeleri sağlayacak en önemli görev ise öğretmenlere düştüğünü ifade ederek öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına atıfta bulunmuştur. Öğretmenler ise, toplum içinde geçmiş ile geleceğin gelişme noktasında çalışan sosyal ve bireysel sorumlulukların en ağırını yüklenerek ferdin ve cemiyetin hayır ve saadetine nefsinin vakıf eden aziz bir varlık olarak görülmüştür.

Usulü Tedris (öğretim ilke yöntemleri)

19. yüzyılda çocuklar üzerine yapılan araştırmalar eğitim alanında da kendini göstermiştir. Özellikle Tıp, ruhiyat (psikoloji), sosyoloji biliminin gelişimi bireylerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Batıda psikolojik ve yetenek testlerinin ortaya çıkması bireysel özelliklerin de tanınmasına katkı sunmuştur. Bu durum okul programlarının ve ders kitaplarının yenilenmesini, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını gözden geçirmelerine, öğrencilerin kendilerini tanımalarına imkân vermiştir. II. meşrutiyetten itibaren derslerin içerikleri ve işlenişleri de bu doğrultuda değişikliğe tabii tutulmuştur. Eski ezberci anlayış yerini artık araştıran, sorgulayan, gözlem, inceleme yapma becerisine bırakmak zorunda kalmıştır.

Ancak bunları yapabilmek içinde belli İlkeler ve yöntemler dile getirilmiştir. Cumhuriyet öncesi bu ilke ve yöntemler genel olarak Usulü tedris başlığı altında incelenirken, cumhuriyet sonrası ise öğretim ilke ve yöntemleri olarak incelenmektedir (Karagöz, 2014).

II. Meşrutiyet dönemi ve öncesinde mevcut ezbercilik sistemi bu vasıta ile eleştirilmiş usulü tedris konusunda öğretmenlerin yetersizlikleri vurgulanarak öğretmen yetiştiren kurumlarda muallim adaylarına usulü tedris hakkında gerekli bilginin verilmesi önerilmiştir. Bu konuda günümüz öğretmenlerine de kılavuzluk edecek önemli öneriler sunulmuştur.

Sâti Bey "Usulü Tedrisin Kavaidi Esasiyesi" konu başlıklı yazısında usulü tedrisin önemi üzerinde durarak usulü tedriste mevcut sistemin takip ettiği yolun ezbercilik sistemi olduğunu belirtmiş ve usulü tedrisle ilgili önerilerini şu maddeler halinde sıralamıştır.

Tedris hususunda birinci öncelik dersleri ezberletmek değil, dersleri anlatmaya özen gösterilmeli, ezberletilecek konular var ise önce anlatılıp sonra ezberlettirilmelidir.

Anlaşılmadan ezberletilen şeyler hiçbir fayda temin etmez onlar zihinde yabancı olarak kalır. Anlaşılmadan ezberletilen şeyler kabuk-

ları ile beraber yutulan iyice haz olunmayan çekirdeklere benzer. Anlamak istifade etmenin şartı olduğu gibi ezberlemenin ve hatırdan tutmanın şartları içindedir. Bir şey ne kadar iyi anlaşılırsa nispeten o kadar kolay ezberlenir ve o kadar çok hatırdan kalır. Bunun için muallimler bu esası bir an bile dikkatten ayrı tutmamalı, her şeyden evvel dersi ezberletmek değil, anlatmak için çareler düşünmelidir.

Dersi anlatımında talebenin hali fikriyesine göre riayet edilmeli. Muallim daima söyleyeceği sözler arasında çocuklarca henüz manası bilinmeyen kelimeleri kullanmamaya dikkat etmelidir.

Bir mektepte tedris olunacak konuların zorluğu çok çeşitlidir. Her dersin bahisleri çocukların zihnini kolayca girebilecek derecede sade olmalı, önce kolay bahisler sonra zor bahisler öğretilmelidir.

Dersler kolaydan zora, basamak basamak, somuttan soyuta olacak şekilde düzenlenmeli.

Tedris hususunda rivayet edilmesi lazım gelen esaslardan biriside çocukların zevklerini okşamak onların his ve merakını tahrik eylemektir. Bu hakikatin talim ve terbiye hususunda pek büyük ehemmiyeti vardır. Bunun için muallimler derslerini ve nasihatleri süslemeli, tatlılaştırmalı yeni oyunlarla şarkılarla bahsedilen konuyu cazip hale getirmelidir.

Tedris hususunda rivayet edilmesi lazım gelen esaslardan biriside öğretilen şeyleri çocuklara doğrudan doğruya söylememek, imkân oldukça onları düşündürerek kendilerine buldurmaktır.

Bir dersi çocuklara olduğu gibi anlatmaya çalışmak onların zihnine bir fidan dikmek, onları buldurarak keşfettirerek öğretmek ise onların zihinlerinde bir fidan yetiştirmek gibidir. Şüphesiz ki bu suretle yetiştirilen fidanlar dikilen fidanlardan daha sağlam ve payidar olur.

Tedris hususunda rivayet edilmesi lazım gelen esaslardan biriside derslerin hepsini birbirine rabit etmek birbirine muavenet ettirmek birbirini takviye ve tekrar edecek surette tertip eylemektir.

Mehmet Emin (1915) tarafından ise, tedrisat mecmuasının "Usulü Tedris" kısmında "Tali Tedrisatta Usul Meselesi" konusunda, memleketimizdeki maarifsizliği mektep noksanından ziyade, bu namı verdiğimiz müesseselerde çocukları tabi tuttuğumuz tedris ve terbiye usullerinin fenalığından kurtarılması gerektiği ifade edilerek, mekteplerin eksikliğinden ziyade mevcut mektebin içinde verilen eğitimin niteliği önemli olduğu belirtilmiştir. Verilen eğitimin niteliğinin artırılması için muallimlerin usulü tedris konusunda gerekli bilgiye sahip olması gerekir. Özellikle iptidai mektepleri ve iptidai hocalarının bu konuda büyük eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir.

Bu dönem eğitimi ile ilgili göze çarpan diğer bir sorun ise fen eğitim ve öğretimi olmuştur. Mehmet Rüştü (1919) "Fenni tedrisatımız" konusunda fenni tedrisatın önemini vurgulayarak bizde fenni tedrisata gereken önemin verilmemesini, bu konuda muallimlerimizin yetersiz, talebelerimizin meraksız olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Mehmet Rüştü tarafından ilim müesseselerimizde fünün tedrisatının gayet hayali ve maksattan uzak bir surette icra edildiği, durum bu olunca da talebelerin fünün derslerinin ve konularının ne olduğunu, bu konulardan nasıl istifade edileceğini bilmeden sadece imtihanları geçmek için bunları öğrenmekte oldukları ortaya konulmuş ve eleştirilmiştir. Mehmet Rüştü, talebelerin öğrendikleri şeylerin tatbikatını görmeye çalışmak istediklerini, yaparak ve yaşayarak ameli tedrisat sayesinde ilim ve fennin bu suretle memleketimizde çoğalacağından, sözden ziyade iş yapacak, hayalden ziyade hakikati görececek bir sınıf halk yetişeceğini önermiştir".



Eğitsel ve mesleki rehberlik

21. yüzyılda rehberlik alanında en önemli konulardan biriside mesleki rehberliktir. Yüzyıl öncesinde böyle bir konunun ele alınması günümüz eğitim sistemi için değerlendirildiğinde çok anlamlıdır. Bu konuda dile getirilen görüş ve önerilere bakıldığında 21. yüzyıl pedagojik anlayışına ışık tutması açısından çok önemlidir. Ancak II. Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi'ndeki sıkıntılı durumların bu konunun önemini, uygulama alanı bulmasını geciktirmiştir. Bu konuda Sati Bey'in mesleki rehberlik konusundaki görüşleri incelemeye değer bulunmuştur

Sâtı Bey (1910) Darülmualliminde "Meslek Aşkı ve Fedakârlık" konusunda vermiş olduğu konferansta günümüz 21.yüzyılda popüler olan mesleki rehberlikle ilgili bilgiler vermiştir. Sâtı Bey, bu konuda muallim adaylarına şu önerilerde bulunmuştur. Herkes için her meslekte başarının sırrı o mesleğe karşı olan meyil ve muhabbettir. Onun için, kişilerin, meslekte başarılı olması ve yükselmesi, kendisini ilerletmesi için o mesleğin önce kendi kişisel özellik-

lerine uyduğuna sonra da o mesleği sevmesine bağlıdır. Sâtı Bey'in ifadesine göre; "Eğer mesleğinizi sevmiyorsanız ve sevemeyecekseniz... Eğer bu mesleği yalnız maaş almak ve karın doyurmak için takip ediyorsanız ve edecekseniz... Size samimi olarak tavsiye ederim: Beyhude yere daha ziyade vakit geçirmeyiniz, kendinize başka bir meslek arayınız... Onun için meslekleri, en çok sevebileceğiniz ve bil netice en çok muvaffak olabileceğiniz mesleği seçiniz. Her meslek birer sütuna, birer ağaca benzer. Bunlar üzerinde tealinin, terakkinin derecesi hattı zatlarındaki irtifalarından ziyade üzerlerine tırmanılan kimselerin maharet ve kuvvetine göre tayin eder... Onun için bir meslek intihabı halinde düşünürken temayülât ve kabiliyet-i zatiyeyi takip etmek "ve hangi meslek daha iyi?" diye değil, "hangi meslekte daha ziyade zevk duyabilir, daha ziyade muvaffak olabilirim?", "hangi meslekte daha ziyade hizmet edebilir, daha ziyade ilerleyebilirim?" diye düşünmek iktiza eder..." Sâtı Bey bu açıklamadan sonra bizdeki durumun nasıl olduğunu ise şu şekilde ifade etmiştir. Bizde, maateessüf bu cihetler pek de nazar-ı dikkate alınmıyor,

meslekler daima hattı zatlarındaki evsafa göre muhakeme ediliyor, “kabiliyet ve temâyüülât-ı şahsiye” meselesi düşünülüyor. Onun için mesleklerin kimine “önü açık”, kimine “önü kapalı” deniliyor ve meslek talim ve terbiye bu son takım meslekler arasına ithal ediliyor. Bu iddiaların, bu fikirlerin derece-i isabeti hakkında bir fikir hâsıl etmek için, bu gün hükümetimizin en büyük makamlarını işgal eden zevatın hayat-ı meslekiyelerine bir nazar atfetmek kâfidir zannederim. Kabinemizin reisi asıl şöhretini muallimlik sayesinde kazanmıştır. Maliye nazırı şimdiki makamına muallimlik kademesinden atlamıştır. Maarif nazırı da muallimlikten yetişmiştir... Bütün bunlar göz önünde dururken “muallimliğin yolu kapalıdır”, “idare memurluğunun yolu açıktır” demek ne dereceye kadar doğru olabilir?

Bir asır önce dile getirilen bu görüş ve öneriler iyi değerlendirmiş olsaydı, bugün de devam eden aynı sıkıntıların yaşanmasının önüne geçilebilirdi. Sâtı Bey’in meslek seçimi konusunda ki bu görüşlerini günümüz mesleki rehberliğin temel ilkeleri olarak kabul edebiliriz. Meslek seçiminde öncelikle ilgi, yetenek ve mesleği sevebilmenin öneminin o dönemde dile getirilmesi ileri görüşlülüğün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda eleştirilmesi gereken bir nokta da mesleki rehberlikle ilgili sürekli yabancı yayınlardan yararlanılıp ülkemizde uygulanmaya çalışılmasıdır. Oysaki Türk eğitim tarihi ile ilgili eski kaynakların taranması bu konuda olduğu gibi daha birçok konuda fikirler vermesi açısından çok yararlı olmaktadır.

Dönemin düşünürlerinden Doktor Sabri (1923) günümüz açısından da önemli görülecek düşüncelerine “O halde eğitimde amaç nedir? ve “eğitim çocuğu, hayatta neye hazırlıyor? sorusuna cevap olarak; Mekteplerimizdeki bu sistemin çocuklarımızın en kıymetli zamanını

israftan başka neye yaradığını kim söyleyebilir. Fenalık bundan ibaret değildir. Öyle olsa idi programlarda yapılacak tadilat ile fenalığın önüne geçmek mümkün olurdu. Ne faydaki ziraat, ticaret, sanat bir program meselesi değildir. Çünkü bu esaslı meslekler insanda bir takım ameli kabiliyetlerin inkişafıyla kaimdirler. O halde maarif sistemi, çocukta bu kabiliyetleri inkişaf ettirmekle kalmıyor, fakat onla-

Meslek seçiminde öncelikle ilgi, yetenek ve mesleği sevebilmenin öneminin o dönemde dile getirilmesi ileri görüşlülüğün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu konuda eleştirilmesi gereken bir nokta da mesleki rehberlikle ilgili sürekli yabancı yayınlardan yararlanılıp ülkemizde uygulanmaya çalışılmasıdır. Oysaki Türk eğitim tarihi ile ilgili eski kaynakların taranması bu konuda olduğu gibi daha birçok konuda fikirler vermesi açısından çok yararlı olmaktadır.

rın hayatta inkişafatlarına en müsait bir zaman olan gençlik senelerini de israf ettiriyor, işte bu sebeptendir ki mekteplerimiz “iş adamı yetiştirmiyor” yine bu sebeplere ki mekteplerimizden yetişen her genç, gözünü hükümet kapısına diyor ve hükümette iş bulamayanlar ister istemez serbest mesleklere inkişaf ediyorlar. Burada açıktan açığa görülüyor ki; usulü terbiyemiz, memlekette yalnız tüketici bireyler yetiştiriyor. Bu yüzden topraklarımızın serveti tabiyesini, işletecek kabiliyete haiz bireyler yetiştiremiyoruz. Bu yüzden birbirimizin cebinden çektiğimiz paralarla geçiniyoruz. Millettin serveti artmıyor fakat cepten cebe dolaşırken azalıyor, feslerimizden çoraplarımıza varınca ya kadar her şey ecnebi memleketlerden ge-

liyor bu yüzden serveti milliyemizin çoğu bir daha dönmek üzere ecnebi memleketlere akıyor. Bunun akıbeti milli iflastır. Takip edeceğimiz usulü terbiyemiz, serveti milliyemizdir şeklinde öneride bulunmuştur.

Cumhuriyet döneminin önemli eğitimcilerinden birisi olan Sadrettin Celal ilköğretiminde öğrenim gören öğrencilerin gelişim seviyelerinin ön plana alınarak günümüz anlamıyla eğitimde yöneltme konusunda fikirler öne sürmüştür. Yedi-Onbeş yaşına kadar devam eden ve memleketin bütün çocukları için mecburi ve meccani olan bu ilk tedrisatın mahiyetini şu şekilde olmasını önermiştir (Sadrettin Celal 1923). "İlk tahsil (7-10) (10-15) olmak üzere iki devreye ayrılmak lazımdır. Programları çocukların her devredeki ihtiyaçları kabiliyetleri hususiyetleri dikkate alınarak tanzim edilmelidir. Birinci devrede (7-10) çocuk hemen hemen bebektir. Maddi ve manevi birçok ihtimamlara, şefkat ve muhabbete kelimenin tam manasıyla oyuna muhtaçtır. Bu devrede çocukları erkeklerden ziyade kadın mürebbilere tevdi etmek çok muvaffak olur. Hareketsizlik, yeknesaklık, ruhsuzluk, çocukları daha ilk devrede tahsilden ve mektepten nefret ettirmekte, onların müşahede kabiliyetlerini köreltmektedir. Programlarımızı ve mevadı dersiyemizi mektebin bulunduğu muhite göre tayin etmek çok hayırlı neticeler verdiğini unutmamalıyız. Mekteple hayatı hakikiye arasında daima teması idame etmek müstahsil seiye layık olduğu ehemmiyetli mevki vermek suretiyledir ki; çocuklarımıza hakiki ve tam bir terbiye kendisi ve mensup olduğu cemiyet için azami fayda bahsi bir tahsil temin edilmiş olur. Ders programı cetveli vilayetten vilayete göre değişebilir."

Talim ve terbiyeye yönelik yukarıda dile getirilen görüş ve önerilere benzer olarak, Muallim Cevdet'in, "Yarın ki Talim ve Terbiye Me-seleleri" konusunda yazmış olduğu makalede;

Bütün mekteplerde nazariyatın, tatbikatın(uygulamanın) üstünde olduğu ve mekteplerin şehir ve aile hayatıyla çoğunlukla alakasızlığı, mekteplerin memleketin binlerce güzîde evlâdını altı, sekiz, on, on iki sene istihsal(üretim) ve aileye yardım amaçlarından uzaklaştırdığı dile getirilmiştir (Muallim Cevdet 1919).

Bireysel özelliklere göre eğitimin nasıl verilmesi konusunda görüş ve önerilerde bulunan bir diğer eğitimcimiz ise Rifat Necdet'tir. "Terbiye ve Tedris" hakkında yazmış olduğu makalesinde özellikle üretici bireylerin yetiştirilmesine yönelik düşünceleri ve özellikle "Kalbe, hissiyata hitap etmeyen tedrisattan bugün ancak tarih bahsedebilir" (Rifat Necdet 1915). Rifat Necdet'in cümlesi günümüz bütün eğitimcilerinin akıllarından çıkarmamaları gereken bir düstur olmalıdır. Öğretmenlere yönelik önerilerini ise; Bir muallim her şeyden önce ruhi tetkikatı icra etmek mecburiyetindedir. Çocuğun göstereceği muhtelif hal ve davranışları daima müşahede altında bulundurmamak, tesiri, zihni ve iradi hayatın bütün safahat ve tecelliyatını her gün biraz daha artan bir zevk ve şevk ile takip ve tetkik etmek, her fırsattan talebe lehine istifadeyi gayet iyi bilmek ve bunun fevkinde olmak lazımdır. "Mükemmel bir baş, dolu olan bir başa her zaman uyar." Sözüdeki isabete tam bir iştirak olunmalıdır. Mükemmel bir başı da, iyi ve mütediyyin bir terbiye i ruhiye ile yetiştirebiliriz. Çocuğun inkişafını, kabiliyetlerini göz önünde bulunduran bir muallim vazifesinde muvaffakiyet yoluna girmiştir. Talebenin alakasızlığından bahseden bir muallim, evvela kendisinden müşteki olmalı ve hatayı yine kendisinde aramalıdır. Çocuğun dikkat ve alakası muallimin göstereceği dikkat ve alaka ile ölçülür. Derslerinde heyecan ve cazibe yaratmak cümle asabiyesini kendisine her zaman dost yapmak kuvvet ve kudretinden mahrum olanlara bu kuvvet ve kudreti iktisap edinceye kadar muvaffakiyet kapıları açık değildir. Mu-

allim kudretli bir ressam, hünerli bir nakkaştır. Derslerinde icat ettiği muhteşem tablolarla tablenin bedii zevkini ve meyillerini tenemmiye ve inkişaf ettirmeye çalışır. Terbiye ve tedris-te (eğitim ve öğretimde) fikri faaliyetler, tesiri faaliyetleri takip eder. Çocuğun ilgilendiği şeyleri bulup meydana çıkarmak, devamlı bir gözlem ve dikkat sayesinde mümkündür. İhmal ve hoşgörü bu imkânı derhal ortadan kaldırır. Özellikle ihmal terbiye ve tedris hududu içine kesinlikle giremez. Vazifenin önemi, kutsallığı ve saygınlığı da bunu emreder”.

Sonuç

Her ne kadar dönemsel farklılıklara rağmen yukarıda dile getirilen sorunlara yönelik sunulan görüş ve öneriler, aynı zamanda günümüz eğitim alanında yaşanan sorunların çözümüne yönelik fikir vermesi bakımından önemlidir. 2000’li yıllardan itibaren Türk Milli eğitim sistemine yönelik yapılan çalışmaların temel felsefesinde “yetenekli birey güçlü toplum” oluşturma ideali ile özellikle II. Meşrutiyet ve erken Cumhuriyet döneminde öne sürülen fikirler arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Eğitimin genel durumu (nitel olarak), mektepler, öğretmenler, eğitim programı, disiplin, ahlak ve karakter eğitimi, eğitsel ve mesleki rehberlik ilgili genel durum, sorunlar-çözüm önerileri üzerine görüş ve önerilere bakıldığı zaman günümüz açısından her şeyden önce çağdaş pedagojik anlayışa uygunluğunun hala geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Dile getirilen sorunlara yönelik görüş ve öneriler incelendiğinde, Tanzimat döneminden bugüne eğitim sistemimizde çözülmesi gereken sorunların başında üretici bireylerin nasıl ve ne şekilde yetiştirilmesi gelmektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik II. Meşrutiyet dönemi ve erken Cumhuriyet döneminin de dile getirilen sorunlara yönelik çözüm önerileri tekrardan gözden geçirilip analiz edilmesinde yarar vardır.

20. Yüzyıl ve 21. Yüzyılın kendine has ihtiyaç duyduğu insan tipinde değişiklikler olmasına rağmen değişmeyen tek özelliğin; sorumluluk sahibi, kendini tanıyan ve kendini gerçekleştiren, üretici birey yetiştirmedi. Yukarıda sunulan görüş ve öneriler aslında 21. Yüzyıla ön hazırlık niteliğindedir.

Günümüzde bilgi ve teknoloji yerini nano teknoloji ve yapay zeka gibi geleceği şekillendirecek alanlara yönelik eğitim kurumları, eğitim programları ve eğitimcilerine ihtiyaç duymaktadır. Bilgi ve teknolojilerini 20. Yüzyılda etkili kullanan toplumlar alt yapıları hazır olduğu için 21. Yüzyılın gerektirdiği insan tipini daha kolay yetiştirmektedir.

Maalesef çeşitli sebeplerden dolayı bu ön hazırlık dönemi ile ilgili sorunlarla günümüz sorunlarının benzer oluşu bu dönemi istenilen yeterlilikte geçirmediğimiz bir göstergesidir. 2000’li yıllardan günümüze bu alanda çeşitli mücadeleler içinde faaliyetlerin olduğu da görülmektedir. Bu faaliyetlerin 21. yüzyılın gerektirdiği eleştirel düşünen, sorumluluk bilincine sahip, sorgulama yapabilen, etkin medya okur yazarlığı ve kendini tanıyan ve kendini gerçekleştiren ve hayat boyu öğrenmeyi felsefe edinme becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi özellikleri etrafında toplanıldığı görülmektedir.

Günümüzde bilgi ve teknoloji yerini nano teknoloji ve yapay zeka gibi geleceği şekillendirecek alanlara yönelik eğitim kurumları, eğitim programları ve eğitimcilerine ihtiyaç duymaktadır. Bilgi ve teknolojilerini 20. Yüzyılda etkili kullanan toplumlar alt yapıları hazır olduğu için 21. Yüzyılın gerektirdiği insan tipini daha kolay yetiştirmektedir.

Çoğu ülkelerin toplam nüfusundan fazla öğrenci ve genç nüfusa sahip olan ülkemizde her şeyden önce kendini gerçekleştirmiş, öz saygısı, kendilik değeri yüksek ve üretici bireyler yetiştirmek için Milli Eğitim temel kanunun'da yer alan ilgi, istidat ve kabiliyetleri ön plana alan yöneltme uygulamaları etkili ve verimli bir şekilde uygulanmalıdır. Bu uygulama hem içinde bulunduğumuz dönem ve gelecek yıllar için ülkemiz açısından büyük yararlar sağlayacaktır. Etkili bir şekilde yöneltmenin uygulanması için; öncelikle ailelerin bu konuda farkındalıklarının artırılması, mevcut öğretmenlerin

bireyi tanıma teknikleri konusunda eğitim almaları, öğretmen yeterliliklerinin günün şartlarına uygun olarak tekrar belirlenmesi, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları 21. yüzyıl becerilerini içerecek şekilde düzenlenmesi ve yöneltme konusunda ilgili mevzuatın işlerlik kazanması için yeterli çalışmaların yapılması gereklidir. Bir eğitimin iyi olduğuna hükmetmek için verilen eğitimin sadece bireyin ihtiyacını gidermesi yeterli değildir aynı zamanda toplumunda ihtiyacını gidermeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programları düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Abdullatif Nevzat(1925).Muallim ve cemiyet. Muallimler Birliği Mecmuası, 1(1),4-10.
- Abdülfeyyaz Tevfik(1925).Mekteplerde inzibat-1. Muallimler Birliği Mecmuası, 1(5),194-199.
- Akyüz, Y. (2011).Osmanlı döneminden cumhuriyete geçerken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(2), 9-24.
- Doktor Sabri(1923).Bir milletin kudreti ictimaiyesi o milletin mekteplerine tabidir. Muallimler Mecmuası. 2(14), 285- 293.
- Duman, T. ve Dilaver, H.H.(2011).Prof.Dr. Yahya Akyüz'e armağan, Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları, Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergün, M.(1996).II. Meşrutiyet dönemi eğitim hareketleri. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M.(2009).II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri: 100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi, Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi yay. S. 263-273.
- Fazıl Ahmet(1911).Fenni terbiyenin tekâmülü zaruriyesi. Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, 2(18),235-236.
- Halil Fikret (1919).Mekteplerde inzibat ve ahlaki seciyeyi takviye 1. Tedrisat Mecmuası. 10(47-3),152-157.
- Halil Fikret (1922).Mekteplerimizin yeni teşkilatı hakkında 1” , Muallimler Mecmuası, 1(1), 11-15.
- Halil Fikret(1919).Mekteplerde inzibat ve ahlaki seciyeyi takviye 2. Tedrisat Mecmuası. 10(47-4), 218-228.
- Halil Fikret(1922).Terbiyede mühim bazı mesail. Muallimler Mecmuası, 1(4), 57-60.
- İbrahim Alaattin (1333).İyi bir tahsilin muhayyeri. Tedrisat Mecmuası, 9 (9), 593-596.
- İsmail Hakkı (1331).Bizde maarif nasıl telakki ediliyor?. Tedrisat Mecmuası, 5 (28-2), 34-39.
- İsmail Hakkı (1332).Asrımızın terbiye gayeleri. Muallim Mecmuası, 1(1). 10-12.
- Karagöz, S.(2017). Cumhuriyet öncesi dönem öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği üzerine bazı görüş ve öneriler. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi,2 (2),51-67 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turksosbil/issue/32182/411533>
- Karagöz, S. (2018). İkinci meşrutiyetten harf inkılabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Karagöz, S.(2019).Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927). Ankara: Pegem Akademi.
- Mehmet Emin (1915). Tali tedrisatta usül meselesi. Tedrisat Mecmuası, 5(30), 102-105.
- Mehmet Rüştü (1919).Fenni tedrisatımız. Tedrisat Mecmuası, 10(48), 291-293.
- Muallim Cevdet (1919).Terbiyemizde buhran. Tedrisat Mecmuası.10(49),326-331.
- Muallim Cevdet (1919).Terbiyemizde buhran. Tedrisat Mecmuası.10(49),326-331.
- Muallim Mecmuası (1334).Taşralarda maarif. Muallim Mecmuası, 2(20), 701-703.
- Muallim Mecmuası(1915).Mekatibi taliye muallimleri. Muallim Mecmuası, 1(9),285-288.
- Muallim Mecmuası(19189).Maarif şunu, maarifte ıslahat. Muallim Mecmuası, 3(25), 868-869.
- Nafi Atuf (1334).Hayatta mektep. Muallim Mecmuası, 2, (24),835-839.
- Rifat Necdet (1925).Terbiye ve tedris. Muallimler Birliği Mecmuası, 1(3),126-129.
- Sadrettin Cela(1924).Darümuallimin meselesi. Muallimler Mecmuası, 22(19), 450- 462.
- Sadrettin Celal(1923).Halk hükümetinde mektep teşkilatı -2, ilk tahsil. Muallimler Mecmuası, 2(16), 349-356.
- Sâtı Bey (1326).Ne için geri kaldık. Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası. 2(1), 37-46.
- Sâtı Bey “ Usulü tedrisin kavaidi esasiyesi”, Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, 1(6),198-207.
- Sâtı Bey(1332).Ümit ve azim. Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası. 4(1),101-107.
- Sâtı Bey(1910). Meslek aşkı ve fedakârlık. Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası.5(1),136-146.
- Ziya Gökalp(1333).Maarif Meselesi 1 ve 2. Muallim Mecmuası, 1(11), 321-327.

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmenlik

Dr. Öğr. Üyesi Erkan GÖKTAŞ*

Giriş

Türk eğitim sisteminin yapısı ve kendine has problemleri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve olmaya da devam edecek gibi görünmektedir. Eğitim sisteminin yirmi birinci yüzyılın gereklerine uygun insan gücü yetiştirme görevi dikkate alındığında, mevcut sorunlara daha karmaşık sorunların ekleneceğini tahmin etmek zor değildir. Bilgiye ulaşmanın ve iletişimin kolaylaştığı fakat doğru bilgilenme ve nitelik kazanmanın ise zorlaştığı bir çağda eğitim süreci daha hassas ayarlar gerektiren bir mahiyet arz etmektedir. Bununla birlikte, kaynakları sınırlı fakat ihtiyaçları sürekli artan bir yapının sorunlarının katlanması kaçınılmazdır. Öyleyse bu durumdaki bir sistemin sorunlarına yaklaşımın da acil biçimde değişmesi ve çözüm arayışlarının daha etkili biçimde yapılması gerekir. Önerilen çözüm yolları, güncel sorunların merkezinde yapılan araştırmalara dayanmalıdır. Sistem sorununun yanı sıra sorunlara çözüm arama biçimlerinin bile sorunlu olması ve adeta çözüm arayanların çözülecek problemlerin uzağında kalarak araştırma yapması durumun vahametini gözler önüne sermektedir. Mesela sınıf yönetiminin nasıl olacağını araştırıp detaylı biçimde anlatmak, kalabalık sınıflarda her gün dersini anlatmaya çabalayan öğretmenler tarafından uygulanması imkânsız laf kalabalığı olarak görülebiliyor. Çünkü bu çalışmalar mevcut sınıf ortamlarının

da bizzat yapılan gözlemler ve uygulamalardan çok teorik temellere dayanmaktadır. Problemi yaşamış veya aynı ortamda çalışmak zorunda olan kişilerin çözüm önerileri daha çok kabul görebilir. Problemi yaşayanların pratik kısmı, araştırma yapanların ise teorik kısmı geliştirerek problemin çözümüne ortak katkılar sunması daha etkili sonuçlar verebilir.

Büyük sorunların çözümleri elbette tek başlıkta yapılacak iyileştirmelerle değil ekonomik, siyasi, teknolojik, kültürel boyutlardaki çözüm arayışlarının hepsinin bir araya gelmesiyle mümkün olur. Bu makalede Türk eğitim sisteminin sorunları ana hatlarıyla ifade edilmiş ve özel bir öneme sahip olan öğretmen yetiştirme süreci ayrıca incelenmiştir. Öğretmen eğitiminin yeterli olması sistemdeki birçok sorunun da çözümünü sağlayacaktır. Çünkü nitelikli bir öğretmen diğer sorunların hepsine çözüm yolları arayabilir. Çözümü bulamasa da kuşatıcı bir eğitim anlayışıyla kucakladığı öğrencileri ve çevreyi tamamen değiştirebilir. Bu değişim bile tek başına sorunlara yaklaşım tarzını ve destek olma biçimini etkili hale getirebilir. Makalede ayrıca, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin yanı sıra uluslararası sınavlarda başarılı olan bazı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemi de kısaca incelenmiş ve ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

*] Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye, erkangoktas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3150-0142

Eğitim Sistemimizin Sorunları

Eğitim sistemimizin başlıca sorunları fiziki kapasite sorunu, eğitim programından kaynaklanan sorunlar, finansman sorunu, nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu, eğitim yöneticileriyle ilgili sorunlar, eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili sorunlar, kademeler arası geçişle ilgili sorunlar, denetime ilişkin sorunlar, mesleki ve teknik eğitimle ilgili sorunlar ve okullaşma sorunları biçiminde özetlenebilir (ISCASS, 2019).

Eğitim politikalarının süreksizliği ve yetersizliği, eğitime yeterince bütçe ayrılmaması, kentleşmenin plansız ve kontrolsüz artışına bağlı olarak artan fırsat eşitsizliği, ezberci eğitim, öğretmen ve öğrencilerin nitelik sorunu, sistemin yapısal sorunları, eğitimde vizyon ve misyon eksikliği, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması sorunu, öğretmenlerin mesleki gelişim ve yaşam koşullarının zorluğu, öğrencilerin mesleki yönlendirilme sorunu ve yabancı dil öğretmeme sorununa dikkat çekilmiştir

Uluslararası Bilim Derneği (ISCASS) tarafından hazırlanan Türk eğitim sisteminin temel sorunları ve eğitimde güncel tartışmalar adlı raporda yukarıdaki problemler ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Öğretmen eğitimine değinilen kısımda eğitimde başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sürecini çokça önemsedikleri ifade edilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde bazı düzenlemelerin yapıldığı ancak öğretmenlik mesleğinin nitelikli öğrenciler tarafından benimsenebilir hale gelmesi için öğretmenliğin saygınlığının ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Raporda ayrıca öğretmen yetiştirmenin yanı sıra öğretmenin mesleki gelişiminin de önemi- ne değinilmiş ve bu amaçla lisansüstü eğitime

özendirmek, hizmet içi eğitimlerin sayısını ve niteliğini artırmak, alınan eğitim sayısına göre maaş ve tayinlerde kolaylık sağlamak gibi öneriler sunulmuştur.

Türk eğitim sisteminin sorunlarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde eğitim politikalarının süreksizliği ve yetersizliği, eğitime yeterince bütçe ayrılmaması, kentleşmenin plansız ve kontrolsüz artışına bağlı olarak artan fırsat eşitsizliği, ezberci eğitim, öğretmen ve öğrencilerin nitelik sorunu, sistemin yapısal sorunları, eğitimde vizyon ve misyon eksikliği, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması sorunu, öğretmenlerin mesleki gelişim ve yaşam koşullarının zorluğu, öğrencilerin mesleki yönlendirilme sorunu ve yabancı dil öğretmeme sorununa dikkat çekilmiştir (Gedikoğlu, 2005; Başdemir, 2012; Bayar ve Kösterelioğlu, 2014; Babadağ ve Sarıbaş, 2015). Öte yandan, okulların araç gereç ve maddi imkânlarının sınırlılığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Şahan ve Yeşil, 2015), okullaşma oranının talebi karşılayamaması (Sarıçay, 2015), eğitim sisteminin yapısal sorunlarının (Başdemir, 2012) yanı sıra, Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitim standartları açısından yaşanan sorunlar (Çıray, Özudoğru ve Sağlam, 2011) ve okul yönetimiyle ilgili sorunlara (Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2007) benzer pek çok sorun tespit edilerek çözüm yolları aranmış ve öneriler sunulmuştur. Öneriler ağırlıklı olarak eğitim sistemimizde köklü değişiklikler yapılması gerektiği yönündedir. Millî Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitimde Vizyon raporu, yapılan bu araştırmaların ve çözüm önerilerinin dikkate alındığını göstermektedir. Raporda eğitimin çeşitli açılardan ele alındığı ve sorunlar için çözüm amaçlı projelerin başlatıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Fakat yapılacak çalışmaların değişimin hızına ayak uydurması, yenilikler karşısında yetersiz kalmaması için yeni tedbirlerin alınması şarttır.



Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi Cumhuriyet döneminden günümüze kadar çok defa değişime uğramıştır. Bu değişimler günün gereklerine uygun nitelikte öğretmen yetiştirmek düşüncesiyle yapılmış daha sonra süreç içinde gelen noktalarda tekrar değişime ihtiyaç duyularak yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerin hemen hemen hepsinde öğretmenlerin niteliklerini geliştirme ve çağın gereklerine uygun pedagojik donanımları kazandırma düşüncesi rol oynamıştır. Fakat ülkenin ekonomik, sosyal ve politik dinamikleri öğretmen yetiştirme sisteminin işlerliğini ve niteliğini etkilemeyi sürdürmüştür.

Türkiye’de öğretmen adayları hâlen Yükseköğretim Kurumları Sınavı’yla (YKS) eğitim fakültelerine yerleştirilmektedir. Bu sınavın dışında adayların öğretmenliğe uygun olup olmamasını belirleyen herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Çoktan seçmeli bir sınav kapsamındaki teorik bilgilerle sınavda yeterli puan alan herkes öğretmen adayı olabilir. Oysa öğretmenlik, belirli kişilik özelliklerinin yanı

sıra gönüllülük gerektiren hassas bir meslektir. Öğretmen olmak, öğrenme ve öğretme süreçlerini etkin biçimde gerçekleştirmek için kabiliyetli olmayı gerektirir. Nitekim bu gerçeğin farkında olan çeşitli ülkeler, öğretmen adaylarını seçerken birtakım ilave yöntemler de kullanmaktadır. Bunlardan yaygın olan ikisi başvuru dosyasıyla öğrenci kabulü ve mülakatla öğrenci alımıdır. Birinci yöntemde aday, kişisel ve akademik öz geçmişi ile niyet mektubu ve referans mektuplarının bulunduğu bir dosyayla başvuruda bulunur. Mülakatla öğrenci kabulünde ise adayın iletişim becerisi, kişilik özellikleri ve öğretmenlik yeteneklerini ortaya çıkaracak sorular sorularak eleme yapılır.

Türkiye’de hâlen yürürlükte olan öğretmen yetiştirme biçimine göre iki farklı yoldan öğretmenlik yapma hakkı kazanılır. Birincisi eğitim fakültelerinden mezun olmak, ikincisi ise belirli lisans programlarından mezun olanların pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik hakkı elde etmesidir. Eğitim fakültelerinde teorik derslerin ağırlıklı olması bir yana bu derslerin yerine kısa süreli pedagojik formasyon eğitiminden geçerek öğretmenliğe aday olmak, öğretmenlik mesleğine girişin sorunlu

olmasına bir boyut daha katmaktadır. Öyle ki bu programlar, hem kısa süreli ve acele olmasından dolayı nitelik sorununa hem de ihtiyaç duyulandan çok fazla sayıda mezun vermesi sebebiyle atanamayan öğretmen sayısının daha çok artmasına neden olmaktadır.

Eğitim fakültelerinde verilen dersler, ilgili alanın teorik bilgisini ağırlıklı biçimde yansıtmaktadır. Örneğin matematik öğretmenliği bölümünde bir öğrenci mezun olana kadar çok sayıda yüksek matematik dersi almakta ve bu derslerde öğrendiklerinin çoğunu atandığı meslekte neredeyse hiç kullanmamaktadır. Bu durum, fakültede öğrenilen derslerin sadece diplomayı almak için geçilmesi gereken bir engel olarak görülüp geçer notu alacak kadar öğrenilmesine kapı açmaktadır. Son yapılan düzenlemeyle öğretmen adaylarının atanmak için girmek zorunda oldukları Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde (ÖABT) yüksek seviyede alan bilgisine ihtiyaç duyulmakta fakat bu durum meslekte bu bilgilerin kullanılmadığı gerçeğini değiştirmemektedir. Fakültede verilen eğitimin etkili olması için öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce öğrendiklerinin mesleği icra etmelerine katkı sağlaması bir gerekliliktir.

Öğretmen adaylarının yükseköğretimde etkili biçimde almaları gereken bir diğer eğitim öğretmenlik uygulamasıdır. Mevcut programlarda öğretmenlik uygulaması sadece bir dönem boyunca yapılmaktadır. Bu süre birçok ülkede uygulanan süreden çok azdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Bu hâliyle uygulamanın bir ömür boyu öğretmenlik mesleğini yapabilmek için gerekli kazanım ve donanımları sağlamadığı aşikârdır. Bu bakımdan uygulamaların hem niteliğinin hem de süresinin artırılması şarttır.

Yükseköğretimini tamamlayan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasındaki mesleki yeterlilik ve başarısıyla değil, yalnız teorik bilgilerin öğrenilmiş olma düzeyini ölçen Kamu

Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ile seçilip atanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan adayların devlet kurumlarında öğretmen olarak çalışabilmeleri için KPSS ve ÖABT sınavlarından yeterli puanları alıp sıralamaya girmelerinin yanı sıra sözlü sınavlarda da başarılı olmaları gerekir. Bu aşamaları geçemeyen veya doğrudan özel kurumlarda öğretmenlik yapmak isteyenler ise söz konusu kurumların kendilerine özgü öğretmen seçme aşamalarını geçmek ve önerilen şartlarda çalışmayı kabul etmek zorundadır.

Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Uluslararası sınavlarda gösterilen başarıyla adından sıkça söz ettiren Finlandiya'da öğretmen olma süreci uzun ve yoğun bir çalışmaya dayanır. Yükseköğretime giriş hakkı kazanan öğrencilerin öğretmen olabilmesi için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmesi şarttır. Bu uygulamaların içerikleri üniversiteye göre değişmektedir. Yani henüz daha eğitim sürecinin başında, ciddi bir eleme ve seçme sürecinin sonunda öğretmenliğe uygun olan adaylar öğretmenlik eğitimine girmektedir.

Finlandiya'da tüm öğretmenlik çeşitleri için yüksek lisans düzeyinde eğitim almak zorunludur. Öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve pratik bütünlüğün önemi büyüktür. Eğitim süresince uygulamaya yönelik dersler teorik dersler kadar yoğundur (Delibaş, 2007). Öğretmen adayları üniversiteden mezun olana kadar dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren bir öğretmenlik uygulaması eğitimi alır. Bu süreç, üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamada gerçekleşir (Çetinkaya, Taş ve Ergun, 2013). Böylece öğretmen adaylarının bizzat öğretmenlik uygulaması yaparak meslekte iyi yetişmesine imkân sağlanmaktadır. Daha da ötesi, uygulama süresinin iki yıl olması adayla-

rın uzunca bir süre pratik yapmasını sağlayarak mesleğe uyum sağlamayı ve etkili biçimde öğretmenlik yapmayı kolaylaştırmaktadır.

Finlandiya’da tüm öğretmenlik çeşitleri için yüksek lisans düzeyinde eğitim almak zorunludur. Öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve pratik bütünlüğün önemi büyüktür. Eğitim süresince uygulamaya yönelik dersler teorik dersler kadar yoğundur.

Öğretmen olma eğitimini başarıyla tamamlayan adaylar esnek atanma koşullarıyla mesleğe başlamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe atanması, ulusal bir sistem dahilinde tek merkezden yapılmamaktadır. Atanma konusunda yetki eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Göreve atanacak öğretmenleri okul müdürleri veya okul yönetim kurulu seçebildiği gibi bu atamayı yerel yönetimler de yapabilir. Öğretmen adayları atanırken lisans ve yüksek lisans dereceleri, öğretmenlik uygulamalarındaki başarıları ile öğretmenlik yetenek ve becerileri dikkate alınır (Ekinci ve Öter, 2010).

Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Güney Kore’de ortaöğretimden yükseköğretim kurumlarına geçiş ülke çapında yapılan merkezi bir sınavla gerçekleşir. Öğretmen olmak isteyen adayların eğitimi ise seçilen alana göre lise veya üniversitede başlar. Öğretmenlik eğitimi aldıktan sonra okul öncesi, ilköğretim veya lise öğretmeni olabilmenin yanı sıra, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (Aras ve Sözen, 2012).

İlköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde görev yapacak öğretmenler farklı kurumlarda yetişir. Belirli üniversitelerde ilköğretim öğretmenliği eğitimi verilir. Ortaöğretim öğretmen-

leri ise öğretmen kolejleri, üniversitelerin eğitim bölümleri ve eğitim enstitülerinde eğitim alır. Öğretmen adayları dört yıllık bir programı bitirdikten sonra öğretmenlik için gerekli birinci sertifikayı alırlar. Fakat mesleğe girişte asıl önemli olan ikinci sertifikayı ise üç yıllık öğretmenlik uygulaması ve belirli bir sürede tamamlanan hizmet içi eğitim sonrasında alabilirler. Öğretmen adayları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarına eyalet merkezlerinde yapılan iki aşamalı sınavlar sonucunda atanır. Sınav içerikleri okul kademelerine göre farklılık gösterir (Kim, 2007).

Almanya’da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Almanya’da liseyi bitirme sınavından başarılı olan öğrenciler üniversiteye doğrudan girme hakkı kazanırlar. Üniversitede öğretmen yetiştiren bölümlerin ders içerikleri öğretmen adaylarının görev yapmayı düşündükleri kurumların beklentilerine ve özelliklerine uygun biçimde düzenlenmekte ve bu içeriklere yönelik uygulamalı eğitimler verilmektedir (Demir, 1995; GHPO, 2003; Würker, 2007; aktaran: Erben Keçici, 2011). Üniversitelerde öğretmen yetiştirme aşamalı bir modele göre yapılır. Bu modele göre, teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitim de yapılır. Eğitim bilimleri fakültelerinde ilköğretim öğretmeni yetiştirmek için verilen eğitimin süresi 3 veya 4 yılı teorik, 2 yılı uygulama ağırlıklı olmak üzere toplam beş veya altı yıldır. Ortaöğretim öğretmenliği için verilen eğitimin süresi teorik ağırlıklı ve uygulama ağırlıklı olmak üzere, 5 +2 veya 6+2 yıl şeklinde toplam yedi ya da sekiz yıldır (Coşkun, 2000).

Öğretmen adaylarının stajyer öğretmenlik döneminde göreve başlamadan önceki uygulama eğitimiyle görevin ilk yıllarındaki hizmet içi eğitimleri bir arada verilir. Bunun sonucunda, öğretmenlik uygulama süresi uzatılarak mesleğe daha iyi hazırlık yapılması sağlanır.



Öğretmen adaylarının uygulama eğitimleri ve sınavlarda gösterdiği başarı, mesleğe başlama süresini doğrudan etkiler (Erben Keçici, 2011).

Almanya'da, öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının mesleğe atabilmeleri için eyaletlerde yapılan iki aşamalı merkezi sınavları geçmesi şarttır. Sınavların ilkinde alan bilgisi sınanır. Bu sınavda başarılı olan adayların iki yıllık stajyer öğretmenliği başlar. Bu dönemde hizmet içi eğitimler alınır, rehber öğretmenler gözetiminde ve ayrıca bağımsız biçimde derslere girilir. Stajyer öğretmenlik döneminin sonunda, adayların mesleki bilgi ve becerilerinin ölçüldüğü ikinci aşama sınavı yapılır. Bu sınavda başarılı olanlar asil öğretmen olarak atanırlar (Sağlam ve Kürüm, 2005). Teori ve uygulamanın mesleki yeterliliği tamamlayıcı unsurlar olarak bütünleşik biçimde olması dikkat çekmektedir.

Singapur'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Singapur'daki öğretmen yetiştirme sistemi liseden yüksek puanla mezun olan öğrencilerin eğitim fakültelerine başvurabilmesine olanak tanır. Her yıl eğitim fakültelerine kaç öğrenci alınacağı hükümet tarafından ilan edilen atanacak öğretmen sayısına göre belirlenir. Eğitim fakültelerine ortalama her sekiz kişiden birinin başvurusu kabul edilir. Devam eden

süreçte başvuran adaylar birkaç sınavdan da geçmek zorundadırlar. Bu sınavların başında zorluk seviyesi yüksek olan merkezi bir eleme sınavı gelir. Adaylar bu sınavdan ortalamanın üstünde puan almak durumundadır. Sınavda başarılı olan adayların daha sonraki aşamalarda yapılan mülakatlarla öğretmenliğe uygun olma, yetenek ve becerileri sınanır. Bu görüşmelerde ayrıca akademik başarının yanı sıra girişkenlik ve iyi bir öğretmen olmanın gerektirdiği kişisel yetenekler de dikkate alınarak seçim yapılır (Saracaloğlu & Ceylan, 2016).

Öğretmen adaylarının stajyer öğretmenlik döneminde göreve başlamadan önceki uygulama eğitimiyle görevin ilk yıllarındaki hizmet içi eğitimleri bir arada verilir. Bunun sonucunda, öğretmenlik uygulama süresi uzatılarak mesleğe daha iyi hazırlık yapılması sağlanır.

Öğretmenlik eğitiminden önceki aday seçim süreçlerini başarıyla tamamlayan adaylar eğitim almaya hak kazanır. Mesleki eğitimler fakültede tamamlanır. Üniversitedeki öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan adaylar, ülkenin eğitim bakanlığı tarafından başka bir sınava gerek duyulmadan göreve atanır.

Sonuç

Ülkemizin öğretmen yetiştirme sisteminin çağın gereklerine uygun biçimde güncellenmesi gerekir. Öğretmen ve öğrenci kalitesini uluslararası sınavlarda aldığı puanlarla kanıtlamış ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine bakıldığında özellikle mesleğe alırken, mesleki eğitimi verirken ve öğretmenlik uygulamalarındaki farklıklar dikkat çekmektedir. Öğretmen olmak isteyen adayları doğru seçmek, etkili eğitmek ve göreve başlamadan önce uygulama eğitimini yeterince vermiş olmak, öğretmenlerin meslekte başarılı olmalarını sağlıyor.

Eğitimde gelişmiş ülkelerin çoğunda öğretmenler göreve atanırken Türkiye'deki gibi sadece KPSS tarzı rekabetçi sınavlar uygulanmaz. Buna ilaveten, öğretmen değerlendirme dosyaları, öğretmenlik uygulamalarının gözlenmesi gibi yöntemler de kullanılır. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adaylık sürecinde, deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde eğitim sistemine ve okula alışması, bu öğretmenlerin mesleklerini daha etkin bir şekilde icra etmesini, karşılaştıkları sorunları çözebilmesini ve meslekteki etkililiği daha uzun süre sağladığı için birçok ülkede aday öğretmenlik programı uygulanır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Kuşkusuz her ülkenin kendine özgü toplumsal, tarihi ve kültürel bir dokusu vardır. Bir ülkede yapılan uygulamanın bir diğerinde başarılı olması şart değildir. Fakat bu farklılıkların ötesinde akli ve mantıksal gerekçeler dikkate alınarak öğretmenlik mesleğini yapacak adayların daha dikkatli seçilmesi, mesleki eğitimin hem teorik hem de pratik temellerinin sağlam biçimde atılması bir zorunluluktur. Öğretmenlik gibi bir mesleğin, ülkenin geleceğini doğrudan etkilediği dikkate alınarak sorunların politik hesaplardan öte, milli bir mesele olarak ele alınması ve çözülmesi gerekir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler de dikkate alınabilir:

Eğitim fakültelerine öğrenci alırken mesleğe uygunluğun yanı sıra öğretmenlik yetenek ve becerileri dikkate alınmalıdır.

Öğretmen adayına alanına uygun biçimde eğitim verilmelidir. Mesela matematik öğretmeni öğretmenlik yapacağı yaş grubuna uygun biçimde nasıl matematik öğreteceğini fakülte de öğrenmelidir.

Alanın teorik kısmı uygulama kısmından bağımsız olmamalı, ikisi birbirini destekler biçimde öğretilmelidir.

Öğretmenlik uygulama süreleri artırılmalı ve en az iki yıl olmalıdır. Uygulamalar ciddi biçimde takip edilmeli. Rehber öğretmenler eşliğinde derse girme biçimi kademeli olarak bağımsız ders anlatmaya doğru değişmelidir.

Hizmet içi eğitimler teorik ağırlıklı değil uygulama ağırlıklı olmalıdır. Özellikle sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi gibi konularda güncel bulgularla desteklenmiş eğitimler verilmelidir.

Her öğretmenlik alanı için öğretmenlere alanın dilini etkin biçimde kullanmanın eğitimi verilmelidir. Örneğin bir matematik öğretmeni oran kavramını en temel seviyeden en üst seviyeye kadar her öğrenci için anlaşılır biçimde ifade edebilmelidir.

Öğretmenler etkili biçimde öğrenme ve öğretme yollarını araştırmaya teşvik edilmelidir. Yeni yöntemler önerebilenler ödüllendirilmeli ve bu yöntemlerin ülkece kullanılması teşvik edilmelidir.

Mesleğe atanırken sadece teorik bilgileri ölçen sınavlar değil aynı zamanda öğretmenlik yetenek ve becerisini ölçen uygulamalar da olmalıdır.

Öğretmenler arasında özel ve kamu ayrımı olmamalı. Bütün öğretmenler yasal olarak benzer şartlar altında çalıştırılmalıdır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Mesleğin statüsü, öğretmenlerin hakları ve sorumlulukları, mesleki yetkinlik ve yeterlikleri ile mesleki özerkliklerine ilişkin hususlar meslek kanunu ile düzenlenmelidir.

Öğretmenlik eğitimi sadece eğitim fakültelerinde verilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, araştırma ve uygulama temelinde güncellenmelidir. Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı ve altyapı ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Kaynakça

- Aras, S., ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. 7 Nisan 2020 tarihinde kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/bildiri.pdf adresinden erişildi.
- Babadağ, G. ve Sarıbaş, S. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 3 (1), 18-34.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. Liberal Düşünce, 17 (67), 35-53.
- Bayar, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. The Journal of Academic Social Science Studies, 25 (1), 177-187.
- Coşkun, H. (2000). Öğretmenlik Mesleği, Türkiye-Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme. Ankara: CTP Yayınları.
- Çelik, Z., ve Bozgeyikli, H. (2019). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Çetinkaya, M., Taş, E., ve Ergun, M. (2013). Türkiye ve Finlandiya'daki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 113-130.
- Çıray, F., Özudoğru, F., ve Sağlam, M. (2011). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VIII (II), 87-109.
- Delibaş, H. (2007). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51, 421-455.
- Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu. Dicle Üniversitesi. Diyarbakır
- Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34, 117-132.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 66-80.
- ISCASS. (2019). Türk eğitim sisteminin temel sorunları ve eğitimde güncel tartışmalar raporu. 8 Nisan 2020 tarihinde <http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf> adresinden erişildi.
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. 12 Nisan 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 7 Nisan 2020 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Sağlam, M., ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. Milli Eğitim Dergisi, 167.
- Sarıçay, N. (2018). Türkiye'de eğitim sektörünün sorunları. İzmir Ticaret Odası, AR-GE Bülten.
- Saracaloğlu, A. S., ve Ceylan, V. K. (2016). Teacher training in different countries: USA, South Korean, Ireland, Singapore and Turkey. Ö. Demirel, M. Demirel, E. Yağcı and N. Yazçayır (Eds.) 4 th International Conference on Curriculum and Instruction Proceeding Book. (pp. 746-763) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Şahan, R. ve Yeşil, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16 (3), 123-143.

Eğitim Felsefesinin Temel Bilgisi: Nasıl Öğreniriz?

Prof. Dr. Durmuş GÜNAY*

Giriş

İnsanın bütün davranışları ve yaptıkları bilgiye dayanır. Yapmanın nihai bilgisi teknolojiye, davranmanın nihai bilgisi etik ve estetiğe varır. Bilginin ufku hakikattir. Hakikat varabildiğimiz en doğru bilgidir. Hakikat, genelde varlığın tümel bilgisidir. Genelde varlığa bakmak, varlığa bütün olarak bakmaktır. Tümel bilgi, bütün bilme tarzlarının (bilimsel, etik ve estetik bilgilerin) bileşik bütünüdür. Adeta bilgilerin sentezidir. Hakikat bilgisi, tüm bilme tarzlarını şemsiyesi altına alan felsefi bilgidir. Düşünmek felsefe yapmaktır. Düşünmek ham bilgileri özümseyip kendine maletmektir. Maletmek ile işaret edilen, besin maddelerini sindirip vücudun yapı taşları haline getirmek gibi, kendinin yapmaktır. İyilik, sadece kötülüğün karşıtı olan davranış değildir. Aynı zamanda, varlığın doğru anlaşılması, iyiliğin aydınlığında mümkündür. Doğru anlamaya iyilik duygusu eşlik eder.

Kant, “insanoğlu eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır” ifadesi ile başlar eğitim üzerine yazısına. İnsanoğlu uzun süre bakıma ve eğitime muhtaçtır. Terbiye, hayvani tabiattan insani tabiata geçişte köprü vazifesi görür. İnsanoğlu yalnız eğitim yoluyla insanlaşabilir. Eğitim hangi şekle sokarsa insan odur. Terbiye, insandan yabaniği alır. Terbiye eksikliği insan için daha büyük bir tehdittir. Kültür eksikliği zamanla telafi edilebilir. Terbiye eksikliği insana yapışır ve giderilmesi zordur (Kant, 2019).

Çoğu yavru hayvan gıda teminine ihtiyaç duysa da ilgi ve gözetime ihtiyaç duymaz. Bir hayvan doğuştan itibaren iç güdülerle donatılmıştır. Yavru kuşların şakımayı öğrenmesi hariç hiçbir yavru hayvan anne babasından bir şey öğrenmez. Bu süreçte yavru kuşlar anne baba kuşlar tarafından eğitilir. Eğer bir kanaryanın yumurtalarının yarısı alınıp güvercin yumurtası ile değiştirilirse veya kanarya yavruları güvercin yavruları ile değiştirilirse bir süre sonra güvercin yavruları kanarya yavruları gibi şakımaya başlamaktadır (Kant, 2019).

İnsan edindiği bilgiler üzerinde düşünürse, bilgileri özümseyebilir. Çiçeklerden polen toplayan arının onları bala dönüştürmesi, ot yiyen ineğin süt vermesi gibi düşünmek, ham bilgiyi adeta kimyasal bir dönüşüme uğratır. Kişinin benliğine katar, kendisinin yapar.

Okunanalar üzerinde düşünülmeden sürekli okumak, bir kenti gezip yaşamak yerine turist rehberinden tanımak gibidir.

“Mütemadiyen okurlar, (bu yüzden) hiç okunmazlar” (“*Forever reading, never to be read!*”) (Schopenhauer, 209, s.29)

Öğrenme ve öğretme eğitim felsefesinin temel kavramlarıdır. Eğitim felsefesi; eğitimin en temel ilkelerini, kavramlarını, sorunlarını anlamaya çalışan felsefe alanı. Eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimi tasarlamak, aynı zamanda, eğitimde bir sistem kurmaktır.

*] Maltepe Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, İstanbul/Türkiye, dgunay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7461-2438

Bilmek, öğrenmektir. Öğretmek de öğrenmeye dayanır. Öğrenen öğretebilir. O yüzden öğrenen şehirler (learning cities), öğrenen toplumlar (learning societies), hayat boyu öğrenme (life long leaning) denilmiştir. O halde eğitim-öğretimin temeli *öğrenmektir*. Bu çalışmada, tarih boyunca filozofların, düşünürlerin öğrenmeye ve eğitime dair görüşlerine değinerek öğrenmenin mahiyetini anlamaya çalışacağız.

II. Öğrenmek Nedir?

Felsefe teriminin anlamı, bilindiği üzere, bilgelik sevgisidir. Bilgelik, *derin düşünmektir*. *Tefekkür etmektir*. “Tefekkür etmek, teşekkür etmektir”. Derin düşünmek en temel ilkeleri ortaya koymaktır. Bilgelik sevgisindeki sevmek, iki anlama gelir. Birincisi bilgi geçişi, sevgi ortamında vuku bulur. Sevgi iyiliğe dahildir. İkincisi, sevmek hikmeti mantığın süzgecinden geçirmektir. Grekler, mantığın süzgecinden geçirerek hikmeti felsefe yapmışlardır. Adında sevmek sözcüğü bulunan yegâne bilgi etkinliği felsefedir.

Öğrenmenin öznesi, insandır. Eğitim felsefesinin temel soruları: İnsan nedir? Bilgi nedir? Öğrenme nedir? Öğretme nedir? İnsan nasıl öğrenir? Eğitimin amacı nedir? Filozoflar, düşünürler, tarihte, öğrenmeyi ve öğretmeyi nasıl anlamışlar? Bu sorular üzerinden bütüncül bir yaklaşım ile eğitimi anlamaya çalışacağız.

Eğitim; bütün kültürlerin ve Platon’dan beri Batı felsefe geleneğinin konusu olagelmıştır. Bir medeniyetin başlangıçtan beri bütün bilgi alanına o medeniyetin kültürü adını veriyoruz. Geçmiş kültürlerden günümüze yapılan aktarımların merkezinde, “*düşünülmüş ve söylenmiş en iyi şeyler*” vardır. Geçmişten yapılan aktarımlar, denizin dibindeki incileri çıkarmak gibidir (Tate, 2018).

Burada, ne tür olursa olsun öğrenmenin ve öğretmenin, temelinde bulunan ve her tür öğrenme ve öğretme için gerekli olan ön bilgi üzerinde duracağız.

Yaşadığımız çağın kendine özgü karakteristikleri vardır. Modern dünyanın söylemi, yeni yaklaşımlar ve şişirilmiş iyimserlikle doludur. Modern, ruhunda geçmişe dair negatif bir önyargı taşır. Moda yaklaşımlar, esrarlı söz dağarcığına sahip cezbedici bir söyleme sahiptir. Modern dünya geçmişi “eski moda” olarak nitelerken geçmişe ait özgün fikirleri kendi icadı saymak gibi bir küstahlığı vardır (Tate, 2018). Ancak, geçmişi ve şimdii anlamak için ön yargısız bakmak gerekmektedir.

Filozofların fikirleri ile eylemlerini ayrı tutmak gerekir. Değerler alanındaki farklılıklar dolayısıyla filozofların veya düşünürlerin kimi tutumları yadırganabilir. Bu tür tutumlar dolayısıyla özgün fikirler görmezlikten gelinmemelidir.

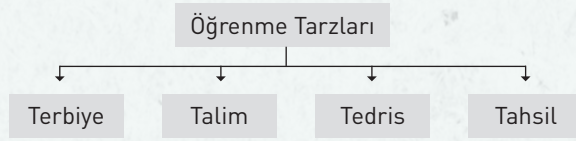
Eğitimin en merkezinde, öğrenme kavramı vardır. Çünkü, öğretmenin ön şartı öğrenmedir. Ancak iyi öğrenen iyi öğretebilir.

III. Kavramsal Analiz

Günümüzde Türkiye’de, eğitime dair temel kavramların anlamı müphem (belirsiz) ve çapraşıktır (muğlaklıktır). Bu durum, ne yazık ki, eğitim sistemimizin(!) bilinçli bir felsefesinin bulunmamasının dışı vurumudur.

Eğitim ve öğretim terimleri, çoğu kez, bir-biri yerine kullanılmaktadır. Bunun sebebi, benim gözlemime göre, bu terimlerin işaret ettiği kavramların, toplumsal zihinde, yani genel olarak fertlerin zihninde, açıklığı ve seçikliği olmamasıdır. O yüzden kiminin eğitim terimini kullandığı yerde bir başkası öğretim terimini kullanmaktadır.

Geçmişte, talim, terbiye, tahsil ve tedris terimleri kullanılıyordu (Şek.1). Günümüzde, Talim Terbiye Kurulu, Talimgah Taburu gibi bazı kullanımlar var ise de bunlar geçmişten kalan adlandırmalardır. Bu terimler günümüzde, günlük dilde nadir olarak kullanılmaktadır. Şimdi, yukarıda adı geçen terimlerin anlamları üzerinde kısaca duralım.



Şekil 1. Öğrenim Tarzları

Talim: Talim yaptırmak, bir meslek için el becerisi kazandırmaya yönelik eğitim vermektedir. Talim görmek, zanaat kazanımına yönelik eğitimdir. Zanaata dair becerilerin tümüne el becerisi adı verilir. Marangozun, futbolcunun ve cerrahın becerisi el becericisidir ve talime girer. "Talim", *yapmaya yöneliktir*. Şuna da işaret etmek gerekir ki, geçmişte, "talim" ettirmek, mesleki eğitim veya beceri eğitimi anlamında değil, öğretenin öğrenenin öğrenmesine zihinsel olarak yardım etmesi anlamında kullanılmıştır.

Terbiye: Kişinin içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre bir duruş ve davranış kazanımı için kendisine yönelik eğitimdir. "Terbiye" terimi, sahip olmak anlamına gelen "reba" veya "rebeve" kökünden gelmektedir. Eğitimin insanın doğasını (fitratını) bozmaması gerektiğini benimseyen görüşe göre "terbiye", insanın fitratının korunmasına, bozulmamasına yönelik eğitim anlamındadır. Cenevre doğumlu fakat Fransa'da yaşamış olan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) şöyle der: "*Yaradan'ın elinden çıkan her şey iyidir. Sonradan insanların elinde bozulur*". Yine; "*Sana bir çocuk teslim ediyorum. Bu çocuk, doktor olsun, hâkim olsun rahip olsun diye değil, adam olsun diye...*" (Turgut, 1992).

Aynı zamanda, terbiye etmek, kişilere içinde bulunduğu toplumun değerlerinin kazandırılmasına yönelik eğitim anlamındadır. "Terbiye", kişinin içine doğrudur ve *davranışına yöneliktir*.

Tedris: Bu terim "derase" kökünden gelmektedir. Ders, ders(h)ane, müderris, medrese terimleri bu kökten türetilmiş terimlerdir. Ders, Lisanü'l Arab'da bir şeyi *kavramak* üzere, üzerine kapanmak anlamındadır. El becerisinin yanı sıra bir de zihinsel beceri söz konusudur. "Tedris", zihinsel beceri ile ilişkilidir. "Müderris" ders veren, "medrese" eğitim-öğretim yapılan kurum, "dershane" ders verilen yer (sınıf) anlamındadır.

"Ders", *eğitim-öğretimin ölçü birimidir*. Eğitim-öğretimde tüm faaliyetler "ders" ile tanımlanmaktadır. Örneğin, 14 ila 16 haftalık bir eğitim-öğretim döneminde haftada bir ders saati verilen dersin kredisi "1" dir. Yani "1" kredi ortalama 15 ders saati ile tanımlanmaktadır. Haftalık eğitim-öğretim süresi, önlisans, lisans ve lisansüstü kredileri ders saatleri ile tanımlanmıştır.

Eğitim-öğretimde insanlığın ölçü birimi olarak kabul ettiği ders terimi, İslam tefekkürünün bir buluşudur. Eğitim-öğretimin en temel kavramıdır.

Tahsil: Sözcük olarak, hâsil kökünden gelmekte; hâsil etme, süzerek alma, biriktirme anlamındadır. Süzmek, arıtmaktır, seçmektir. Kalite kazandırmaktır. "Tahsil"; talim, terbiye ve tedris görmenin hepsini birlikte kapsamaktadır. Tahsil, el becerisini ve zihinsel beceriyi de kapsar.

Bologna Süreci bağlamında ifade edilirse, "tahsil" in liyakat veya yetkinliğe (competence) tekabül ettiği söylenebilir. Liyakat/yetkinlik (competence); bilgi, beceri, etik ve sorumluluğun sentezi gibidir. Şöyle ki, Bologna Sürecinde, "öğrenme kazanımları" (learning

outcomes); bilgi (knowledge), beceri (skill) ve yetkinlik (competence) seviye göstergeleridir. Liyakat/Yetkinlik de bir seviye göstergesidir. Liyakat belgelendirildiğinde yeterlilik (ehliyet/qualification) olur. İyi otomobil kullanan fakat ehliyeti olmayan kişinin liyakatı vardır. Bu liyakat yetkili bir otorite önünde bir belgeye bağlanırsa kişi ehliyete sahip olur.

Bologna Sürecinde, tüm eğitim-öğretim, 8 seviyeden oluşmaktadır. Söz konusu 8 seviyenin her biri yukarıda adı geçen seviye göstergeleri ile tanımlanmaktadır. Seviye göstergelerine “*öğrenme kazanımları*” adı verilir. Kazanım, *kesb* etmektir. İktisap, müktesebat *kesb* köküne dayanır. *Kesb* anlamını Fuzuli'nin bir dörtlülüğü ile daha iyi anlatabiliriz.

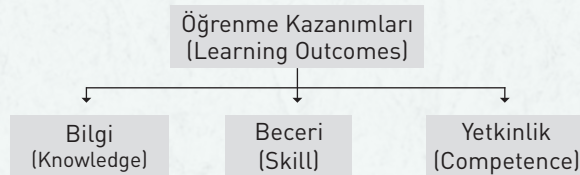
İlm kesbiyle rütbe-i rifat

Arzu-yı muhal imiş ancak

Aşk imiş her ne var alemde

İlm bir kil (kıyl) ü kaal imiş ancak

Fuzuli (1486-1556)

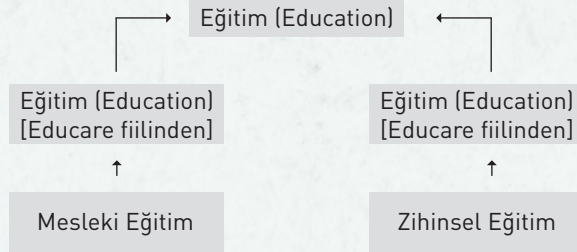


Şekil.2. Öğrenme Kazanımları

Batı kültüründe, *education* (eğitim) terimi, *educare* ve *educere* şeklinde iki ayrı Latince fiil kökünden türetilmiştir. İlginçtir ki aynı isim iki ayrı fiil kökünden yapılmaktadır. İsim, yapıldığı fiil köküne göre farklı bir anlama gelmektedir (Şek.3).

Educare fiiline dayalı *education*, öğreneni özel bir beceri ile donatmak üzere “*talim ettirme*” anlamına gelir. Bir ustanın, bir cerrahın, bir tamircinin el mahareti ya da bir futbolcunun ayak mahareti gibi. Meslek, bu tarz eğitim

ile kazanılır. *Educare*, beceriye dayalı meslek erbabını veya zanaatkârı yetiştirmeye yönelik eğitimidir (Billington, 2011).



Şekil.3. Eğitim Kavramı

Educare köküne dayalı eğitim veren okul veya meslek eğitimi kuruluşlarının müfredatı, ağırlıklı olarak devlet veya toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenir. İlköğretimi zorunlu hale getiren İngiltere'nin 1870 Eğitim Yasasının, insanların ahlaki bakımdan eğitim görme hakkının olduğu inancından değil, endüstrinin okur yazar insana ciddi ihtiyacı olmasına dayandırılır (Billington, 2011). Bu tarz eğitim, ekonominin endüstrinin istekleri doğrultusunda düzenlenir. Bu eğitim, bir sertifika veya diploma ile sonuçlanır. Becerilerin sınırları büyük ölçüde belirlidir.

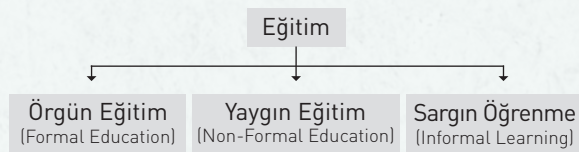
Educere fiilinden türetilen *education*, öğrencinin hem dünyayı hem de kendisini keşfine yol açan bir eğitimidir. Zihinsel/düşünsel alanda eğitim: Teorik eğitim, sanatçı eğitimi gibi. Bu eğitimden mezun olunamaz, ucu açıktır. Hayat boyu süren eğitim veya kazanım (Billington, 2011). Günümüzde, “Hayat Boyu Öğrenme” adıyla üzerinde durulan öğrenme ile *informal* (sargın öğrenme/her yerde öğrenme) adı verilen öğrenme, ağırlıklı olarak, *educere* fiil köküne dayalı öğrenmedir. Sonuçta bir yarar getirirse bile, yarar gözetmeyen bir öğrenmedir. Biteceğinden söz edilemez. Bir diploma ile sonuçlanmaz.

Sonuç olarak, Latince *education* (eğitim) terimi hem el becerisini hem zihinsel beceriyi birlikte kapsayan bir isimdir. “Education”ı

Türkçe’de bir tek terim ile karşılamak zordur. Bu durumda, el becerisini (talim) içermek anlamında “eğitim” terimini, zihinsel beceriyi (tedris) içermek üzere “öğretim” terimini birlikte alırsak, “education”ı karşılamak üzere, “eğitim-öğretim” terimini kullanmak daha isabetli görünüyor. Biz bu yazıda kısa olsun diye, başlıkta görüldüğü üzere, “eğitim-öğretim” teriminin anlamını karşılamak üzere “eğitim” terimini kullanmayı tercih ettik.

IV. Eğitimin Amacı Nedir?

Eğitimin amacı; bir toplumda, en geniş ve en derin anlamda kültürü yeni nesillere taşımak, derinleştirmek ve kültürel birikimi büyütme-ktir. Bilgi alanında seçilmiş bilgileri (bilimsel bilgi, felsefi bilgi, sanat bilgisi vb bilgiler) “kültür” sayıyoruz. Kültür, dilde varolan dünyasındadır. Burada şuna da işaret etmek gerekir: Seçilmiş bilgi alanı derken “düşünülmüş ve söylenmiş en iyi şeyler” anlamındaki bilgilerdir. Örneğin bilimsel bilgi. Yoksa gündelik bilgi ve her türlü bilginin aktarılmasına ne güç getirilebilir ne de gereklidir. Eğitimin amacı, insanın yetkinliğini artırmak bir başka ifade ile (yüksek) vasıflı insan yetiştirmektir. Yüksek vasıflı insan terimi, kişinin topluma bakan yüzüne aittir. Eğitimin kişinin iç dünyasına bakan yönüyle amacı, insanı yüceltmektir. Modern dünyanın eğitim sistemi, genel karakteri itibarıyla, insanın dışa yönelik vasıflarını şekillendirmeyi hedeflemektedir. Çağımızda dışsal karakterli eğitimin başarısı, kişinin iç dünyasının derinleşmesinin üzerini örtmektedir. Modern eğitim, insana ekonominin bir aracı olarak bakan tavrı ile insanın iç dünyasının fakirleşmesine yol açmaktadır.



Şekil.4. Eğitim ve Öğrenme Tazları

“Kültür”; aile, eğitim kurumları ve toplumsal hayat tarafından aktarılır, derinleşir ve genişler. Öğrenme, *örgün eğitim*, *yaygın eğitim* ve *sargın öğrenme* şeklinde üç farklı tarzda gerçekleşmektedir. *Örgün eğitim* (formal education) okullar ve üniversiteler tarafından verilen organize edilmiş eğitimidir. Kısmen organize edilmiş, kurslar şeklinde verilen eğitim *yaygın eğitimidir* (non-formal education). Kişinin ailesinden, toplumdan öğrenmesine *sargın öğrenme* (informal learning) adı verilmektedir (Şek.4). *Sargın öğrenme* insan ile tüm çevresi arasındaki etkileşim ile kazanılan öğrenmedir. Sargın eğitim değil, sargın öğrenme ifadesini kullandık. Çünkü öğreten belirli bir kişi veya kurum yoktur. Kişi çevresinden kendisi öğrenmektedir: “Hayat Mektebi”. Sonuç olarak toplumsal ve kültürel varlık olma niteliklerini haiz olan insan; *örgün eğitim*, *yaygın eğitim* ve *sargın öğrenme* yoluyla öğrenir veya bilgi edinir. Bilgi; tanıma, açıklama, yapma, anlama ve yorumlama şeklinde derecelere sahiptir.

Gözardı edilen ve çok önemli bir başka sınıflandırma veya adlandırma daha vardır. Söz ile dile getirilebilen, öğretilen bilgi *açık bilgi* (explicit knowledge), söz ve yazı ile dile getirilemeyen öğretilen/öğrenilemeyen bilgi, *örtük/zımnı bilgidir* (tacit knowledge). Bisiklete binmek örtük bilgiye bir örnektir. Çünkü bisiklete binmek anlatılarak öğretilemez. Bütün beceriler, el becerisi ve zihinsel beceriler örtük bilgidir. Örtük bilgi kişinin zihnine gömülü bilgidir. Kişiyi özgüdür. Örtük bilgi, gözleyerek, tekrarlayarak yaparak öğrenilebilir. Örtük bilgi; usta ile çırak, öğreten ile öğrenci, müşrit ile mürit, peygamber ile sahabe arasında bir aradalık ile geçen bilgidir. Bütün bilgilerimiz başlangıçta örtük bilgidir. Bilgilerimizin %90’ı örtük olarak kalmaktadır. Bir de örtülü bilgi (impilicite knowledge), vardır, söylenebildiği halde susulan, söylenmesinden kaçınılan bilgi. (Collins, 2013; Zappavigna, 2014).

Bu yazının konusu örtük bilgi olmadığından burada daha fazla üzerinde durmayacağız. Ancak yukarıda ifade edildiği üzere, tüm bilgilerimizin kökünün örtük bilgide olması ve %90'ının örtük olarak kalmasına rağmen bu bilgi konusu literatürümüzde pek ele alınmamıştır. Örtük bilgi konusunun kendisi de örtülü kalmıştır.

Eğitimin konusu insandır. İnsan nedir? Amaçlanan insan nedir? Öğrenmek nedir? Öğretmek nedir? Olduğu halden olması öngörülen duruma varması için insan nasıl eğitilir? Bütün bu sorulara eğitim felsefesi cevap arar.

V. İnsan Nedir ve Zaafları Nelerdir

“İnsan”, E. Morin’e (1921-...) göre; fiziksel, biyolojik, psişik, kültürel, toplumsal ve tarihsel bir varlıktır (Morin, 2003). Gazali (1058-1111) insanın doğasını şöyle niteler: Fıtratı (doğası) veya genel eğilimi iyiye yönelik olmakla birlikte, doğuşta ne iyi ne de kötüdür (Cevizci, 2016, s.71)

Eğitimin konusu veya malzemesi olan “insan” kavramı zihinde/düşünmede varolandır. “İnsan”, duyularımız ile algıladığımız tekil varlıkların ortak özelliklerini soyutlayarak aklımız ile yaptığımız genel bir kavramdır. Aslında gerçek dünyada, Ayşe, Zeynep, Ahmet, Mehmet gibi bireysel varlıklar vardır. Duyularımızla ancak tekil varlıkları algılayabiliyoruz. Öncelikle, bireylerin ortak özelliklerini taşıyan genel bir kavram olan “insan”ı tanımak gerekmektedir. Bu bize aklımızın sağladığı, düşünmede ve iletmede bir ekonomidir. Eğitim buna ilave olarak, eğitim verdiği bireylerin özgül niteliklerini de göz önüne almak durumundadırlar. Özgül nitelikten kastettiğimiz, her bir bireyin kendine özgü (has) niteliği ile bireyin hayatı süresince yaş dönemlerine göre değişen özellikleridir.

İnsanın doğasında taşıdığı zaafları bulunmaktadır. Eğitim-öğretim kurumları, öğrenim gören insana zaafların farkındalığını sağlamalı-

dır. Günümüzde eğitim sistemlerinin üzerinden sekerek geçtikleri en önemli husus budur. Eğitim-öğretim, mensuplarına hata ve yanılığa karşı bağışıklığı olan bilgi bulunmadığı bilgisini vermelidir. Dış dünyadan alınan uyarı ve işaretler, beyinde işlenir ve anlamlandırılır. Burada iki hata kaynağı söz konusudur. Birincisi algı hatası: Duyularımız bizi yanıltabilir. Sudaki çubuğu kırık gördüğümüz gibi. Diğeri zihinsel hata. Duyu verilerini veya olguları açıklarken kullandığımız teori veya yasa şeklindeki kavramsal araçlar bizi yanıltabilir (Morin, 2016). Bilim tarihi, çürütülmüş teoriler ve yasalar mezarlığı gibidir.

Doğasındabulunan zaaf dolayısıyla, ikinci bir önemli handikap, “insanın kendine yalan söyleme olasılığıdır. Benmerkezcilik, kendini aklama gereksinimi, kötünün nedenini başkalarına yansıtma eğilimi, herkesin kendi yalanını araştırmadan kendine yalan söylemesine yol açar”. Her hatırlamada anılar, işimize geldiği şekilde güzelleştirilerek ya da çirkinleştirilerek yeniden kaydedilmektedir. Bazen yaşanmış olduğuna inanılan gerçekte olmayan hatıralar olduğu gibi, kimi zamanda asla yaşandığına inanılmayan bastırılmış anılar vardır (Morin, 2016).

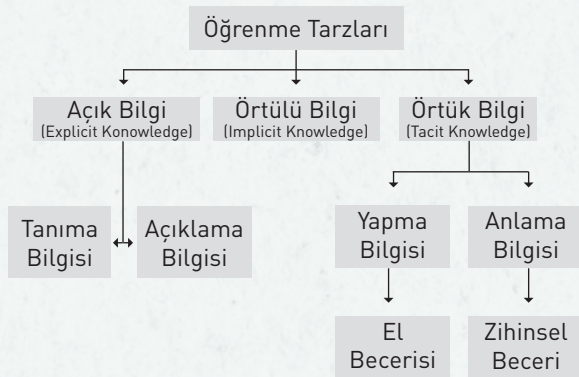
Bu hatalardan sakınılabılır mi? Doğru bilgiyi tehdit eden bu hatalara karşı insan kendisini, hatalara yol açan zaaflarla malül olduğu bilgisi tarafından tahkim edebilir. Eğitim, mensuplarına bu bilgileri öncelikle vermelidir.

VI. Bilgi Nedir?

“Bilgi” nedir ki biz onu biliyoruz? “Bilgi”, nesne hakkında öznenin (bilenin) yargıda bulunması ve vardığı yargıyı dile döktüğü şeydir. Yargı zihinde oluşur, zihinde varılan yargının dilde varolan dünyasındaki izdüşümü bilgidir. Öznenin yöneldiği varlığa felsefede “nesne” adı verilir. Öğrenmek, bilmektir.

Tanıma bilgisi, gündelik bilgidir. Örneğin ben Ahmet'i tanıyorum gibi. "Özne", bir olay ile karşılaştığında, olayı açıklayabilir. Doğa bilimlerinde açıklama, olgunun nedenini yasadın hareketle ortaya koymaktır. Donmuş bir suya rastladığımızda, hava sıcaklığının sıfır santigrad derecenin altında olduğunu söylediğimizde, olgunun nedenini dile getirmiş ve *su sıfır santigrat derecede donar* yasaının altına koymuş oluruz. Bu *açıklama bilgisi*dir.

Bıçak yapmasını biliyorum dediğimizde *yapma bilgisini* dile getirmiş oluruz. Yapma el becerisine veya zihinsel beceriye aittir ve örtük bilgidir. "Anlama", zihinsel bir beceridir. *Anlama bilgisi*, özellikle sosyal olaylarda öne çıkar. Bir yakını kaybetmiş insanın davranışından onu anlıyorum denir. Zihinsel beceriler olsun el becerisi olsun bütün beceriler örtük bilgidir. *Örtük bilgi* dile getirilemeyen ve söz ve yazı ile iletilmeyen bilgidir. Bilgimizin %90'ı örtük olarak kalmaktadır. Ne var ki üzerinde konuşulmayan örtük bilginin kendisi de örtülü kalmıştır (Şekil.5).



Şekil.5. Bilgi Türleri

Eğitim Felsefesi yapmak, her türlü eğitimin kendisine dayandığı temel ilkeleri ortaya koymak ve ait olduğu kültürün içinden bakılarak bir sistem tasarlamaktır. Toplumdaki her türlü eğitim, bu sisteme dayandırılmalı ve eğitim felsefesi tüm öğretilere ve öğrenenlere kılavuzluk edebilmelidir.

VII. Eğitim'e Dair Yaklaşımlar

Büyük düşünür, allame, kalam ve fıkıh alimi, sufi Gazâlî (1058-1111), Nizamiye Medreselerinde (Külliyesinde) hocalık tecrübesi ve tefekkürü ile birlikte eğitim felsefesi üzerine görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymuş olan belki de İslam Dünyasının en önemli düşünürüdür (Gazali, 2015).

Platon (MÖ.427-347), Sokrates'in öğrencisiydi. Sokrates'in bize ulaşan bir eseri yoktur. Ancak Platon diyaloglarında Sokrates'i konuşturmuştur. O konuşmalarda ileri sürülen fikirlerin Sokrates'in mi, yoksa Platon fikirlerini Sokrates'e mi söyletmektedir? Bu bilinmemektedir. Biz diyaloglarda konuşan Sokrates'in fikirlerini ele alalım.

Sokrates'e (MÖ.469-399) göre, öğrenme-öğretme doğmadan önce bilinen ancak doğarken unutulmuş olan bilgileri hatırla(t)maktır. Kendisini bilgi doğurtan anlamında ebe olarak nitelmiştir. Sokrates'in annesi ebe, babası taş ustasıydı. Delphi kâhininin, Sokrates'in en bilge kişi olduğunu söylemesi Sokrates'e iletilince, "bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir", demek ki başkaları bilmediğini de bilmiyorlar diye cevap verir.

Aristoteles (MÖ.384-322), Platon'un öğrencisidir. Aristoteles'in eserlerinin beşte biri günümüze gelmiştir. Günümüze ulaşan eserlerinin 50 cilt olduğu tahmin edilmektedir. Aristoteles, devletin ve eğitimin temel amacını, eğitim verecek en üst düzey düşünme yeteneğine sahip bireylerin belirlemesini öngörüyordu. O'na göre, eğitim 3 kısımdan oluşur. 1. Beden eğitimi, 2. Ruhun irrasyonel kısmının (arzu, öfke, benlik) eğitimi, 3. Ruhun rasyonel kısmının (zihin) eğitimi. Vatandaşlar "meslek sahibi", devlete karşı ödevlerini yerine getiren, hayattaki ana ilgi ve etkinliği zihinlerin geliştirilmesi olan 'beyefendiler" olmalıdır (Tate, 2018).

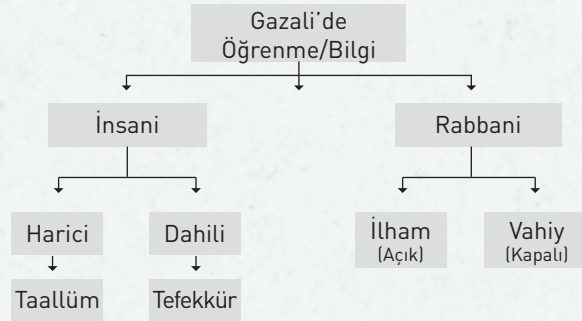
Aristoteles, *boş vakit*'in önemini özellikle vurgular: Boş vakit, entelektüel mükemmelliğin asil ve güzel olanın peşine düşüldüğü imkandır. En iyi devlet, insanlara boş vakit imkânı sağlayan ve insanları bundan yararlanmak için eğiten devlettir. Boş vaktin (*leisure*) yunanca karşılığı *skole*, latincesi *scola*, İngilizcesi "school" dur. "School", okul değil boş vakit (*leisure*) anlamına gelir (Tate, 2018).

Arthur Schopenhauer (1788-1860) boş zamanın/yalnızlığın önemi üzerinde durur. Boş zaman insanın sahip olabileceği en büyük nimettir. Zihinsel olarak doldurulamayan boş zaman ölüdür ve canlı gömülmek gibidir. Çünkü yalnız kalan insan kendisi ile iç dünyası ile baş başa kalır. Sıradanlar, zaman geçirmeyi, yeteneği olanlar boş zamandan faydalanmayı isterler. İnsan yalnız olduğu ölçüde kendisi olur. Zihninin ve iç dünyasının imkanlarını yalnız iken kullanabilir. Yalnızlığı sevmeyen özgürlüğü de sevmez. Topluluklar bizi ortalamaya çeker. Toplumun ortak paydası zekâ düzeyini minimum seviyede tutar.

Gazali (1058-1111), bilgi konusunda Sokrates'e benzer bir görüş ortaya koymaktadır. Gazali şöyle bir metafor yapmaktadır: bilgi, "*toprağa gömülü tohum, okyanus dibindeki mücevher ve maddedeki cevher gibi ruhlarda kuvve halinde mevcuttur.*" Gazali, öğrenme ve öğretmeyi şöyle açıklar: "*Cevherin kuvveden fiile çıkması için bir kimsenin kendisinin yaptığı çalışmaya taallüm (öğrenme), cevherin kuvveden fiile çıkması için öğrenene bir başkasının yardım etmesine talim (öğretme) denir*" (Çelikel, 2006; Gazali, 2015). Gazali, bir insanın hayatını beş döneme ayırmaktadır: Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık.

Gazali'de insan iki kaynaktan öğrenir. İnsani kaynak ve Rabbani kaynak. Rabbani kaynak, ilham ve Vahiy (Çelikel, 2006). Vahiy Peygamberlere gelir ve oradan insanlara nakledilir. Ancak

bu yol, son Peygamber ile kapanmıştır. İlham da Rabbani bir kaynaktır. Bu kaynak açıktır (Şek.6). Gazali'nin açıklamalarından hareketle şu yorumları yapılabiliriz. Çağımızın büyük Alman filozofu, M. Heidegger'in (1889-1976), "fikirlere asla varamayız onlar *bize gelirler*" dediği ilham olsa gerektir. O yüzden olmalıdır ki, bir fikir buldum denilmez, *aklıma bir fikir geldi* denilir. Burada bir noktaya daha işaret etmek gerekir: İnsani öğrenmede taallüm'e (Şek.2) harici etki olan muallim talim yoluyla öğrenene yardım eder. Taallüm talimi, tefekkür Rabbani olan ilhamı çağırır. Platon düşünmedeki rabbani unsura şöyle işaret eder: *Düşünme gücü bir başka türlü güçtür. Tanrısal bir şeyler vardır onda*" (Platon, 2014, s.236). Platon, Gazali'nin Rabbani dediğini tanrısal olarak ifade ediyor olmalıdır. Gazali'nin öğrenmeye ilişkin açıklamasından hareketle aşağıdaki grafik çizilmiştir (Şekil.2).



Şekil. 6. Gazali'nin Öğrenmeye Dair Açıklaması (Çelikel, 2006)

Gazali, eğitime dair ilkeler belirlemiştir. Bunlar: 1. kritik dönem ilkesi, 2. hürriyet ilkesi, 3. rehberlik ilkesi, 4. hidayet ilkesi, 5. tedricilik veya aşamalı gelişim ilkesi, 6. bireysel farklılık ilkesi, 7. etkinlik ilkesi, 8. denge ilkesi. Gazali, eğitim faaliyetlerinin belirtilen dönemlerin özelliklerine uygun olması gerektiğini önermektedir. Gazali, 0-2 yaş döneminde eğitimin önemini özellikle vurgular (Oruç, 2009). Gazali, eğitimin ve aynı zamanda öğrenmenin, öğrencinin bütün kişiliğini kapsamasını ve ömür boyu sürmesi gerektiğini belirtir (Cevizci, 2016, s.77). Böylece, Gazali, Hayat Boyu Öğren-

me-HBÖ (Life Long Learning-LLL) adıyla günümüzde yaygınlık kazanan öğrenmeye işaret etmektedir.

Gazali, öğrenci ile toprak arasında bir metafor yapar, üç tür toprak vardır der: 1. İçinde kendiliğinden pınarlar meydana getiren arazi, 2. Suyun yüzeye çıkması için kazılmaya muhtaç olan toprak ve 3. Kazıldığı zaman bile, su vermeyen kuru bir arazi (Cevizci, ss.79, 2016). Eğitim özellikle ikinci tür toprakta verimli olacaktır.

Gazali, öğretmenliği çok yüce bir merci olarak görmektedir. “*Alim yok olup gittiğinde alminde yok olup gideceğini söyler*”. Eğitimcide söylem ile eylemin uyumlu olması gerektiğini, öğreticinin bilgilerine göre amel etmesinin önemini bildirir. Öğretici ile öğrenci arasındaki ilişkiyi, kalıp ile çamur, değnek ile gölgesi arasındaki ilişkiye benzetir. Öğreticinin kişiliğinde, bilgi-söylem-eylem birliği olmalıdır. Öğreten dosdoğru olmalıdır ki bu öğrencide tezahür etsin (Cevizci, 2016, s.82).

Batı felsefesi, O’na düşülen dipnotlardan ibarettir denilen Platon’un eğitime ilişkin görüşlerine de değinmek gerekir. “*Hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli, bedene zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz*”. “*Çocuklara zor kullanmayacaksınız. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksınız. Böylece onların yardımlarının neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın*” (Platon, 2014, s.259).

Alman filozofu Heidegger, “matematiksel-olanı” bilginin temeline yerleştirir. Heidegger’in *matematiksel-olan* ile işaret ettiği şeyi açıklamaya çalışalım. Platon’un Akademisinin girişine şu sözleri asmış: “*Ageometretos medeis eisito!* Matematiksel-olanı kavramamış olan buraya girmesin.” İçeride matematik öğretilen Akademia’nın girişindeki bu sözler, görünen anlamıyla saçma olurdu.

Heidegger bu sözün anlamını şöyle açıklar: “... bilmenin has imkanının temel ön koşulunun tüm bilginin temel ön dayanaklarının bilgisi ve böyle bir bilgiye dayanarak aldığımız konum olduğunu kavraması gerektiği anlamına gelir.” Matematiksel-olan, şeyler karşısında aldığımız temel konumdur ve bu yüzden matematiksel-olan şeylerin bilgisinin ön dayanağıdır. Öğrenme, bir kavrama ve kendine mal etme türüdür. Bir almadır. Sahici öğrenme son derece has bir almadır.

Öğrenme, alanın temelde zaten sahip olduğu şeyi aldığı bir almadır. Öğretme de buna teka-bül eder, bir **verme** ve sunmadır. Öğrenme, sadece sunulan şeyi alma değildir. Hakiki öğrenmede, öğrencinin aldığı şeyin bizzat kendisinin zaten sahip olduğu şey olduğunu deneyimlese öğrenmeye başlar. Dolayısıyla, öğretme başkalarının öğrenmesine izin verme, birini öğrenmeye getirmektir.

Hakikaten öğrenebilen öğretebilir. Tüm öğretmede, öğreten daha fazla öğrenir. Öğrenme bir alma, öğretme bir sunma vermedir. Bu açıklamalardan dilimizde bir karşılık bulabiliyoruz. Anlam dile dökülebildiğinde dilde bir iz düşümü vardır. Öğrenci, ders **almaya** gidiyorum veya anlamıyorsa, kafam **almıyor** der. Öğreten ise, ders **vermeye** gidiyorum der. Öğrenmek ve öğretmek, almak ve vermek, etrafında temerküz eden iki eylem. Öğrenci alıcı, öğreten verici olmaz ise hakiki öğrenme olmaz. Almak istemeyen öğrenciye kimse bir şey öğretemez. Vermeyi beceremeyen, sahici olarak öğrenememiş olan bir öğretici de bir şey öğretemez.

Mütefekkirler, koninin dış yüzeyi üzerinde tabandan koninin uç noktasına çizilen çizgiler gibi aynı noktada buluşabilirler. Sokrates. Gazali ve Heidegger’in tefekküründe böyle bir uç noktada buluşma fark edilir. Gazali, tohumun topraktaki vaziyeti gibi, ilimler (bilgiler) nefsin



kökünde bilkuve olarak sağlam bir şekilde yer edinmiş olup, taallüm, bunun kuvveden fiile çıkmasını talep etmek, talim (öğretme) ise bunu kuvveden fiile çıkarmaktır. Bilkuve olan ilim (tohum), bilfiil olan ilim, nebat (bitki) mesabesinde. Öğreten çiftçiye, öğrenci toprağa benzer. Topraktaki tohum (öğrenenin nefsindeki bilkuve bilgi) öğretenin talimi ve öğrenenin taallümü ile tohum çatlayıp bitkiye dönüşür.

Gazali'nin bu açıklaması ile Heidegger'in Platon üzerinden ortaya koyduğu öğrenme ve öğretmeye dair yaklaşımı ve Sokrates'in bilginin doğmadan önce insanda mevcudiyeti, doğarken unutulduğu ve dolayısıyla öğrenmenin zaten bilinenin hatırlanması ve öğretmeyi de ebeliğe benzetmesi arasında paralellikler bulunmaktadır.

Platon'a göre, bu aynı zamanda Sokrates'e göre demektir, eğitimin amacı kişilerin, doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ayırmalarını sağlamaktır. Eğitimi meydana getiren öğrenme ve öğretmenin kendileri nedir?

Öğrenme boş bir kabı doldurma işi değildir. Heidegger'e göre öğrenmek almak, öğretmek vermektir. Bu eylemlerin dildeki izdüşümü, örneğin, ders *almak* ders *vermek* tir.

Burada almak nedir, vermek nedir? Sokrates'in kendisini ebe olarak nitelemesi ne demektir?

Platon'a/Sokrates'e göre ruhlar hakikatlerle donatılmıştır. Bu dünyaya gelirken hakikatler unutulmaktadır. Öğrenme unutulmuş olan bilgileri/hakikatleri hatırlama ve öğretme hatırlatmadır. Gazali'ye göre, ruhta kuve halinde bulunan tohumun çatlayıp ağaç haline gelmesi bir nevi doğumdur. Bu doğuma yardım eden öğretici, Sokrates'e göre ebe, Gazali'ye göre muallimdir. Muallimin yaptığına talim denir. Muallimin yardımını talebenin talep etmesi taallüm ve alması öğrenmedir. Böylece zaten kendinde olan yani ruhta gizil olarak bulunan bilgileri oradan çıkarıp ve bilincine varmak suretiyle kendine mal edilmesi has bir almadır. İşte, İngilizcedeki öğrenme kazanımları (Learning outcomes) budur.

VIII. Sonuç

Eğitimin, öğretmenin temeli, öğrenmedir. Eğitim, kafayı olduğu kadar kalbi de eğitmesi gerekir. Modern eğitimin en önemli zaafı insanın iç dünyasını ihmal etmesidir. Eğitim dışsallaşmıştır. Bunun nedeni insanı ekonominin bir aracı olarak gören yaklaşımdır.

Eğitim, insanı yükseltmeli ve yüceltmelidir. Yükselmek zihinsel eğitim, yücelmek iç dünyasında derinleşmektir. Literatürde, iç dünyamızdan bize veri taşıyan sınırlarımız, beyin-sinir sisteminin %98'i olduğu ve insan, beyninin sadece %4'ünü kullandığı belirtilmektedir.

Eğitim, öncelikle, düşünmeyi, anlamayı öğretmelidir. İnsanın öğrenme imkanlarını ve zaafalarını öğretmelidir. Bilgi nedir, insan nasıl öğreniri öğretmelidir. Eleştirmeye sorgulamaya yapılan güzellikler doğru bir tutum değildir. Eleştiri, günümüzde, başkasının yaptıklarında kusur aramak ve bulmak şeklinde anlaşılmaktadır. Eleme işi bile değildir. Eleştiride, kişi kendisi ortaya bir şey koymak yerine, başkasının yaptıkları ile uğraşmaktadır. Asıl olan eleştiriye konu olandan daha iyisini ortaya koymaktır.

Başkalarını sorgulamaya gelince, kendisine değil başkasına bakmaktır. Kendi gözündeki merteye görmek yerine başkasının gözündeki çözüme mertek sanmaktır. Öz eleştiriden uzak durmaktır. Kendi zaafalarını görüp kendini tahkim etmek yerine başkasının zaafaları ile uğraşarak ömür tüketmektir. Eleştiriyi, sorgulamayı yücelten söylemler yanlış söylemlerdir. Bir fikir ortaya koymak yerine ortaya konulmuş olanlarla uğraşmaktadır. Asıl olan anlamaktır. Ve yorumlayabilmektir. Anlamadan sağlam bir eleştiri de yapılamaz. Eleştiri, eleştirene aldattıcı bir üstünlük hissi vermektedir.

Eğitim felsefesi, hayat felsefesinden çıkar. Eğitim felsefesi, bir amaç doğrultusunda, eğitime bütüncül tutarlı ve sistematik bir yapı kazandırmaktır.

Eğitim sistemi insanın düşünme becerisini, vardan var etme anlamında yaratıcı yeteneğini geliştirmelidir. İnsan düşünmesi sonucunda fikirler doğar. Fikirler dile getirildiğinde ortaya çıkan ürüne düşünce diyoruz. Düşünce, düşünmekle başlar ancak düşünceye/fikirle varan süreci tam olarak tasvir edemiyoruz. Başlangıcını ve sonucunu biliyoruz. Süreci tam olarak açıklayamıyoruz. Burası örtük bilgidir. Burada ustanın, hocanın, kılavuzun desteğine ihtiyaç vardır.

Eğitim amacı ve doğası Platon'dan beri Batı felsefesinin konusu olmuştur (Tate, 2018). Eğitim, yeni nesillere geçmiş kültürün aktarımıdır. Bütün bilgi alanını kültür sayıyoruz. Ancak, eğitim yoluyla aktarılan kültür, "*düşünülmüş ve söylenmiş olan en iyi şeylerdir*". Bunlar "düşünce kırıntılarıdır", tarihin derinliklerindeki incilerdir, midye ve istiridyeler değil.

İnsanoğlunun keşfettiği ancak anlamakta ve gerçekleştirmekte tam olarak başarılı olmadığı iki mesele vardır (Tate,2018):

1.Yönetim Sanatı

2. Eğitim Sanatı

Bu sonucu, tarih boyunca toplumların bir türlü tatmin olmadığı sürekli değişen yönetim biçimlerinden ve eğitim sistemlerinden biliyoruz. Öğrenmenin ve öğretmenin vuku bulduğu yer ister nefis, ister ruh, ister beyin, ister akıl veya zihin olsun, orası türbülanslı, bulanık bir bölgedir. Öğrenmenin nasıl vuku bulduğunu berraklaştırıyoruz. Etrafında dolaşyoruz. Şunu söyleyebiliriz: Öğrenmenin ön dayanağı, öğrenenin kendisinde olduğu bilgisine sahip olması ve buna göre bir duruma içinde olmasıdır.

Şunu da itiraf etmek gerekir ki, Sokrates'den/Platon'dan Heidegger'e kadar, yaklaşık 2500 yıldan beri, öğrenmenin ve öğretmenin mahiyetinin ne olduğu üzerindeki çalışma sona ermemiştir ve sona ermeyecektir.

Kaynakça

- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak*. (Yılmaz, A.: Çev), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Collins, H. (2013). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Çelikel, B. (2006). *Gazali'nin eğitim görüşü*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Heidegger, M. (1998). *Bilim üzerine iki ders*. (Hünler, H.: Çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gazali, İ., (2015). *Hak yolcusuna öğütler*. Ledünni İlim Risalesi, (Köksal, A.C.: Çev.), İstanbul: Büyüyenay Yayınları
- Günay, D. (2019). *Üniversite felsefesi*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Kant, İ. (2019). *Eğitim üzerine*. (Bekman, S.E.: Çev.), İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kant, Schopenhauer, Heidegger (2019). *Düşüncenin çağrısı*. (Çev.:Aydoğan, A.), İstanbul: Say.
- Karakoç, S. (2017). *Düşünceler I kavramlar*, 7. Baskı. İstanbul: Diriliş Yayınları
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (Dilli, H.: Çev), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazali'nin eğitim anlayışı*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Platon. (2014). *Devlet*. (Eyüpoğlu, S., Cimcoz, M.A.: Çev), İstanbul: Türkiye İş Bankası, Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2015). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*, (Baştürk, M., -Kızılçim, Y.:Çev.),Ankara: Kilit Yayınları.
- Tate, N. (2018). *Ne için eğitim*, (Erkan, M.: Çev.). İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Turgut, İ. (1992). İnsan yetiştirme ve eğitim. *Felsefe Dünyası*, 2, 15, Ankara.
- Zappavigna, M. (2014). *Tacit knowledge and spoken discourse*. New York: Bloomsbury Academics.

Etkili Okul Liderliği ve Türkiye’de Okul Yöneticiliği

Dr. Sema BÖLÜKBAŞ*

Giriş

Eğitimsel bağlamda okul liderliği okulun ortak hedefleri ve amaçlarını belirtmek ve gerçekleştirmek üzere ilgili aktörleri harekete geçirmek ve etkilemek olarak tanımlanmaktadır (Leithwood ve Riehl, 2005, s.14). Eğitim araştırmalarında okul liderliği çalışmaları 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen öğrencilerinin akademik başarılarını artıracak okul ortamı ve koşullarını yaratabilen okullara odaklanan etkili okul araştırmaları, okul liderliği çalışmalarının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Clark, Lotto ve Astuto, 1984). Bu çalışmalar güçlü okul müdürlerinin okulların başarısında önemli etkileri olduğunu ortaya koymuş (Austin, 1979; Purkey ve Smith, 1983) ve eğitim liderliği modellerinin ortaya çıkmasında ve farklı liderlik modellerinin entegrasyonunda önemli rol oynamıştır (S. Gümüş, Bellibaş, Esen ve E. Gümüş, 2018).

Daha sonraki yıllarda yapılan okul liderliği çalışmaları, okul liderliğinin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda şüpheye yer bırakmayacak şekilde benzer bulgular ortaya koymuştur (Leithwood, Sun ve McCullough, 2019; Robinson, Hohepa ve Llyod, 2007; Waters, Marzano ve McNulty, 2003). Öyle ki etkili okul liderliğinin öğretmen kalitesinden sonra eğitimi etkileyen en önemli ikinci faktör olduğu belirtil-

miştir (Augustine vd., 2009). Bugün artık eğitim liderliği üzerine yapılan bilimsel çalışmalar bu etkinin varlığı yerine, hangi mekanizmalarla ortaya çıktığına odaklanmaktadır (Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010).

Okul liderliğinin öğrenciler üzerindeki etkisi dolaylı yollarla gerçekleşmektedir (Hallinger ve Heck, 1996; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Örneğin Leithwood vd. (2010), okul liderinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin öğretmenler, aileler, okuldaki öğrenme ortamı gibi alt değişkenleri içeren dört farklı ana mekanizma (*path*) aracılığı ile gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili çalışmalar sonucunda özellikle son 30 yılda farklı eğitimsel liderlik modelleri geliştirilmiştir ve ilgili çalışmalar okul liderlerinin daha çok organizasyonel davranışlar ve koşullar ile öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerine odaklanmışlardır (Gümüş vd., 2018). Ancak günümüzde en çok tartışılan ve 21. yüzyılın eğitim sistemleri için önerilen model öğretimsel liderlik (*instructional leadership*) modelidir. 21. yüzyılda, toplumun eğitim sisteminden ve okullardan beklentilerinin değişmiştir. Bu bağlamda, okulların ve öğrencilerin öğrenmelerine verilen önemin artması ve okulların hesap verebilirliğinin ön plana çıkması müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin

*) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara/Türkiye, semabolukbas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4328-394X

de yeniden tartışılmasına neden olmuştur. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenmelerine odaklı olan uluslararası eğitim reformu çabaları genel olarak okul liderliği ve özel olarak da öğretimsel liderlik tartışmalarını merkeze taşımıştır (Stricherz, 2001). Öyle ki öğretimsel liderlik 21. yüzyılın okul liderliğinin yeni paradigması haline gelmiştir (Hallinger, 2010). Bu nedenle bu liderlik türünden kısaca bahsetmek yararlı olacaktır.

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (Findley, D. ve Findley, B. 1992, s.103).

Konuya ilişkin araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, etkili okul liderleri, (a) okulla ve öğrencilerin eğitimi ile doğrudan ilgilidir, (b) öğretmenlerin sınıf içi performanslarını, öğrenme süreçlerini ve öğrenci başarısını sürekli kontrol etmektedir, (c) bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak bir okul ve iklimi ve çalışma ortamı oluşturmaktadırlar (Krüger ve Scheerens, 2012).

Etkili okul liderliğinin önemi akademik çalışmalar kadar uluslararası eğitim politikalarının da gündeminde önemli yer teşkil etmektedir. OECD tarafından hazırlanan *Improving School Leadership: Policy and Practice* adlı raporda, okul liderliğinin önemi vurgulanmış ve değişen toplum ihtiyaçlarına cevap vermesi gereken ulusal eğitim sistemlerinin başarı-

lı olabilmek için artık daha fazla oranda okul liderlik becerilerine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (OECD, 2008). Bu kapsamda birçok ülke, eğitim sistemlerinin merkezi yapısını zayıflatmakta, okullara karar alma süreçlerinde daha fazla özerklik sağlamak ve bunun karşılığında ise okulların sorumluluklarını ve hesap verebilirliklerini artırmaktadır. Aynı zamanda, artık daha çeşitli öğrenci nüfusuna eğitim veren ve bütün öğrencilerin başarısını artırması beklenen okullar, bilgi temelli öğretme tekniklerini kullanmak durumundadırlar. Bu eğilimlerin sonucu olarak, OECD ülkelerinde okul liderlerinin rolleri yeniden belirlenmekte ve bu yeni roller finans ve insan kaynakları yönetimi ile öğrenme odaklı liderliği kapsamaktadır. Ancak, birçok ülkede okul müdürlerinin belirlenmiş rol ve sorumlulukları, söz konusu yeni koşullara uygun değildir. Örneğin birçok ülkede müdürlerin iş yükü çok ağırdır, çoğu müdür emekli olmak üzeredir ve onların yerine personel bulmak gittikçe zorlaşmaktadır. Potansiyel adaylar ise ağır iş yükü, yetersiz ön hazırlık ve eğitim, kariyer imkanlarının sınırlı olması ve yetersiz destek ve ödüllerden dolayı bu pozisyon için başvurmakta tereddüt etmektedirler. Politika yapıcılar okul liderliğinin kalitesini artırmak ve bunu sürdürülebilir kılmak durumundadır. Söz konusu OECD Raporu bu amaçla üye ülkeleri dört politika önerisi sunmaktadır:

- Okul liderlerinin sorumlulukları öğretmek ve öğrenmeye odaklı olarak (yeniden) belirlenmelidir,
- Liderlik görevi hem okul içinde hem de okullar arasında dağıtılmalıdır,
- Okul liderliğinin etkinliğinin artırılması için okul yöneticilerinin becerileri geliştirilmelidir,
- Okul liderliğinin çekici bir mesleğe dönüşürülmesi sağlanmalıdır (OECD, 2008).



Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından, 48 ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilen, öğretmen ve okul müdürlerine odaklanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018 Raporunda da benzer öneriler dile getirilmiştir (OECD, 2019). Buna göre ele alınan hedef ve politika önerilerinden ilki, okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu öğretimsel liderlik için kullanmalarının sağlanmasıdır. Bu bağlamda,

- Okul müdürlerinin rol, sorumluluk ve çalışma programlarının gözden geçirilmesi,
- Okul müdürleri için net mesleki standartların belirlenmesi ve öğretimsel liderliğin teşvik edilmesi,
- Öğretimsel liderlik için kapasite oluşturulması,
- Öğretimsel liderlik niteliği taşıyabilecek öğretmenlerin okul müdürlüğüne yönlendirilmesi,
- Okul müdürlerine hizmet öncesi hazırlık eğitimi sağlanması,
- Okul müdürleri için danışmanlık programlarının geliştirilmesi önerilmektedir (OECD, 2019)

TALIS 2018'e göre, ikinci olarak, uygun çalışma koşullarının sunulması yoluyla motivasyonu yüksek ve etkili bir öğretmen ve okul müdürü işgücünün oluşturulması için hem erkek hem de kadın öğretmenleri yöneticiliğe teşvik eden uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde entelektüel ve mesleki doyumu sağlayabilecek farklı kariyer yollarının sunulması da önerilmiştir (OECD, 2019).

Okul Liderliğinin Değerlendirilmesinde Bağlamın Önemi

Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri ve bununla bağlantılı olarak öğrencilerin sosyoekonomik statüsü, veli ilgisi, öğrencilerin akademik başarı düzeyi, okuldaki disiplin sorunlarının şiddeti gibi konular, okul iklimine önemli ölçüde etki eden faktörlerdir. Bu faktörler, eğitimle ilgili tüm önemli konularında olduğu gibi okul liderlerinin performanslarının değerlendirilmesi konusunda da göz önünde bulundurulması gereken faktörler olmasına rağmen okul liderliği çalışmalarını okulların içinde bulunduğu bağlam/ ortamı göz önünde bulundurma konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Clarke ve O'Donoghue,

2017; Hallinger, 2018). 1990’lı yıllarda Gronn ve Ribbins (1996, s. 455) ilk defa okul liderlerinin içinde buldukları bağlamı ve okulların günlük yaşantılarını anlamak için daha fazla çalışma yapılmasını önermiştir. Bu amaçla, gerçek aktörlerin yaşanmış tecrübelerine yönelik daha fazla çalışma yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar daha çok etnik azınlıklar ve kentlerdeki eğitime odaklanmıştır. Ancak yine de bir çok farklı bağlam türleri için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır (Clarke ve O’Donoghue, 2017).

Söz konusu bağlam sorunu sadece ülkeler arasındaki kültürel, ekonomik ve idari sorunlarla sınırlı olmayıp aynı ülke içindeki okullar için de geçerlidir (Harris ve Chapman, 2004; OECD, 2012).

Gerçekten de başarılı bir eğitim liderinin içinde bulunulan koşullara oldukça duyarlı şekilde hareket edebilen lider olduğu ifade edilmektedir. Böyle bir duyarlılık, egemen okul ve toplum kültürüne, söz konusu okulun sorunları, öncelikleri, öğrenci ve personeline yönelik bir duyarlılıktır. (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999, s. 3). Örneğin okullardaki başarı ayrışmasının öğrencileri aynı zamanda sosyoekonomik statü ve disiplin sorunları açısından da homojenize ettiği, düşük başarılı okullarda disiplin sorunlarının çok daha yoğun şekilde yaşandığı, bu durumun öğretmen motivasyon ve mesleki yeterlilikleri üzerinde çok önemli etkiler yaptığı ve sonuç olarak okul iklimini değiştirdiği bilinmektedir (Bölükbaş, 2018; McMillan, 1992; Rutter, 1979). Nitekim disiplin sorunları öğretmen ve yöneticiler için meslek hayatlarında karşılaştıkları en büyük problem olarak görülmekte (Kurnaz-Baltacı, Bölükbaş, Ateş ve Yıldırım, 2020) ve dolayısıyla okul iklimini ve okul yöneticisinin rol ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla etkili okul liderliği için neyin işe yaradığı kadar, bu şeyin hangi ortamlarda işe yaradığı da önemlidir (Clarke ve O’Donoghue, 2017), ‘çünkü unun ekmekten ayırt edilmeyeceği gibi liderlik de

inde bulunduğu bağlamdan ayrı düşünülemez’ (Osborn, Hunt ve Jauch, 2002, s. 799).

Etkili okul liderliği konusunda bağlamın önemi, dezavantajlı okulların ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesi ve performanslarının artırılması konusunda okul liderliğinin önemini belirten çalışmalar tarafından da vurgulanmaktadır (Day, Gu ve Sammons, 2016; OECD, 2012). Buna göre, bağlam, ülke ya da farklı yerel bölgelerin haricinde her bir okul için değişmektedir. Her bir dezavantajlı okul, karşılaştığı zorluklar ve değişim ve gelişme için sahip olduğu kapasite açısından farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle okulları geliştirmek için geliştirilecek stratejiler her bir okulun içinde bulunduğu bağlama uygun hale getirilmelidir (Harris ve Chapman, 2004; OECD, 2012). Dolayısıyla okul liderliği için oluşturulmuş eğitim programları, dezavantajlı okulların özel koşullarını ve bunlara nasıl tepki verileceğini anlamaya yönelik özel bilgilendirme ve yetenek gelişimini sağlamalıdır (Day vd., 2016). Öyle ki okulların performanslarını geliştirmeye yönelik oluşturulan stratejilerin okul içinde oluşturulması daha uygun bulunmaktadır. Okullar, sahip oldukları personelin kapasitesine uygun olarak geliştirilmiş olan sistematik destekten daha fazla yarar görmektedirler. Örneğin Hollanda’da müfettişler, performansları uzun süre düşük olan okulları tespit etmekte, okul personeli ve müfettiş ortak bir eylem planı hazırlandıktan sonra bu eylem planı doğrultusunda takım olarak çalışmaktadırlar (Akkerman vd., 2011).

Etkili Okul Liderliği ve Eşitsizliklerin Azaltılması

Birçok OECD üyesi ülkede, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğunlaştığı okulların performansları diğer okullardan daha düşüktür. Bu durumun temel sebebi, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerinin başarıları üzerinde önemli etkiye sahip olması ve okulların çoğu zaman bu etkinin olumsuz etkilerine karşı koyamaması ve hatta bazı du-

rumlarda bu etkiyi artırmasıdır (Bjorklund ve Salvanes, 2011; OECD, 2010). Sistemik desteğin ve esnekliğin eksik olması ve personel gibi kaynakların yetersiz kullanımı bu sorunların üstesinden gelinmesini zorlaştırmaktadır (OECD, 2012). PISA verileri pek çok ülkede sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaştığını ve dezavantajlı okulların öğrencilerin sosyoekonomik eşitsizliklerinin negatif etkilerini artırdığını göstermektedir (OECD, 2010). Dahası, Türkiye gibi okulların sosyoekonomik açıdan ayrışmasının daha belirgin olduğu durumlarda, bu etki de artmaktadır. Nitekim Türkiye İtalya, Almanya, Macaristan ve Lüksemburg ile birlikte okulların sosyoekonomik açıdan en fazla ayrıştığı ülkeler arasındadır (OECD, 2012).

Çeşitli OECD raporları dezavantajlı okulların performanslarının artırılmasında okul liderlerinin öneminden bahsetmektedir. Örneğin (OECD, 2008), özellikle dezavantajlı öğrencilerin yoğunlaştığı ve düşük başarılı okullardaki müdürlerin dört temel sorumluluğundan bahsetmektedir: a) öğretmen kalitesini destekleme, değerlendirme ve geliştirme, b) hedef belirleme, değerlendirme ve hesap verme, c) stratejik finansal ve insan kaynakları yönetimi, d) diğer okullarla işbirliği yapma.

OECD tarafından hazırlanan ve *Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Artırılması: Dezavantajlı Öğrencilerin ve Okulların Desteklenmesi* başlıklı çalışmada ise okul liderliğinin düşük başarılı dezavantajlı okulların dönüştürülmesinde anahtar konumda olduğu belirtilmekte ve/fakat okul liderlerinin çoğu zaman bu okulların ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde seçilmediği, yetiştirilmediği ve desteklenmediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin dezavantajlı okullarda görev yapmak için desteklenmesi ve hazırlanmasına yönelik politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla raporda dile getirilen önerilerden bazıları şunlardır (OECD, 2012):

1. Okul liderliği hazırlık programları, hem okul liderlerinin öğrenme ve öğretmeyi desteklemeye yönelik genel yeteneklerini geliştirmeli hem de dezavantajlı okullarda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine yönelik özel bilgiler sunmalıdır,

2. Okul liderlerini, çözüm arayışlarında desteklemek amacıyla danışmanlık programları geliştirilmeli, sürekli değişimi ve gelişmeyi sağlayabilmek için okul ağları yaratılmalıdır,

3. Bu okullara yüksek kaliteli okul müdürlerinin atanmasını ve bu okullarda görev devam etmelerini sağlamak amacı ile stratejiler geliştirilmelidir. Bu amaçla okul liderlerinin çalışma koşulları iyileştirilmeli, sistematik teşvik ve destek sunulmalıdır

Türkiye’de Okul Yöneticiliği ve Öneriler

Pek çok çalışma (Eğitim-Bir-Sen, 2017, 2018; Gümüş ve Akcaoglu, 2013; Gür vd., 2018; Kurnaz-Baltacı vd., 2020; Silman ve Simsek, 2009) ile bu konudaki uluslararası raporlar (OECD, 2019) Türkiye’nin okul liderliği konusundaki sorunlarını ve potansiyel gelişme alanlarını ortaya koymaktadır.

Örneğin Gümüş ve Akcaoglu (2013), okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini ne ölçüde yerine getirebildiklerini incelemiş ve Türkiye’de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gereği gibi yerine getiremediğini ortaya koymuştur. Yazarlar bu durumun, müdürler için gerekli mesleki gelişim programlarının eksikliğinin, merkezleşmiş eğitim sisteminin gerektirdiği bürokratik yönetici rollerinin ve müdürlerin seçilme ve değerlendirilme süreçlerinin bir sonucu olabileceğini belirtmişlerdir. Yazarlar ayrıca, okul müdürlerinin eğitiminin günümüzün öğrenci-merkezli eğitim anlayışının gereklerini yerine getirme konusunda yetersiz kaldığını, müdürlerin çoğunlukla öğretmen merkezli eğitim doğrultusunda eğitildikleri ve bilgi ve eğitim teknolojileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade

etmektedir. Bu durumun ise okul müdürlerinin eğitim öğretimi izleme ve yönetme, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme, onların mesleki gelişimleri için imkanlar yaratma gibi etkili okul liderliği için gerekli olan temel görevleri yerine getirmelerini engelleyebileceğini vurgulamaktadırlar.

OECD tarafından hazırlanan TALIS 2018 Raporu ise Türkiye’deki kadın eğitim yönetici oranı ile kadın öğretmen oranı arasındaki çarpıcı farklılığa dikkat çekmektedir. Buna göre, kadın öğretmenler Japonya hariç TALIS 2018’e katılan tüm ülkelerde çoğunluğu oluştururken, okul müdürlerinin cinsiyet dağılımında kadınlar ülkelerin yaklaşık yarısında azınlık durumunda kalmaktadır. OECD ortalamasında kadın öğretmen oranı yüzde 68,3 iken kadın okul müdürü oranı yüzde 47,0’dır. Türkiye’de ise kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasındaki dramatik fark dikkat çekmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin yüzde 55,8’i kadinken, okul müdürlerinin sadece yüzde 7,2’si kadındır. Türkiye kadın okul müdürü oranının Japonya’dan sonra en düşük olduğu ülkedir (OECD, 2019). Örneğin 2018 yılı itibarıyla kamu okullarında görev yapan toplamda 85.279 eğitim yöneticisinden sadece 16.263’ü kadındır (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018).

Türkiye’de okul liderliği ile ilgili bir diğer sorun da müdürlerin seçilme kriterleridir. Müdürlerin seçilme sınavlarının içeriği ve görev için gerekli diğer koşullar, etkili okul liderliği görevlerinden ziyade öğretmenlik mesleğindeki tecrübe ve yönetsel özellikleri öncelemektedir. Nitekim müdürlük sınavlarında, bürokratik sistemlerde okul yöneticilerinin temel görevi olan mevzuat ve yönetsel işlerle ilgili sorular ağırlıktadır. Bu nedenle Türkiye’de okul müdürlüğü halen idari bir görev olarak görülmektedir (Gümüş ve Akcaoglu, 2013). Benzer şekilde, Silman ve Simsek (2009), Türkiye’deki eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi yapısının okul müdürlerinin bürokratik liderler olmasında önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir.

Kadın öğretmenlerin ve müdürlerin çalışma yaşamına odaklanan bir diğer çalışma ise Türkiye’de okul liderliği ile ilgili sorunlu durumu bizzat öğretmenlerin anlatımları ile çarpıcı şekilde ortaya koymuştur (Kurnaz-Baltacı vd., 2020). Çalışmaya göre Türkiye’de okul yöneticileri eğitim ve öğretim ile doğrudan ilgisi olmayan, onları öğretim liderliği pozisyonun-

Türkiye’de okul liderliği ile ilgili bir diğer sorun da müdürlerin seçilme kriterleridir. Müdürlerin seçilme sınavlarının içeriği ve görev için gerekli diğer koşullar, etkili okul liderliği görevlerinden ziyade öğretmenlik mesleğindeki tecrübe ve yönetsel özellikleri öncelemektedir. Nitekim müdürlük sınavlarında, bürokratik sistemlerde okul yöneticilerinin temel görevi olan mevzuat ve yönetsel işlerle ilgili sorular ağırlıktadır.

dan uzaklaştıran çok karmaşık, sınırları belli olmayan ve bazen de uzmanlık gerektiren çok sayıda görev üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Çoğu zaman yöneticilik için gerekli hizmet öncesi eğitimleri almamakta ve işleri görev başında yaparak öğrenmektedirler. Bunun yanı sıra okul müdürleri bu görevleri yerine getirirken ‘yalnız kalmakta’ ve üst kademe yöneticilerinden yeterli desteği görememektedirler. Bütün bu belirsiz, karmaşık ve ağır iş yüküne, gerekli hizmet içi eğitimlerin alınmamasına ve yalnız bırakılmalarına rağmen ve bunlara ek olarak, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir statüsünün ve ek maddi kazançlarının olmaması Türkiye’deki etkili okul yöneticiliğinin önündeki en önemli engeller olarak ortaya çıkmıştır. Bu durumun, genel olarak eğitim sisteminin etkin ve verimli işleyişini engellemesinin yanında, aile bakım ve ev sorumluluklarını büyük ölçüde üstlenmiş olan kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki önemli zorluklar-

dan birini teşkil ettiği görülmüştür. Çalışmanın katılımcılarından birisi Türkiye'deki okul müdürlerinin içinde bulunduğu durumu şu sözlerle anlatmaktadır:

Hem muhasebe anlamında hem tesisat anlamında vs. Bunların da dışarıdan, ilçeden ya da başka bir şekilde o desteğin verilmesi gerekli. Yani bu işi profesyonel yapmak lazım. Sen müdürsün her şeyi sen yapacaksın müdürsen çözeceksin sorunu diye bir yaklaşım var. Ben buna karşıyım. Mesela doğalgaz tesisatı için gidiyorsun, ilçeye gidiyorsun, 'ben bunu nasıl yapayım' diyorsun, ilçe diyor ki sana, 'hocam sen müdürsün sen yapacaksın, o iş senin, hallet'... Hâlbuki 'onları biz halledelim, hocam sen bunlarla uğraşma, bu tarz sıkıntıları biz halledelim sen eğitime ve vizyona odaklan' denilmeli. ... çoğu insan burada belli bir süre sonra pes ediyor, bırakıyor artık, yoruluyor çünkü. Ben bile şu an artık yorgunluk hissediyorum çünkü sürekli iş yükü iş yükü. ... Biz Türkiye'de eğitimde kaliteyi artırmak istiyorsak o kişilerdeki gereksiz yükleri almamız lazım. Yöneticiliğin kesinlikle ve kesinlikle profesyonelleşmesi ve yeterli desteğin verilmesi gerekli ve bu insanların tecrübelerinden yararlanmak onları (görevlerinde) tutmak lazım... Senden gereksiz şeyler istenmemesi lazım. Hem atlete diyorsun ki, '100 metrede hızlı koş, birinci ol hem de sırtında şu yükü de taşı'. Yani bu adaletsizlik. (s. 93)

Kurnaz-Baltacı vd. (2020), profesyonel okul yöneticiliği uygulamasının geliştirilmesi ve bu kapsamda, eğitim ve öğretime odaklı görev ve sorumluluklar üstelenen ve mesleki statüsü geliştirilmiş bir okul müdürlüğü uygulamasının gerekliliğini dile getirmiştir.

Yukarıda bahsedilen raporlar ve çalışmalar dikkate alındığında, Türkiye'de hem etkili bir yönetim hem de etkili bir öğrenme ve okul atmosferi için okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak destek mekanizmaları oluşturulması gerektiği açıktır. Bu açıdan, okul sistemi içinde pek çok görev ve sorumluluğu bir arada yürüten okul müdürlerinin, rol, sorumluluk ve çalışma programları

yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi ve bu alanlarda nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması da eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır (OECD, 2019).

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin sorunlarına odaklanan *Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi* başlıklı raporda da eğitim yöneticiliği ile ilgili sorunlu durum ortaya konulmuş ve eğitim yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi konusunda bazı öneriler üzerinde durulmuştur. Söz konusu önerilere göre;

- Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve mesleki standartları tanımlanmalı,
- Eğitim yöneticiliği "ikinci görev" değil, meslek olmalı,
- Hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim liderleri yetiştirilmeli,
- Objektif ve adil bir seçme ve atama sistemi kurulmalıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2017).

Bununla birlikte, *Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyaçlar ve Öneriler* başlıklı raporda da benzer önerilerin sunulduğu görülmektedir. Söz konusu raporda, eğitim kurumu yöneticiliğinin bir kariyer mesleği haline getirilmesi; bu bakımdan, kadro, sorumluluk ve görevler ile mesleki yeterlilik ve standartlarının belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Raporda, eğitim kurumu yöneticilerinin özlük haklarının, aylıkları/ücretleri başta olmak üzere, öğretmen aylıkları/ücreti esas alınarak üstlendikleri görev, yetki ve sorumlulukları ile orantılı olarak belirlenmesi, ayrıca atanma koşulları netleşmesi ve göreve atanmanın da bu koşulla çerçevesinde objektif olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2018).

Etkili okul liderliğinin oluşturulması ve uygulanması Türkiye gibi eğitimde kalite ve eşitlik sorunu yaşayan ülkeler (Bölükbaş, 2018; MEB, 2016; OECD, 2012) için özellikle önemlidir. Nitekim Türkiye PISA Ekonomik Sosyal

ve Kültürel Endeksine (ESCS) göre, OECD ülkeleri arasında dezavantajlı öğrenci oranının (%64) en yüksek olduğu ülkedir (MEB, 2016). Benzer şekilde, Türkiye OECD ülkeleri arasında ortalama çocuk yoksulluğu oranının (%25,3) en yüksek olduğu ülkedir. Bu konuda OECD ortalaması ise %13,3’tür (OECD, 2016). Hane-deki çocuk sayısı ve gelişmişlik düzeyi bölgeler arasında önemli ölçüde farklılaştığı için çocuk yoksulluğu oranları özellikle Güneydoğu ve Doğu illerinde daha yüksektir. Yoksulluğa maruz kalan çocukların oranı Güneydoğu ve Doğu illerinde beşte ikinin üzerindedir. Bu durum ise Türkiye’deki çocuk yoksulluğunun ve dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin durumunun ciddiyetini açıkça ortaya koymaktadır (UNICEF, 2011).

Bunlara ek olarak, Türkiye’de dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı okullarda yoğunlaşma oranı OECD ortalaması üzerindedir (OECD, 2010) ve araştırmalar göstermektedir ki okulların sosyoekonomik statüleri çocukların bireysel sosyoekonomik geçmişlerinden bağımsız olarak öğrenci başarısını etkilemektedir (Caldas ve Bankston, 1997). TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması) verileri 4. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenci başarılarının okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre ciddi ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum eğitimsel eşitsizliklerin daha öğrenciler ilköğretim düzeyinde iken başladığını

ve eğitim sisteminin bu eşitsizliklerin başarı üzerindeki etkisini engelleyemediğini göstermektedir (MEB, 2014a, 2014b). PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) verileri de benzer yönde veriler sunmaktadır. Buna göre, Türkiye öğrencilerin ve okulların sosyoekonomik statüleri ile bağlantılı olarak okullar arası başarı farklarının en fazla olduğu ülkeler arasındadır (OECD, 2010).

Bugün öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerinden bağımsız olarak onlara kaliteli eğitim sunulması, eğitim sisteminden ve okullardan beklenen en önemli görevler arasındadır ve bu durum etkili okul liderliği tartışmalarını eğitim reformu çalışmalarının merkezine taşımaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, okul liderliği çalışmalarının ortaya çıkmasında sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen öğrencilerinin akademik başarılarını artıracak okul ortamı ve koşullarını yaratabilen okullara odaklanan etkili okul araştırmaları önemli rol oynamıştır (Clark vd., 1984). Nitekim dezavantajlı öğrencilerin ve okulların desteklenmesi aracılığı ile eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi konusunda, okul liderleri anahtar konumdadır (OECD, 2012). Bu bağlamda düşünüldüğünde Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilmesinin/profyonelleştirilmesinin eğitim reformu gündeminin en üst sıralarında olması gereken bir konu olduğu açıkça görülecektir.

Kaynakça

- Akkerman, Y., Oijen, P. Van, Soethaut, M., Evers, L., Cees, B., Swanborn, M.,...ve Slikkerveer, L. (2011). *Overcoming school failure, policies that work background report for the Netherlands*. Ministry of Education, Culture and Science, Den Haag.
- Augustine, C. H., Gonzalez, G., Ikemoto, G. S., Russel, J., Zellman, L. G., Constant, L.,...ve Dembosky, J. W. (2009). *Improving school leadership: The promise of cohesive leadership systems*. RAND.
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10.
- Bjorklund, A., ve Salvanes, K. G. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. *Handbook of the Economics of Education*, 3.
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Caldas, S. J., ve Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544583>
- Clark, D. L., Lotto, L. S., ve Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68. <https://doi.org/10.1177/0013161X84020003004>
- Clarke, S., ve O’Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Day, C., Gu, Q., ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu ihtiyaçlar ve öneriler*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Gronn, P., ve Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452-473. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003008>
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M., ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration ve Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gümüş, S., ve Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers’ perceptions and current policy. *Educational Management Administration ve Leadership*, 41(3), 289-302. <https://doi.org/10.1177/1741143212474801>
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. B. Davies ve M. Brundrett (Der.), *Developing successful leadership* içinde (ss. 61-76). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9106-2_5
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration ve Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., ve Heck, R. H. (1996). The principal’s role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. Kenneth Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, ve A. Hart (Der.), *International handbook of educational leadership and administration: Part1-2*, içinde (ss. 723-783). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_22
- Harris, A., ve Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00276.x>

- Krüger, M., ve Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* içinde (ss. 1-30). Acid-Free Paper.
- Kurnaz-Baltacı, I., Bölükbaş, S., Ateş, E., ve Yıldırım, B. (2020). *Kadın öğretmenlerin çalışma hayatı: Tespitler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Leithwood, K. A., ve Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? Riehl WA and Riehl C (Der.) *A New Agenda for Research in Educational Leadership* içinde (s. 12-27). Teachers College Press.
- Leithwood, Ken, Jantzi, D., ve Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K., Patten, S., ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K., Sun, J., ve McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519-539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>
- McMillan, J. H., Reed, D., ve Bishop, A. (1992). A qualitative study of resilient at-risk students. *Review of literature*. <https://eric.ed.gov/?id=ED389779>
- MEB. (2014b). TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. Sınıflar. MEB.
- MEB. (2014a). TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. Sınıflar. MEB.
- MEB. (2016). PISA 2015 ulusal raporu (s. 60). MEB.
- OECD. (2008). *Improving school leadership volume 1: Policy and practice*. OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2016). *Society at a glance 2016*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Talis 2018 results (volume I)—Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Osborn, R. N., Hunt, J. G., ve Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00154-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00154-6)
- Purkey, S. C., ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Robinson, V. M., Hohepa, M., ve Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (C. 41). Australian Council for Educational Leaders Winmalee NSW NSW.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine, Singapore*, 8(3), 324-338.
- Silman, F., ve Simsek, H. (2009). A comparative case study on school management practices in two schools in the United States and Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 483-496. <https://doi.org/10.1080/03057920701603388>
- Stricherz, M. (2001). D.C. Principal’s training designed to boost instructional leadership. *Education Week*, 21(2), 13.
- UNICEF. (2011). Türkiye’de çocukların durumu raporu.
- Waters, T., Marzano, R. J., ve McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. a working paper*. Mid-Continent Research for Education and Learning, 2550 South Parker Road, Suite 500, Aurora, CO 80014.
- Witziers, B., Bosker, R. J., ve Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>

Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine Yönelik Yönetici ve Yönetici Adaylarının Değerlendirmeleri

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ*

Giriş

Eğitim hizmetinin üretildiği temel sistemi okullar oluşturur. Okulların etkililiğini belirleyen en önemli unsur yöneticilerin nitelikleridir. Yöneticilerin niteliklerinin belirlenmesinde ise onların seçilme ve yetiştirilme süreçleri önemli bir yere sahiptir. Yöneticilerin hizmet öncesi eğitim yolu ile yetiştirilmediği Türkiye’de hizmet içerisinde belirli seçim kriterleri ve buna bağlı olarak atanmaları tercih edilmektedir. Mevcut durumda okul yöneticilerinin görevlendirilmesi 21 Haziran 2018 günlü 30455 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Bu Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlendirilmelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir. Buna göre yöneticilik görevine talip olanlarda aranacak genel ve özel şartlar vardır.

Yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde, yükseköğretim mezunu olma; Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olma; görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olma; görevlendirileceği eğitim kurumunda aylık karşılığında okutabileceği ders bulunma; son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik

görevi üzerinden alınmamış olma; zorunlu çalışma yükümlülüğünü karşılamış olma genel şartları aranmaktadır. Bu genel şartların dışında müdür ve müdür yardımcılığı için ayrı ayrı özel şartları karşılamak gerekmektedir.

Müdür olarak görevlendirileceklerin, müdür olarak görev yapmış olma; kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olma; Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olma özel şartlardan en az birini taşımaları yeterlidir. *Müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerin ise*; müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olma; Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olma; adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olma özel şartlarından en az birini taşımaları yeterlidir.

Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme ise Ek-1’de yer alan Form üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır. Yazılı sınav konularını; genel kültür ve genel yetenek (%35); Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi (%10); değerler eğitimi

*Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elâzığ/Türkiye,
demirtaszulfu@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-1072-5772



(%5); eğitim ve öğretimde etik (%5); eğitim bilimleri (%35); mevzuat (%10) oluşturmaktadır. Sözlü sınav konuları ise; mevzuat ve genel kültür (%20); bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü (%20); temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının görev uygunluğu (%20); özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı (%20); bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı (%20) oluşturmaktadır.

Müdürlüğe ilk defa görevlendirmede adayların görevlendirmeye esas puanları; yazılı sınav puanının %80'i ile sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak belirlenir. Müdür olarak ilk defa görevlendirilmek isteyen adaylara, kendi branşlarında ders verebilecekleri bir okula atanmak istediklerinde belirlenen görevlendirmeye esas puana beş puan daha ilave edilir. Kurucu müdür olarak görev yapmış olanlara, aynı okula atanmak isteğinde bulduklarında dört puan daha ilave edilir. Müdür olarak ilk defa görevlendirilmeye hak kazanan adaylar, puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile müdür olarak görevlendirilir.

Müdür yardımcılığına ilk defa görevlendirmede yazılı ve sözlü sınavda başarılı olan adaylardan müdür yardımcısı olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları; yazılı sınav puanının %80'i ile sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak belirlenir. Müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adaylar, puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile müdür yardımcısı olarak görevlendirilir.

Müdürlüğe yeniden görevlendirmede müdür olarak yeniden görevlendirilecek adaylardan; kendi branşına uygun bir eğitim kurumunu tercih edenlere fazladan beş puan daha verilir. Müdürlükte dört yıllık görev süresini tamamlayanlardan hâlen müdür olarak görev yaptıkları eğitim kurumuna yeniden müdür olarak görevlendirilme isteğinde bulunanlara fazladan dört puan daha verilir. Müdür olarak yeniden görevlendirilmek isteyen adaylar, puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile yeniden müdür olarak görevlendirilir.

Müdür yardımcılığına yeniden görevlendirilmede müdür yardımcılığında dört yıllık görev süresini tamamlayanlardan hâlen müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları eğitim kurumuna yeniden müdür yardımcısı olarak görevlendirilme isteğinde bulunanlara, fazladan puana dört puan daha verilir. Puan üstünlüğüne göre

Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir. Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamaz. Buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıldan fazla, sekiz yıldan az görev yapanlardan aynı eğitim kurumuna yönetici olarak görevlendirilenlerin görevleri, sekiz yılın dolduğu tarih itibarıyla sonlandırılır.

tercihler de dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile yeniden müdür yardımcısı olarak görevlendirme yapılır.

Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir. Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamaz. Buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıldan fazla, sekiz yıldan az görev yapanlardan aynı eğitim kurumuna yönetici olarak görevlendirilenlerin görevleri, sekiz yılın dolduğu tarih itibarıyla sonlandırılır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine yönelik olarak halen görev yapmakta olan kurum yöneticilerinin ve bu yöneticiliklere aday olanların görüşleri, yönetmeliğin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Bu makalenin amacı, mezkûr yönetmeliğe ilişkin olarak kurum yöneticilerinin ve yönetici aday-

larının görüşleri bağlamında değerlendirmede bulunmak ve uygulanabilir öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Bu makale nitel araştırma deseninde hazırlanmıştır. Bu desen doğrultusunda konu ile birinci dereceden alakaları olan, hal-i hazırda okul yöneticiliği yapmakta olan ya da bu yöneticiliklere talip olan çalışanlardan veri toplanmıştır. Veri toplama için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Konunun doğrudan tarafı olan, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla tezsiz yüksek lisans yapmakta olan yönetici ve yönetici adayları çalışma grubuna alınmıştır. Bu gruptan veri toplamak amacıyla demografik özelliklerin dışında üç soru içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubuna alınan 43 yönetici ve öğretmenin 22'si Elazığ'da, 8'i Diyarbakır'da, 6'sı Malatya'da, 4'ü Adıyaman'da, 2'si Mardin'de ve 1'i Tunceli'de görev yapmaktadır. Erkek katılımcı sayısı 36, kadın katılımcı sayısı 7'dir. Katılımcılardan 15'i müdür, 21'i müdür yardımcısı ve 7'si öğretmendir. Katılımcıların 2'si 1-5 yıl, 9'u 6-10 yıl, 9'u 11-15 yıl, 11'i 16-20 yıl, 8'i 21-25 yıl ve 1'i 26 ve daha fazla öğretmenlik ve/ya yöneticilik çalışma süresine sahiptir.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla katılımcılara üç soru sorulmuş ve alınan cevaplara içerik analizi uygulanmıştır.

Sizin görüşünüze göre hukukî'ya da uygulama açısından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin güçlü/avantajlı yönleri nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Yönetmeliğin Güçlü Yönleri

Güçlü Yön	n	Görüş Beyan Edenler
Yazılı sınavın olması	30	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42,
Dört yıllık süre sonunda rotasyonun olması	9	2, 7, 12, 20, 21, 29, 30, 32, 40,
Öğretmenlikte ve bir alt yöneticilik kadrosunda zorunlu çalışma süresinin olması	8	1, 5, 10, 19, 20, 27, 41, 42,
Adil olması	6	16, 25, 27, 28, 36, 43,
Atamaların puan üstünlüğüne göre yapılması	6	9, 14, 15, 22, 25, 35,
Mülakatın olması	4	11, 17, 24, 32,
Yazılı sınav ağırlığının fazla olması	4	3, 7, 17, 30
Branşa göre atama yapılması	4	17, 18, 19, 30,
Yöneticilerin öğretmenlerden seçilmesi	3	13, 27, 40,
Eğitim durumu, hizmet ve başarı puanlandırılması	2	5, 9,

Tablo 1’de mevcut yönetmeliğin güçlü yönlerine işaret eden katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tabloda en az iki katılımcı tarafından ifade edilen güçlü yönler yer verilmiştir. Ancak görüşler sadece tabloda yer alanlardan ibaret değildir. Bunların dışında birer katılımcı tarafından ifade edilen 15 görüş daha vardır. Makaleyi gereğinden fazla uzatmamak amacıyla bu görüşlere tabloda yer verilmemiştir. Katılımcılar, sınavın güçlü yönlerinden en fazla yazılı sınavın olmasını önemsemektedirler. Yazılı sınavın olması ve değerlendirmede %80 ağırlık oluşturması katılımcıların dörtte üçü tarafından olumlu görülmektedir. Yazılı sınavın merkezi olarak yapılması, yerel güçlerin sürece dahil olup kayırmalara engel olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bir katılımcı görüşünü “Sınavın merkezi olması yani yerel unsurların baskısında olmaması” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı “Yazılı sınav objektif değerlendirme, hakkaniyet ve yöneticilik alanında bilgilerin ölçülmesi açısından avantajlı” şeklinde merkezi yazılı sınavın adil ve seçiciliğinin yüksek olduğu yönünde görüş beyan etmektedir. Bu bağlamda önemli görülen son paylaşımda sınavla atanmanın meşru kabul görüleceği dile getirilmektedir: “Okul yöneticilerinin sınavla

seçilmesi yani herkes tarafından kabul görme fikrinin oluşmasını sağlamaktadır.” Sınav, sahip olunan bilginin göstergesi olarak kabul edildiği için sınavla atanmış olmak yöneticinin pozisyonunu tartışmalı olmaktan çıkarmaktadır.

Katılımcılar tarafından sınavın güçlü yönü olarak ikinci sırada görülen özelliği dört ya da sekiz yılın sonunda yöneticinin okulunu ya da yöneticilik konumunu değiştirmesi, başka bir deyişle *rotasyon* olmuştur. Dört yıllık çalışma sonrasında aynı okula yeniden atanabilmek ya da farklı okula atanmak, ama sekiz yılın sonunda aynı okulda ve aynı konumda yönetici olarak çalışmamak katılımcılar tarafından onay görmektedir. Yöneticinin yer değiştirmesinin okula ve çalışanlara dinamizm getirmesi bekleniyor: “Müdür veya müdür yardımcılarının dört yılın sonunda kendileri istedikleri takdirde sekiz yılın sonunda da zorunlu olarak yer değiştirmelerine imkân tanınması güçlü bir özelliktir. Çünkü yönetici değişimi beraberinde eğitim kurumlarına dinamizmi getirir. Farklı çalışma yöntemlerine sahip yöneticiler eğitim kurumlarında canlılığı sağlayabilirler.” Zorunlu yer değişikliği beraberinde sürekli çalışmayı getirmektedir: “Eskiden idareci olan emekli olana kadar idare-

ci olarak görev yapmaktaydı bu da onların çalışmaması sonucunu doğurmaktaydı." Sekiz yılın sonunda yer değişikliğinin kadrolaşmayı engellemesi beklenmektedir: "İdarecilerin sekiz yılda bir yer değiştirme zorunluluğunun olması, kadrolaşmanın engellenmesi açısından olumlu bir gelişmedir." Kadrolaşmadan yönetici ve öğretmenlerin liyakat sistemi ya da örgütsel amaçlardan daha ziyade ikili ilişkiler ekseninde birbirleriyle kenetlenmesi ve diğer çalışanları bu birliğin dışında tutması kast edilmektedir. Bu yöndeki birlikteliklerin okul kültürünü bozucu etkiler oluşturmamasından endişe edilmektedir.

Müdür yardımcısı olmak için öğretmenlikte ve müdür olmak için müdür yardımcılığında çalışma zorunluluğu getirmesi yönetmeliğin diğer güçlü yönü olarak görülmektedir. Bu bakış açılarını yansıtan doğrudan alıntılar şöyledir: "Okul idarecilerinin meslek tecrübesi olan öğretmenler arasından seçilmesi." "Belirli bir süre öğretmenlik yapması mesleğin, içinden gelmesi mesleğin artı ve eksilerini bilmesi

bir avantajdır." "Müdür olabilmek için; kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak." "Müdür olarak atanacakların okul yönetimi görevinde çalışmış ya da çalışıyor olması şartı bu şart tecrübe etmiş personelin eğitim kurumuna yönetim açısından zarar vermesinin önüne geçmektedir." 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. Maddesinde ortaya konan "maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik" bakış açısını değişmediği ve geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Bu bakış açısını destekleyen bir başka kanıt ise üç katılımcının yöneticilerin öğretmenlerden seçilmesi yönünde görüş beyan etmesidir.

Sizin görüşünüze göre hukukî ya da uygulama açısından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin zayıf/dezavantajlı yönleri nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Yönetmeliğın Zayıf Yönleri

Zayıf Yön	n	Görüş Beyan Edenler
Mülakat olması /sübjektif olması	26	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 40,
Yöneticiliğe atanmada istenen çalışma sürelerinin az olması	15	3, 5, 11, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 30, 32, 34, 36, 40,
Asaleten kadro verilmemesi	13	3, 4, 6, 10, 21, 23, 25, 28, 31, 33, 35, 39, 40,
Liyakate yeterince önem verilmemesi	9	10, 12, 13, 15, 16, 18, 24, 30, 43
Ek 1'in objektif ölçütler taşıması	7	5, 10, 11, 12, 17, 27, 34,
Yazılı sınavın içeriğinin uygun olmaması	7	1, 7, 8, 16, 27, 33, 36,
Dört yıllık görev süresinin yeterli olmaması	5	11, 20, 28, 31, 33,
Sadece sınav puanın ölçüt alınması	5	2, 18, 23, 25, 35,
Lisansüstü eğitim zorunluğunun olmaması	3	2, 10, 30,
Müdürün yardımcılarını seçememesi	3	4, 20, 31,
Görev süresi bitiminde tekrar sınav olmaması	3	2, 14, 42,
İller arasında yönetici olarak atanamama	2	9, 39,
Önceliğın dört ve sekiz yıllık süresini tamamlayanlara verilmesi, sınav sonucuna göre atanmanın bundan sonra yapılması	2	14, 42,

Tablo 2’de mevcut yönetmeliğin zayıf yönlerine işaret eden katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tabloda en az iki katılımcı tarafından ifade edilen güçlü yönler yer verilmiştir. Ancak birer katılımcı tarafında beyan edildiği için tabloda yer verilmeyen dokuz görüş daha yer almaktadır. Yönetmeliğin zayıf yönleri arasında en fazla katılımcı tarafından dile getirilen yönü mülakat sınavının mevcudiyeti ya da sübjektif olduğu yönündedir. Katılımcıların yarısından fazlası böyle düşünmektedir. Bu bağlamda beyan edilen görüşlerden bazıları şöyledir: “Mülakatın olması.” “Sözlü sınav: Ne kadar objektif olunursa olunsun mülakatla birlikte birçok dedikoduya mahal verilecektir. Sözlü sınavın atamaya etki oranının yüksek olması farklı ilişkilerin ortaya çıkmasına yol açacaktır.” “Mülakatın daha uygun bir zemine oturtulamaması.” “Yönetici seçmelerinde herhangi bir sözlü uygulamanın yapılması zayıf bir yöndür. Yazılı uygulamada başarılı olup, sözlü mülakat da başarılı olamayan kişilere haksızlık yapıldığı düşüncesindeyim.” “Sözlü sınav şartının objektif kriterlere dayanmıyor olması.” “Mülakatlar siyasi düşüncenin de ötesine geçerek ailevi ve akrabalık ilişkilerine dayalı bir hal almıştır.” Verilen doğrudan alıntılarda yer aldığı gibi, mülakat sınavının mevcudiyetinin başlı başına bir sorun olduğu ve mülakatın doğrudan doğruya bir adaletsizliğe neden olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, mülakat yolu ile mesleki temsil yeterliliğinin ölçülebileceğine şüpheyle bakılmaktadır. Mülakat mutlaka yapılacaksa değerlendirmedeki ağırlığının yüzde yirmi olmaması ve daha aşağılara doğru çekilmesi gerektiği teklif edilmektedir.

Sınavın en zayıf yönleri arasında on beş katılımcı tarafından dile getirilerek ikinci sıraya yerleşen yönü, müdür yardımcısı olmak için öğretmenlikte ve müdür olmak için müdür yardımcılığında geçirilmesi istenen zorunlu sürenin yetersiz olmasıdır. “Müdürlük için müdür yardımcılığında geçen süre ve müdür yardımcılığı için öğretmenlikte geçen süre az. Tecrübe

edinmek için mevcut süreler yeterli değildir.” “İki yıl görev yapanların da yöneticilik başvurusunda bulunması (deneyim eksikliği)” “Yönetici adaylarının öğretmenlikte veya idarecilikte geçirdikleri sürelerin uzun olması gerektiği kanaatindeyim. Şu anki kriterlere göre yönetici olarak atanan çoğu yöneticinin tecrübesiz olduğu gözlenmektedir. Bu da bana göre dezavantaj olarak yorumlanabilir.” “Bir yıllık öğretmenden yönetici olmaz.” “İki yıllık birisi sınavdan 100 aldı diye idarecilik yapamayabilir.” Müdür yardımcısı aday olmak için bir yıllık asaleten ve dikkatlerden kaçan bir yıl aday öğretmen olarak yapılan hizmet süreleri katılımcılar tarafından yetersiz görülmekte ve bu sürenin uzatılması beklenmektedir.

Mevcut yönetmeliğin zayıf yönleri arasında üçüncü sırada yer alan yönü, müdür ve müdür yardımcılığına asaleten başka bir deyişle kadrosu ile atanamama olmuştur. Yönetmelik, bu kadrolara atama değil görevlendirme yapılacağını ve görevlendirmenin dört yıllık bir süre için geçerli olduğunu, bu süre dolduğunda yöneticiliğin düşeceğini hükme bağlamaktadır. Katılımcılar doğal olarak, dört ya da sekiz yıl yöneticilik yaptıktan sonra aynı okulda ya da başka bir kurumda öğretmen olarak çalışmanın zor ve adaletsiz olduğuna yönelik görüşler beyan etmiştir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar şu şekildedir: “Atamaların görevlendirme şeklinde olması, kadro unvanının verilmemesi.” “Yöneticilerin görevlerine son verme ihtimali yönetimin elinde olması nedeniyle yönetici olan kişi işine odaklanamamaktadır.” “Dört yıl sonra ne olacağımız belirsiz en kötüsü de bu yıpratıyor bizleri” “Dört yılda bir sürekli yenilenmesinin yanlış olduğunu düşünüyorum.” “Yöneticilik görevinde sekiz yılını dolduranların başka bir eğitim kurumunda yönetici olarak görevlendirmesinin yapılmaması halinde yeniden öğretmenliğe dönmeleri gerek öğretmen olarak çalışacağı okulda gerekse kişinin kendisinde telifisi mümkün olmayan boşluklara yol açmaktadır.

Sizin görüşünüze göre hukukî ya da uygulama açısından Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde hangi değişikliklerin yapılmasına ihtiyaç vardır? Sorusuna verilen cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3'te Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde olması beklenen özelliklere yer verilmiştir. Bunların dışında birer katılımcı tarafından beyan edilen on altı özellik daha mevcut olmasına rağmen okuyucu sıkmamak adına tabloda bu görüşlere yer verilmemiştir. Katılımcıların mevcut yönetmelikte olmasını bekledikleri özellikler arasında ilk sırayı mülakat sınavının

kaldırılması ya da daha objektif hale getirilmesi amacıyla gözden geçirilmesi olmuştur. Beyan edilen görüşlerin çoğu mülakatın tamamen kaldırılması gerektiğini yönündedir: *"Sözlü değerlendirmenin kaldırılıp sadece yazılı değerlendirmenin yapılması gerekmektedir."* *"Sözlü puan ve mülakatın kaldırılması."* *"Mülakat kesinlikle kaldırılmalı."* Mülakatın gerekli olduğunu ve uygulamanın devam etmesi yönünde görüş beyan edenler olmuştur: *"Hukuki açıdan problem yok. Bana göre mülakat mutlaka olmalı. Çünkü bir lider sadece sınavla belirlenemez. Mevzuattaki özellikleri taşıması gerekir. Bu da ancak mülakatla ölçülebilir. Profesyonel şirketlerin insan kaynaklarının yaptığı mülakatlar ya da iş görüşmeleri gibi olmalı."*

Tablo 3. Yönetmelikte Olması İstenen Özellikler

Olması İstenen Özellik	n	Görüş Beyan Edenler
Mülakat sınavının gözden geçirilmesi/kaldırılması	21	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 36, 38, 42,
Yöneticiliklere kadrolu atama yapılması	15	3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 23, 35, 39, 40,
Yöneticilik için istenen asgari sürenin yükseltilmesi	13	4, 5, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 27, 36, 40,
Hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi	8	5, 21, 27, 29, 32, 35, 40, 42,
Liyakatin dikkate alınması	8	2, 4, 13, 16, 17, 18, 30, 43
Yöneticilikteki 4 ve 8 yıllık görev sürelerinin artırılması	6	4, 20, 25, 28, 30, 34,
Ek-1 olayının iyileştirilmesi / kaldırılması	5	1, 5, 14, 28, 31,
Yönetici atamalarında okulun bütün paydaşlarına söz hakkı verilmesi	4	10, 11, 17, 22,
Lisansüstü eğitim zorunluluğu getirilmesi	4	2, 19, 27, 28,
Yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması	4	4, 8, 12, 21,
Görev süresinin performansa bağlanması	3	6, 13, 18,
İller arası yer değiştirmede yöneticilik pozisyonunun korunması	3	4, 9, 39,
Psikolojik test yapılması	2	2, 16,
Müdürlerin uzun süreli görev yapmalarının önüne geçilmesi	2	1, 13,
Dört ve sekiz yıllık yöneticilik süresini tamamlayanların pozisyonlarının korunması	2	3, 11
Yöneticilerin eğitim öğretim sınıfından genel idare sınıfına alınması	2	21, 35
Dört ve sekiz yıllık yöneticilik süresini dolduranların tekrar sınava alınması	2	14, 42
Yönetmeliğin çok sık değişmemesi	2	30, 40

Mülakatın devam etmesi ile birlikte uygulama şeklinin değişmesi gerektiğini teklif eden katılımcılar mevcut: “Mülakat devam etmeli ancak hakem heyeti huzurunda kamera kaydına alınarak yapılmalıdır.” “Mülakat daha objektif olmalı.” “Mülakatların adil bir zeminde gerçek idarecileri tespite yönelik bir formata oturtulması” “Yönetici alımlarında mülakatın hakkaniyete uygun yapılması ve yaparken yeterli zamanın verilmesi faydalı olacaktır.” “Mülakat oranlarının %10 gibi daha düşük seviyelere çekilmesi.” Devam etmesini istedikleri mülakatı yapacak komisyonun akademisyenler tarafından yapılmasını teklif eden katılımcının görüşü dikkate değerdir: “Mülakat sistemini akademisyenler yapmalı.” Doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi mülakat sisteminin mevcudiyeti, uygulaması ve mülakat komisyonu en fazla tartışılan ve bu konuda görüş beyan edilen yönü oluşturmaktadır.

Mevcut yönetmelikte müdür ve müdür yardımcılığına atamalar dört yıllık görevlendirme şeklinde olup bu sürenin sonunda yöneticilik kadrosu ikinci bir işleme gerek kalmadan ortadan kalkmaktadır. Katılımcılar, yöneticiliklere atanacak çalışanlara sürekli kadro verilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir: “Yöneticilerin idari kadroya geçirilmesi.” “Müdür ve müdür yardımcılıklarına kadrolu atama olmalı.” “Okul müdürlerine kadro verilmelidir.” Yöneticilerin görevlendirilerek değil kadroya esas atanmaları ve rotasyona tabi tutularak bu yönde hareketleri sağlanmalıdır. Yöneticilik kadrosunun verilmesi aslında yöneticilerin eğitim-öğretim hizmetleri yerine genel idari hizmetler kadrosunda istihdam edilmesini gerektirmektedir: “Yönetici istihdam tipinin değiştirilmesi eğitim öğretim sınıfından çıkarılıp, idari sınıfa alınması.” Yöneticilik kadrosunun genel idari hizmetler sınıfına alınması melekleşmeyi beraberinde getirecektir: “Eğitim yöneticiliği görevlendirme değil bir meslek haline getirilmelidir.” “Yönetici istihdam tipinin değiştirilmesi eğitim öğretim sınıfından çıkarılıp, idari sınıfa alınması.” “Sınavı kazanan kişinin yönetici kadrosunda kalması, kişilerin bu

alandan daha da uzmanlaşmasını sağlayacaktır. Bunun geçici bir görev olarak verilmesi uzmanlaşmanın önüne geçmektedir.” Yöneticilikte geçirilen dört ya da sekiz yıllık süre sonunda öğretmenliğe geri dönme çalışanlarda maddi ve manevi yıpranmaya neden olmaktadır: “Emanet görevi alınmalı kadrolu idareciler atanmalı, insanlar ‘dört yıl sonra ne yapacağım’ telaşına düşmemeli uzun vadeli planlar yapabilmeli iller arası tayin olmalı.” “Bir okul yöneticimiz on yıl yöneticilikten sonra okula tekrar öğretmen olarak dönebiliyor. Bu öğretmenin öğrenciye, sisteme ne katkısı olacaktır.” “Yıllarca yöneticilik yapan bir kişinin il dışı tayin istemesi sonucu tekrar öğretmenliğe geçmesi öğretmenlikte de sorunlar yaşayacağı anlamına gelir. Verimliliğin artması için kazanılmış hakkın süreklilik arz etmesi gerekir. Yöneticilik kadrolarının müktesep hak olması yöneticilerin kendilerini güvende görmelerini sağlayacaktır. Bu yolla yöneticiliğin meslek olma yolunda ilk adım atılmış olacaktır.

Yönetmeliğin müdür ve müdür yardımcılığı kadrolarına atanabilmek için belirlediği asgari sürelerin yetersiz olduğu ve yükseltilmesi gerektiği görüşü on üç katılımcı tarafından dile getirilmiştir: “İlk basamak olarak müdür yardımcılığı sınavına girebilmek için en az dört yıl öğretmenlik yapmış olmak.” “Müdür olmak için en az beş yıl öğretmenlik üç yıl müdür yardımcılığı şartı getirilmesi.” “Yöneticilerin atanmasında en az beş yıl öğretmenlik yapmış olması şartı aranmalıdır.” “En az sekiz yıl öğretmenlik yapmış olmak.” “Müdür Yardımcılığı için öğretmenlikte en az beş yıl, müdürlük için müdür yardımcılığında en az dört yıl şartı aranmalıdır.” “Müdür olmak için dört veya beş yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak. Müdür yardımcılığı için ise dört veya beş yıl öğretmenlik yapmış olmak şartı olmalıdır.” Katılımcıların bakış açısı yöneticiliğin deneyim ile kazanılabilecek bir meslek olduğu yönündedir. Müdür yardımcısı olabilmek için öğretmenlikte geçirilecek süre müdür olabilmek için müdür yardımcılığında geçirilen süreler yetersiz görülmekte ve bu sürelerin artırılması istenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici ataması yerine dört yıllık görevlendirme yapılmasını ön gören Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin bazı yönleri olumlu/avantajlı bazı yönleri de olumsuz/dezavantajlı olarak görülmektedir. Yönetmeliğin olumlu görünen yönlerinden en çok göze çarpanlar şunlardır: (i) Müdür ve müdür yardımcılığına ilk atamada merkezi yazılı bir sınavın olması, (ii) yöneticilik kadrosunda dört ve sekiz yıl sonra zorunlu değişikliğin olması, (iii) yöneticilik kadrosuna atanabilmek için asgari bir çalışma süresinin zorunlu olması, (iv) yönetmeliğin adil olması, (v) atamaların puan üstünlüğüne göre yapılması.

Yönetmeliğin olumsuz/dezavantajlı ilk beş sırasında yer alan yönler olarak şunlar görülmüştür: (i) Bir mülakat sınavının mevcudiyeti ve bu sınavın objektifliğinin şüpheli olması, (ii) yöneticilik kadrosu için belirlenen zorunlu çalışma süreleri yetersiz olması, (iii) yöneticilik kadrosunun asaleten verilmeyip görevlendirme yapılması, (iv) yönetici atamalarında liyakate önem verilmemesi, (v) uygulamada olan EK 1'in objektif ölçütler taşıması.

Müdür yardımcılığında belli bir süre çalıştıktan sonra müdürlüğe başvurulabilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yöneticiliği usta-çırak ilişkisi ile kazanılacak bir beceri olarak görülen bu bakış açısı aslında oldukça sıkıntılıdır. Yöneticiliğin bir meslek olduğunu içine sindire sindire kabul edenlerin bu mesleğin eğitim ile kazanılabileceğine inanmaları beklenirdi.

Değişmesi halinde yönetmeliğin daha iyi olacağı değerlendirilen beş önemli husus şunlardır: (i) Uygulanmakta olan mülakat sınavının kaldırılması ya da objektif hale getirilmesi, (ii) yöneticilik makamlarına görevlendirme yerine kadrolu atama yapılması, (iii) yöneticilik kadrolarına başvurabilmek için belirlenen sürelerin artırılması, (iv) yöneticiliğe atanan kişilerin bu göreve başlamadan önce hizmet içi eğitim alması, (v) yöneticiliğe atanmada liyakatin dikkate alınması.

Yöneticiliğin deneyim ile kazanılabileceği ve bunun için de belirli süre öğretmen olarak çalıştıktan sonra müdür yardımcılığına başvuruda bulunulabilmesi; müdür yardımcılığında belli bir süre çalıştıktan sonra müdürlüğe başvurulabilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yöneticiliği usta-çırak ilişkisi ile kazanılacak bir beceri olarak görülen bu bakış açısı aslında oldukça sıkıntılıdır. Yöneticiliğin bir meslek olduğunu içine sindire sindire kabul edenlerin bu mesleğin eğitim ile kazanılabileceğine inanmaları beklenirdi. Yöneticiliğe atanabilmek için lisansüstü eğitim yapma zorunluluğu sadece üç katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, yöneticiliğin bir meslek olması gerektiği bilincine Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapmakta olan eğitim yöneticilerinin ya da yönetici adaylarının sahip olmadığı söylenebilir. Katılımcılar, yöneticiliğin eğitim-öğretim hizmetlerinde ayrı bir meslek olması gerektiğinin bilincinde olmalarına rağmen, bunun ancak hizmet öncesi eğitim ile olabileceğinin farkında değillerdir. Yöneticilik usta-çırak ilişkisi ile deneyim yoluyla kazanılabilecek beceriler ya da yeterlikler listesi olarak düşünülmektedir.

Bir Hastalık: Coronavirüs Tehditi ve Eğitim Öğretim Süreçleri

Prof. Dr. Zakir AVŞAR*

Giriş

2020 Yılına bütün dünyayı etkisi altına alan bir salgın hastalık tehdidi ile girdik. Hastalık ilk çıkış yeri olan Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde büyük bir korku ve panik iklimi oluştururken, dünyanın geri kalanında işin kendilerine de ulaşacak ve insanlığın hayatını bloke edecek bir gelişme olarak görülmüyordu. Ancak zaman geçtikçe anlaşıldı ki, salgın aslında sadece Çin'in değil, tüm dünyanın sorununa haline gelmiş. Ülkeler öncelikle Çin'den ülkelere yönelik havayolu seferlerini dururdular, sonrasında tüm ulaşımı kestiler ama bu tedbirler yetmedi. Daha sonraki günlerde neredeyse tüm ülkelerin birbirlerine olan ulaşımı kestikleri, sınırlarını kapattıkları günler geldi.

Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşananları "pandemi" yani küresel bir salgın olarak ilan ile birlikte hemen tüm ülkelerde daha etkili önlemler alınmaya başlandı. Bu önlemler dahilinde pek çok ülke eğitim ve öğretim süreçlerini gözden geçirip ara vermek veya uzaktan eğitim yoluna gittiler.

İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite ayrımı yapılmadan birkaç ülke hariç dünya ülkelerinin büyük çoğunluğu okulları ya tamamen ya da kısmen kapatma yolunu tercih ettiler. Bu kapsamda (UNESCOa, 2020);

- Tacikistan, Türkmenistan, Belarus ve Nikaragua okulları kapatmadı,

- Rusya, Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri'nde kısmi olarak kapalı,

- Japonya'da kapalı olan okullar kısmi olarak tekrar açıldı,

- Dünyanın geri kalan ülkelerinde ise bütün okullar kapatıldı.

Bazı sayısal veriler (UNESCOa, 2020) ışığında baktığımızda,

12 Nisan 2020 itibariyle dünya genelinde 1 milyar 716 milyon öğrencinin Covid19 salgınından dolayı eğitim anlamında etkilendiği düşünülmektedir,

- Eldeki verilere göre dünyadaki bütün öğrencilerin %99,4'ü salgından etkilendi.

- Okulların kapatılmasında en önemli gerekçe öğrencilerin yoğun olarak kapalı ortamlarda (sınıflarda) bulunması ile salgının bulaşma riskinin çok fazla olması ve yayılmanın çok hızlı şekilde artacağı ihtimali gösterilmektedir.

Ayrıca genç neslin hastalığı 60 yaş üstüne göre daha hafif atlattığı ancak yaşı daha yüksek olan kişilere bulaştırma ihtimallerinin fazla olması da okulların tatil edilmesinde etkili olmuştur.

Bu süreçte okulları fiziki olarak kapatan ülkeler uzaktan eğitim modeline geçti. Salgının ilk başladığı ülke olan Çin Alibaba şirketi ile

*J Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi
Dekani Ankara/Türkiye,
zakiravsarf@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-1427-127X



iş birliğine giderek online ders vermeye başladı. Benzer uygulamalar Avrupa ülkelerinde, Asya ülkelerinde ve Amerika kıtasında da aynı şekilde işliyor. Her ülke salgın kendi ülkesine sıçradığı tarihten itibaren okullarını kapatarak uzaktan eğitim modeline geçtiler (World Economic Forum, 2020).

Dünya Ekonomi Forum'u her ülkeyi uzaktan eğitim için gerekli kaynakları oluşturması ve bu sisteme geçmesi yönünde tavsiye kararı aldı. Ancak bütün dünya incelendiğinde dünyanın sadece %60'ının uzaktan eğitime erişebildiği de bir gerçek. Bunun yanı sıra Covid19 salgını bütün dünyanın hazırlıksız yakalandığı pandemi konusunda daha tedbirli olma gerekliliğini öğretti. Ama en önemlisi esnekliğin eğitim sistemine uyarlanabilmesi konusunda da bir fırsat sundu (Anadolu Agency,, 2020).

Okulların kapatılması ile ilgili özet bilgileri tarihe kayıt düşmek bakımından burada derç etmekte yarar var.

- 26 Ocak'ta Çin, COVID-19 salgını için Bahar Şenliği tatilinin salgını da içerecek şekilde genişletilmesini içeren önlemler aldı. Ülkedeki üniversiteler ve okullar kapandı (China Daily, 2020).

- 23 Şubat'ta İran Sağlık Bakanlığı, çeşitli şehir ve illerdeki üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının ve okulların kapatıldığını duyurdu (Iran News, 2020).

- 3 Mart'ta UNESCO, okul kapanışlarıyla ilgili ilk küresel sayıları ve etkilenen öğrenci sayılarını yayınladı. 13 ülkenin okulların ve üniversitelerin geçici olarak kapatılması da dâhil olmak üzere dünya genelinde 290,5 milyon öğrenciyi etkileyen önleyici tedbirler aldığını bildirdi. Buna karşılık, UNESCO ülkeleri etkilenen öğrencileri ve aileleri desteklemeye ve büyük ölçekli kapsayıcı uzaktan eğitim programlarını kolaylaştırmaya çağırdı (UNESCOc, 2020).

- 4 Mart'ta İtalyan hükümeti, İtalya'nın 100 ölümüne ulaşmasıyla ülke çapındaki tüm okulların ve üniversitelerin tamamen kapatılmasını emretti. Bunu yaparken, İtalya üç kitada okul kapanışlarını açıklayan veya uygulayan 22 ülkeden biri oldu (The Guardian a, 2020).

- 5 Mart'ta, COVID-19 acil durum önlemlerinden etkilenen öğrencilerin çoğu 233 milyon öğrencinin etkilendiği Çin'de bulunmuş, bunu 16,5 milyon ile Japonya ve 14,5 milyon ile İran izlemiştir (UN News, 2020).

• 10 Mart'a kadar, dünyadaki her beş öğrenciden biri "COVID-19 krizi nedeniyle okuldan uzak kalmış" iken, her dört kişiden biri yükseköğretim kurumlarından uzak kalmak zorunda kalmıştır (UNESCOd, 2020).

• 13 Mart'ta, 49 ülkedeki hükümetler, ülke çapında okulları kapatan 39 ülke ve yerleştirilmiş okul kapanışı olan 22 ülke de dâhil olmak üzere okul kapanışlarını duyurdu (The Guardian b, 2020).

Medya okuryazarlığı çerçevesinde getirilen öneriler tüm ülkeler bakımından bu süreçte birlikte daha da önem kazanmıştır. İçerik üretmek ve içeriklerin yeni nesillerin anlamasına, erişmesine imkan verecek şekilde düzenlenmesi, ders kitap ve malzemelerinin dijital ortama, uzaktan eğitime müsait hale getirilmesi gibi konular artık tüm dünya bakımından önem kazanmıştır.

• 16 Mart itibarıyla UNESCO'ya göre bu rakam 49'dan 73 ülkeye yükseldi (Nigeria World, 2020).

• 19 Mart'a kadar, dünya çapındaki öğrencilerin %50'si okul kapanışlarından etkilenmiş, 102 ülkede ülke çapındaki kapanışlara, 11 ülkede kısmi kapanışlar uygulanmış ve yaklaşık 850 milyon öğrenci bundan etkilenmiştir (UNESCOe, 2020).

• 23 Mart'ta tüm Nijeryalı okulların Nijerya hükümeti tarafından kapatıldı, pazarların yanı sıra şirketler de kapatıldı ve çocukların ebeveynleri tarafından evlerinden çıkmaları yasaklandı (BBC, 2020).

• 26 Mart'ta tüm Yeni Zelanda okulları ve üniversiteleri ülke çapında kapatıldı. Hükümet, okulların en kısa zamanda uzaktan öğretim biçimlerine geçişine izin veren iki haftalık bir

tatil verdi. Üniversiteler bir hafta boyunca kapanmış, ancak daha sonra çevrimiçi öğretime devam etmiştir. Diğer okul hizmetleri açıktır, ancak öğretim uzaktan öğrenmeyle sınırlıdır (RNZ, 2020).

• 27 Mart'a kadar dünyadaki öğrenci nüfusunun yaklaşık yüzde 90'ı fiziki eğitimden mahrum kalmıştır. Açık kalan okulların bulunduğu bölgeler Tayvan, Singapur, Avustralya, İsveç ve bazı ABD eyaletlerini içeriyordu (Bloomberg, 2020).

• 29 Mart'a kadar 1.5 milyardan fazla çocuk ve diğer öğrenciler ülke çapında okul kapanmasından etkilenmiştir. Diğerleri, bölgesel kapanışlar nedeniyle etkilendi (The Washington Post, 2020).

Uzaktan eğitimin yararları, sakıncaları/zararları da yine bu çerçevede tartışılmaya başlanmıştır.

Kuşkusuz ki, bu süreç her ülkenin kendi ekonomik imkan ve kabiliyetleri ile, eğitim öğretim kadrolarının yetkinliği ile, teknolojik ünsiyet ile doğrudan ilgilidir.

Pek çok ülke nüfusu itibarıyla daha kolay organizasyon imkanına sahip iken bazı ülkelerin bu imkanı bulamadıkları da yine açıktır. Bilgi teknolojilerine önceden hazırlıklı ve online eğitim deneyimi olan ülkelerin hızlı bir geçişle süreci en az hasarla atlattıkları gibi bir imkanı yakaladıkları, bu konularda hazırlıkları olmayanların ise hala bir bocalama süreci yaşadıkları görülmektedir.

Medya okuryazarlığı çerçevesinde getirilen öneriler tüm ülkeler bakımından bu süreçte birlikte daha da önem kazanmıştır. İçerik üretmek ve içeriklerin yeni nesillerin anlamasına, erişmesine imkan verecek şekilde düzenlenmesi, ders kitap ve malzemelerinin dijital ortama, uzaktan eğitime müsait hale getirilmesi gibi konular artık tüm dünya bakımından önem kazanmıştır.



Bu sürecin karşımıza çıkardığı çok farklı hususlar da bulunmaktadır. Dijital bağımlılık eğitim öğretim süreçleri ile birlikte artacak, obezite sorunları çoğalacak, aileler için dijital ortamlara ulaşmak için yeni maliyetlerin doğduğu, mekânsal sıkıntıların nüksettiği iklimler oluşacaktır. Her ailenin çocuklarının uzaktan eğitime erişimine müsait konutlarda oturmadığı, çok çocuklu ve herbiri okul çağında olan çocukların eğitim öğretim süreçlerinde evlerdeki dijital donanımın yetmemesi neticesi sıkıntılar yaşandığı da yine tecrübe edilmiştir.

Yine bu süreçte edinilen deneyim ışığında özetlersek,

- Sosyal ve ekonomik açıdan yüksek maliyeti var.
- Eğitimlerde aksamalar yaşanıyor.
- Beslenme alışkanlıklarında değişme oluyor, obezitede artma meydana gelme ihtimali çoğalıyor,
- Küçük yaştaki çocuklar için bakıcı masrafı meydana geliyor.
- Çalışmayan/işi olmayan aileler için ekstra maliyet oluşturuyor.

• Okullar tekrar açıldığında adaptasyon problemlerinin ortaya çıkması kuvvetli ihtimal.

• Herkes eşit teknolojik alt yapıya sahip değil, dolayısıyla eğitimde eşitlik ihlal ediliyor.

• Okulların kapanması ile çocukların oyun oynamak maksadı ile sokaklarda olacağı bunda sosyal mesafenin ihlal edilmesine neden olacağı düşünülüyor.

• Online eğitimde etik ihlallerinin söz konusu olması muhtemel.

• Online eğitim programlarında eğitim içeriklerinin çalınması muhtemel (The Telegram, 2020; UNESCOb, 2020).

Kısacası eğitim kurumlarının, hükümetlerin pandemi dönemini atlatmak için ortaya koydukları modellerin eğitim öğretim süreçlerinde bir dönüşümü beraberinde getireceği, geleneksel örgütlenme modellerimizi sorgulatacağı açık olmakla birlikte, pandemi sonrasına hazırlıkların çok daha önemli olduğunu görmemiz gerekiyor.

Dijital dönemin gerisinde kalan sistemlerin gelecekte de çıkması muhtemel benzer sorunlu dönemlerde nesilleri kaybetme tehlikesi hep var olacaktır.

Kaynakça

- Anadolu Agency;. (2020, 03 19). Coronavirus Pandemic Reshaping Global Education System? 04 13, 2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350> adresinden alındı
- BBC. (2020, 03 19). Coronavirus in Nigeria: Lagos dey close down public & private schools on Monday. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.bbc.com/pidgin/tori-51957083> adresinden alındı
- Bloomberg. (2020, 03 28). Should Schools Close to Fight Virus? These Places Say No. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-03-27/should-schools-close-to-fight-virus-these-countries-say-no> adresinden alındı
- China Daily. (2020, 01 27). China's State Council extends Spring Festival holiday. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.chinadaily.com.cn/a/202001/27/WS5e2e0f0ea31012821727356b.html> adresinden alındı
- Iran News. (2020, 02 23). Iran Announces Closure Of Universities, Schools As Coronavirus Death Toll Rises. 04 13, 2020 tarihinde <https://en.radiofarda.com/a/iran-announces-closure-of-universities-schools-to-fight-coronavirus/30449711.html> adresinden alındı
- Nigeria World. (2020, 03 26). Coronavirus: Alternatives to learning outside classrooms. 04 13, 2020 tarihinde <https://nigeriaworld.com/news/source/2020/mar/26/27.html> adresinden alındı
- RNZ. (2020, 03 24). Coronavirus: What you need to know about school and uni closures. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.rnz.co.nz/news/national/412489/coronavirus-what-you-need-to-know-about-school-and-uni-closures> adresinden alındı
- The Guardian a. (2020, 03 04). Italy orders closure of all schools and universities due to coronavirus. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/04/italy-orders-closure-of-schools-and-universities-due-to-coronavirus> adresinden alındı
- The Guardian b. (2020, 03 26). Coronavirus: Alternatives to learning outside classrooms. 04 13, 2020 tarihinde <https://guardian.ng/features/education/coronavirus-alternatives-to-learning-outside-classrooms/> adresinden alındı
- The Telegram. (2020, 03 05). Coronavirus deprives nearly 300 million students of their schooling: UNESCO. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.the-telegram.com/news/world/coronavirus-deprives-nearly-300-million-students-of-their-schooling-unesco-419714/> adresinden alındı
- The Washington Post. (2020, 03 27). 1.5 billion children around globe affected by school closure. What countries are doing to keep kids learning during pandemic. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.washingtonpost.com/education/2020/03/26/nearly-14-billion-children-around-globe-are-out-school-heres-what-countries-are-doing-keep-kids-learning-during-pandemic/> adresinden alındı
- UN News. (2020, 03 05). Coronavirus update: 290 million students now stuck at home. 04 13, 2020 tarihinde <https://news.un.org/en/story/2020/03/1058791> adresinden alındı
- UNESCOa. (2020, 04 13). COVID-19 Educational Disruption and Response. 04 13, 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı
- UNESCOb. (2020). Adverse consequences of school closures. 04 13, 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> adresinden alındı
- UNESCOc. (2020, 04 03). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. 04 13, 2020 tarihinde <https://web.archive.org/web/20200312190142/https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes> adresinden alındı
- UNESCOd. (2020, 03 12). With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis. 04 13, 2020 tarihinde alındı
- UNESCOe. (2020, 03 19). Half of world's student population not attending school: UNESCO launches global coalition to accelerate deployment of remote learning solutions. 03 13, 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate> adresinden alındı
- World Economic Forum. (2020, 03 16). How a top Chinese university is responding to coronavirus. 04 13, 2020 tarihinde <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities/> adresinden alındı.

Ergenlerde İnancı Tehdit Eden Akımlara Karşı Aile ve Eğitim Kurumunun Sorumluluğu

Mustafa ÇALIŞKAN*

Giriş

Eğitim içinde bulundurduğu anlam itibarıyla en önemli insan faaliyetlerinden birisi ve toplumların ilerlemesine katkı sağlayacak temel taşlardan biridir. Küresel olarak bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir paya sahip olan eğitimin amacı nitelikli insan üretmektir (Yıldırım ve Saklan, 2016). Eğitim, bireye ve topluma yönelik uzun vadeli bir süreci kapsayan bir yatırımdır. Bu noktadan bakıldığında, bireysel ilgi ve yetenekleri geliştiren bir süreç olmanın yanında, toplumsal kalkınmayı sağlayan araçların da başında gelmektedir. Dolayısıyla, eğitimin çıktısı olan insan, diğer sektörel sistemlerin girdisini oluştururken, çıktının niteliği de bu sistemler üzerinde tam anlamıyla kalıcı etkiler yaratmaktadır.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunlardan toplumun her kesimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Eğitim, bilgi ile etkileneşime girerek, öğrenme ve öğretme yoluyla bireysel anlamda yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın, toplum olarak gelişme ve ilerlemenin başlıca yoludur (Özyılmaz, 2013). Bu nedenle, sistemle ilgili yapılacak çalışmaların belirlenmesinde özellikle öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüş ve önerilerinin ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenler; eğitim sistemlerinin en vazgeçilmez unsurlarından biri olarak kabul edilmiş; öğretmen yetiştirme konusu, eğitim sistemi

reformlarının da önemli bir boyutunu oluşturmuştur (Doğan, 2005; Habacı vd., 2013; Sönmez, 2008; Taşgın ve Sönmez, 2013). Öğrencilerin ise, özellikle modern eğitim anlayış ve uygulamaları açısından eğitim sistemlerinin odak noktasını oluşturan temel bir bileşeni olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi değerlendirmelerine dönük yapılan araştırmaların önemli bir kısmının, öğretmen ve öğrenci görüş, tutum ve davranışları esas alınarak yapılıyor olması (Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yolcu ve Kartal, 2010; Aydın ve Özmen, 2009), bu durumun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Eğitimde yapılan birçok değişim, insan öğesinin gelişimiyle desteklenmediği için başarısız olmuştur (Bursalıoğlu, 2002). Baltacıoğlu (1995) "En iyi öğretmen; en süslü ve en iyi konuşan değil, öğrencisini zihinsel ve fiziksel harekete geçiren öğretmendir." diyerek öğretmenin öğrenci ve öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Öğretmen nitelikli, bilgili, disiplin yeteneği güçlü olan ancak bunu demokratik bir ortamda sağlayan, öğrenme ortamında öğrenciye göre daha pasif ve ona yol gösterici bir rehber olmalıdır. Çocuğun gelişim düzeyinin, bireysel farklılıklarının, yeteneklerinin, neyi yapıp neyi yapamayacağını, hangi özelliklerini geliştirmesi gerektiğinin farkında olmalıdır (Locke, 2004).

*] Rehber Öğretmen, Samsun/Türkiye, caliskan5542@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7589-895X

Her toplum kendisine yeni katılan kuşağı toplum üyeliğine hazırlamak zorundadır. Yeni kuşakları toplum üyeliğine hazırlama rastlantıya bırakılamayacak kadar önemli bir mesele olduğu için çağdaş toplumlar bu gereksinimi karşılamak amacıyla eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Eğitimin işlevlerinden biri de toplumun kültürel ve dini değerlerini yeni kuşaklara aktarmaktır (Aydın, 2014). Bu bağlamda biz bu yazımızda toplumsal ve dini değerlerimizi olumsuz etkileyen akımlar hakkında kısaca bilgi verecek ve bu akımlara karşı anne babalar ile öğretmenler özelinde eğitim kurumlarına tavsiyelerde bulunmaya çalışacağız.

İnsanlık tarihi boyunca toplumsal hayatın önemli parçalarından biri olan din kurumunun bireyler ve toplumlar nezdindeki önemi yadsınamaz. Çok farklı din tanımlarının yapılmasına rağmen tanımlardaki ortak nokta, dinin insanın içindeki psikolojik atmosferi, kendi dışındaki toplumsal atmosferi ve onun ötesindeki aşkın boyutu açıklayan bir sistemler bütünü olmasıdır (Köse ve Ayten, 2012). Psikolojik bir tarifle Din, "İnsanın insanüstü bir kuvvet karşısındaki ihtiyaç, istek, sığınma, duygu, ilham, dua ve tapma gibi çok çeşitli tezahürlerinin ve iç yaşayışlarının bütünüdür" şeklinde tanımlanabilir (Dinç, 2007).

Din kavramı genelinde teistler düşüncelerini Allah'ın var olduğu görüşü üzerine temellendirmişlerdir. Teizme göre, bir olan Allah, insanlarla iletişim kurmak için peygamberler seçmiş, evreni yaratıp kendi haline bırakmamıştır, o sürekli evrenin işleyişi ile ilgilenmiştir düşüncesi hakimdir (Fatiş, 2014). Tesitler Allah'ın yaratıcı olma, mutlak bir mükemmellik, her bilginin kaynağı, sonsuz güç, zaman ve mekândan bağımsız olması gibi özelliklerinin de olduğunu vurgulamaktadırlar (Gülcan, 2017).

Teistlere göre doğal dünyada her şeyin kendi işlevini yerine getirecek şekilde en ince ayrıntısına kadar düzenlenmiş ve ayarlanmış olması yaratıcının varlığının kanıtıdır. Bu düzen ve intizamın yaratıcısı olan Allah'ı inanmaya iten etkenleri ve Allah'ı inkara götüren nedenleri Polat (2004) aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

Bireyi Allah'a İnanmaya ve Dini Kabule İten Etkenler;

1- Modelden Öğrenmek: Anne-Babanın tutum ve davranışları sonucunda çocuk sosyo-kültürel etkilerle beraber dini özellikler de kazanır.

2- Güçsüzlük ve Çaresizlik: Güçsüzlük ve çaresizlik sonucu insan, kendini emniyete alma, kendine güven verecek güçlü, kudretli bir varlığa yönelme ve ona sığınma ihtiyacı duyar.

3- Bir Varlığa Bağlanma İhtiyacı: Güçlü görünen bir şeye, bir varlığa bağlanma, bireyin kaygı ve endişelerinin azalmasına, rahatlamasına yol açar.

4- Akıl Yürütme ve Zihinsel Tatmin: İnsan kendisinin kâinat içerisindeki yerini ve konumunu belirlemeye çalışırken güçlü, kudretli ve ilim sahibi bir varlığa ihtiyaç duyar.

5- Korku: Korku insan davranışlarında önemli bir güdüdür. Yapılan araştırmalar da insanın en çok korku ve endişe zamanlarında Allah'a yöneldiği ve dua ettiğini göstermektedir.

6- Ölümsüzlük Arzusu: İnsanoğlunun sahip olduğu en köklü arzularından biri ölümsüzlüktür. Dinlerin insana ebedi bir hayat ve cennet vaat etmesi insanı Allah'a ve dine yönelten önemli bir faktördür.

Bireyi İnançsızlığa (Allah'ı İnkâr) ve Dini Redde Götüren Nedenler:

1- Yakın Çevre: İnançsız bir ailede ve çevrede büyümesi ve dini öğretirken aşırı baskıcı olmak bireyi dindar yapmak yerine inançsız da yapabilir

2- Hayal Kırıklığı: Allah'a inanan ve O'nun emirlerini yerine getiren kişi, Allah'ın da kendisine yardımcı olması gerektiğini düşünebilir. Umduğunu bulamazsa kişi isyan ve inançsızlığa yönelebilir.

3- Kötülükler: Tanrı'nın gücü yetmiyor mu ki hala kötülük var? tarzı düşüncelerin bireyler üzerindeki olumsuz etkisi.

4- Kendinin Yeterli, Güçlü Olduğunu Düşünme: Bireyin kendisine aşırı güvenmesi ve büyüklük içerisinde olması onu kendisinden daha üstün ve güç sahibi olan yaratıcı'yı inkârı sürükleyebilir.

5- Bağımsızlık Arzusu: İstek ve arzularından, zevk ve eğlenceden başka bir şey düşünmeyen ve böyle bir yaşantıyı sürdürebilmek için Allah'ı reddetmek ve dinin sınırlayıcı değerlerinden kurtulma arzusu.

6- Allah İncancının ve Dinin Bir Yararının Olmadığını Düşünme: Allah incancının topluma, insana ve yaşama dair hiçbir pozitif katkısının olmadığını, sadece kafaları karıştırmakta ve düşmanlıklara yol açtığını savunan düşünürler ve bireyler inançsızlığın daha güvenli olduğunu ileri sürmektedirler.

İlkçağlardan beri, filozofları meşgul eden en önemli konular, Tanrı, alem, insan ve bunlar arasındaki ilişkilerdir. Tanrı düşüncesi, insanlık tarihi boyunca, hemen hemen tüm insanların üzerinde kafa yorduğu bir konudur (Öztaş, 2006). Deizm kavramı 1645'te İngiltere'de filiz veren ve sistematik olarak gelişim kaydederken Fransa başta olmak üzere Batı dünyasında

etki alanı oluşturan, 18. yüzyıldan günümüze uzanan süreçte baskın bir şekilde olmasa da sosyal, felsefi, dini ve bilimsel pek çok alanda etkisini sürdürmüştür (Peker, 2018).

Özellikle Rönesans sonrası hızla geniş kitlelere yayılan inkârcı akımların ortaya çıkma sebebi, Hıristiyanlığın dejenerasyona uğramasıdır. Hıristiyan incancının kilise odaklı değişmesi ve hızla akıl dışılığa yönelmesiyle, insanlar Hıristiyanlığı sorgulamaya başladı ve inançları sarsıldı. Böylece, geleneksel inançları savunan "Teistler" yanında, akli ön plana çıkararak "Deistler" de ortaya çıkmıştır (Öztaş, 2006).

İslam coğrafyası özelinde ise: "Tamamen Orta çağ'ın fikir ve inanç ikliminden Yeni Çağ'a girerken Hıristiyanlığın yaşadığı teolojik buhranın ve Batı medeniyetine has tarihi şartların bir ürünü" olduğundan, Hıristiyan Batı dünyası çerçevesi içinde ele alınması gereken bir konu olan deizmin, vatani olan İngiltere'de bile müstakil bir düşünce okulu olamamışken, İslam coğrafyasındaki etkisinden söz edebilmek zordur. Bu konuda M. Aydın, "İslam aleminde deizm diye adlandırabileceğimiz bir cereyan yoktur. Olsa olsa deizmin bazı görüşlerini andıran fikirlere sahip Müslüman düşünürlerden bahsedilebilir" der. Tartışmaya zemin teşkil eden bu konuda, M. Aydın ile aynı fikirde olmadığını gördüğümüz Yaşar Nuri Öztürk ise, "İslam dünyasında deizm yoktur" hükmünün kelimedenden yola çıkılarak verildiğini, deizmi salt kelime olarak değil, mahiyetçe irdelemek gerektiğini söyler (Peker, 2018/1).

Deist inanış, evreni yaratan bir yaratıcının olduğunu kabul eden ancak ilahi vahyi ve peygamberi kabul etmeyen bir felsefi cereyandır. Allah'ı sadece ilk sebep olarak kabul eden, O'na hiçbir nitelik ve güç tanımayan "akılcı din öğretisi" dir. Bütün dinleri reddeden, sadece sınırlı bir Allah anlayışına dayanan felsefî bir sistemdir (Gündogar, 2017).



Bu noktada gençlerin yaşamlarında Allah'a sınırlı yer vermesi, daha üst düzeyde ateizm kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Ateizm terimi öncelikle felsefî bir kavram olup Tanrı inancı karşısında tepkisel bir düşünceyi dile getiren dünya görüşünün ismidir. Yüzyılımızın ilk yarısında da tarihte hiçbir zaman olmadığı kadar yaygınlaşan ve kendine taraftar bulan bir düşünce akımıdır. Ateizm kelimesi "tanrıtanımazlık, inançsız ve ateist" anlamlarına gelmektedir. Güncel anlamda bir yaratıcının varlığına inanmayan kişiye ateist denmektedir (Topaloğlu, 2017).

Dünya kurulduğu günden beri din karşıtı pek çok ideolojilerin gelip geçtiği görülürken tevhit inancı var olmaya devam etmiştir. Fakat günümüzde tevhit inancını tehdit eden deizm ve ateizm kavramları gençler arasında yaygınlık göstermeye başlamıştır. Gençlerin bu tür sapık akımlara meyiletmesindeki sebepler her zaman tartışma konusu olmuştur.

İnancı Tehdit Eden Akımların Ortaya Çıkış Sebepleri

Ülkemizde çoğunluk Müslüman olduğunu ifade etse de Allah'a ve dine inanan ancak Allah'ı ve dinî hayatında belirleyici kılmayan ve sayıları azımsanmayacak kadar çok olan bir kesim var. Pasif deistler olarak isimlendirilebilecek bu kişilerin sayısı her geçen gün artmakta. Dolayısıyla bu noktadaki sorun sadece kendisini deist olarak ifade eden kişiler ile sınırlı olmadığını gözlemlemekteyiz (Dorman, 2017).

Müslümanlar için tehdit olabilecek şey deizmin kendisi ya da felsefesi değildir. İslam'ın yanlış bilinip uygulanmasıdır. Ancak İslam'ın yanlış anlaşılması ve uygulanmasının özellikle gençleri sürükleyeceği durum ya ateizm ya da deizmdir (Dorman, 2017). Deizmin ve zamanla ateizmin Türkiye'de daha hızlı yayılmasının bu ülkeye özgü nedenleri de var: Pozitivist ezberci, sığ eğitim sistemi, yabancılaştırıcı kültür

dünyası, mankurtlaştırıcı ve yozlaştırıcı medya düzeni gibi sayabileceğimiz nedenlerden dolayı gençler deizm ve ateizm çıkmazına doğru sürüklenmektedirler.

Dorman'a göre, İslâm'daki deizm problemi dinin kendisinden değil, ağırlıklı olarak din adına uydurulan kabullerden ve bazı Müslümanların uygulamalarından kaynaklanıyor. Buna göre ise asıl problem, İslâm'ın doğru anlaşılması ve özüne uygun anlatılmıyor oluşu etkilidir. İslam dünyasının içinde bulunduğu hâle bakıldığında Hz. Peygamber'den de onun beraberinde getirmiş olduğu muhteşem mesaj Kur'an'dan da uzaklaşıldığı üstelik her ikisinin de bu kadar çok anılmalarına rağmen neredeyse hiç anlaşılmadıkları görülmektedir. Gerçekten anlamadan yapılacak her türlü anma, ne için yapıldığı bilinmeyen ama yerine getirilmesi gereken bir görev gibi görülür.

Gençler karşılarında daima öğütler veren insanlar değil, o öğütleri yaşayan modeller görmek ister. İslâm'ın temel kaynaklarını tartışan, İslâm'ı Protestanlaştırmayı ve içini boşaltarak hayattan uzaklaştırmayı amaçlayan proje tiplerin devamlı ekrana çıkarılmaları tehlikenin kitleselleşmesine sebep olmaktadır.

"Sosyal hayatta dilediğini yapmak isteyen," fakat "inancıyla tutarsız olmayı da göze alamayan" bir kimse, "yaşamak istediği hayat için inancını değiştirmeye karar vermekte." Ancak dinden büsbütün kopma anlamına gelecek Tanrı inancının terkinin de göze alamayınca," Tanrı'nın varlığını zorunlu olarak inkar etmeyi gerektirmeyen deizme yönelebilmekte ve bu ona, ilkesel olarak Tanrı'yla bağını koparmış olduğundan kendince teorik bir meşruiyet zemini sağlamaktadır (Peker, 2018/1).

Müslümanlar arasında da belli bir servete, şöhrete, makam veya mevkiye ulaşan bazı kimseler nefsanî arzularına sınır koyan dine ve ahlaki değerlere karşı önce duyarsızlaşıyor

daha sonra da yaşadığı gibi inanmaya başlıyor (Çoşkun, 2017). İnanıldığı gibi yaşamayı başaramayan gençlik zamanla içinde bulunduğu duruma uygun farklı bakış açıları getirmiştir. Dindarlarda görülen eksikliklerin dine transfer edilmesi, yanlış bilgi, Anne-baba ile olan çatışma, Allah'ın merhameti ve adaleti konusunda ki düşünceleri, kültür dersleri ile inanç konuları arasında bağlantı kurma zorluğu ve bağımsızlaşmaya çalışan bireye sebep ve hikmetlerini anlatmaksızın dini kuralların dikte edilmesi gibi nedenlerle dine karşı şüpheli bir bakış gelişmiştir. Tespitini yapmaya çalıştığımız bu durumun sonucunda neler yapılma (ma)ısı gerektiği konusu hep tartışılmıştır.

Aileler Ne Yapma(ma)lı!

Dinin, birçok insanın hayatında önemli bir yeri vardır. Yetişkinlerin, dine bakış açıları ya da yaşayış biçimlerinden gençlerde etkilenir. Her öğrenci farklı aileden ve çevreden okula gelmektedir, dolayısıyla farklı özelliklere sahip bireyin Allah'ı ve dini algılaması da farklı olur (Özgan ve Tekin, 2011). Aile, içinde bulunduğu toplumun bir birimi olarak, onun özelliklerini taşır. Toplumun değer yargılarını, gelenek ve göreneklerini, beğenilerini, inançlarını, kısacası kültürünü yansıtır. Gençler becerilerini, nasıl giyinileceğini, beslenme şeklini, nasıl konuşulacağını, kendilerini başkalarına nasıl anlatacaklarını, farklı yaş ve cinsiyetteki insanlarla nasıl iletişim kurulacağını, farklı insanlarla nasıl geçinileceğini ailelerinden öğrenirler. Aynı şekilde gençler ideallerini, değerlerini ve amaçlarını da ailelerinden edinirler. Gençler yaşamın ilk kurallarını ve toplumun temel prensiplerini, iletişim içerisinde olduğu aile bireylerinden öğrenir (Koç, 2008). Bu nedenle ebeveynler tarafından gençlere dini bilgiler ve dini pratikler öğretilirken, onların zihinsel gelişimlerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması psikolojik ve pedagojik açıdan uygun bir



yaklaşım olacaktır. Bu aşamalar gerçekleştirilirken gençler bunatılmadan, sevgi ve istekle dini pratiklere alıştırılmalıdır.

Ailelerin dikkat etmeleri gereken bir diğer konu da Allah kavramını bir "korku" faktörü olarak kullanmamalarıdır. Aile dini inancı gereği gençliğe model olmak durumundadır. Zaten gençliğin Allah'ı ve dini sorgulayışı, kavrayışı da bu modele bağlıdır. Aileler daha çok, disipline etmek için Allah korkusunu kullanırlar. "Allah taş yapar" gibi deyimler kullanılması hem bir disiplin yöntemi hem de Allah'ı öğretme açısından yanlıştır. Çocukların eğitiminde davranışlarımız sözlerimizden daha etkilidir. Namaz kılacağı zaman çocukları odadan dışarı çıkaran anne babalar var. Camide çocuk azarlayan ve dışarıya kovalayan yaşlılar görürsünüz. Sebebini sorduğunuzda, "Yaramazlık yapıp namazımızı bozuyor," derler. Davranışlarıyla çocukları dinden soğuttuklarının farkında değildirler. Bu itibarla ailenin ve aile içi ilişkilerin, tutum ve davranışların çocuklar üzerinde önemli etkileri vardır (Koç, 2008).

Aile ortamında da manevi bir atmosfer oluşturulmak isteniyorsa, önce yapılacak iş, o ortamda sevgi unsurunu oluşturmak olmalıdır. Aile ortamındaki bireyler ne kadar dini konularda hassas olup, dini uygulamalara ne kadar önem verirlerse versinler, eğer sevgi yoksa, o ev ortamında dini inançlar er geç sönmeye mahkumdur. Allah inancı konusunda çocuklara verilecek ilk tema sevgi motifi olmalıdır. Çağdaş eğitim ilke ve prensipleri ışığında "kısa, öz, anlamlı, sade ve açık" bir din eğitimi sevgi temelli verilmeye çalışılmalıdır (Köylü, 2004).

İslami bir çevreye ve dindar bir aileye mensup bireyin deizme yöneliminin sebeplerinden bir tanesinin de baskıcı din anlayışı, Peygamber efendimizin sevgi, sabır ve hoşgörüye dayalı metodu olmaksızın sadece duygularla hareket edilen bir din eğitiminin etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda özellikle günümüz gençliğine dini tebliğ yapan uzmanların, irşat ile görevli vaizlerin, Kur'ân ve peygamber metodunu yeniden ele alarak, din dili, din eğitimi ve din psikolojisi çerçevesinde değerlendirmeleri büyük önem arz etmektedir (Erdoğan, 2018).

Görüldüğü üzere bireyin gençlik ve yetişkinlik dönemindeki dini inanç, duygu, tutum ve davranışlarının temeli de büyük ölçüde çocukluk döneminde atılmaktadır. Buna göre verilecek iyi bir eğitimle çocukta din duygusunun sağlıklı bir gelişimi sağlanabileceği gibi, yanlış ya da baskıcı bir eğitim vermek suretiyle ondaki din duygusunun körelmesine hatta dinden uzaklaşmasına neden olunabilir.

Öğretmenler Ne Yapmalı?

Ailede başlayan eğitim süreci her aşamasıyla okulda devam etmektedir. Böyle kritik bir evrede eğitimciler, 14- 18 yaş aralığındaki yani dini şüphe yaşındaki gençlere hangi soruların hangi düzeyde verilmesi gerektiği konusunda da dikkatli olunması gerektiğini belirtiyorlar. Susamış birine su vereceğim diye ağzına hortumu dayayıp musluğu sonuna kadar açarsak o kişiyi boğarız. Dozu iyi ayarlanmamış teolojik sorular öğrencilerin inanç dünyasında travmatik etkiler bırakabilir (Günaydın, 2017).

Böyle kritik bir eğitim döneminde okullarda dini eğitimin nasıl yapılması gerektiğini Dorman (2017) şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Dinin mutlaka Kur'an'ın rehberliğinde ve Peygamberimizin örneğinde en doğru ve en güzel şekilde anlaşılıp uygulanması önemlidir.
- 2- Son ilahî mesajı getiren ve inananlar için gerekli olan bütün güzel vasıfları hayata taşıyan Hz. Muhammed (sav) gibi bir peygamberi doğru anlamakla mümkün olacaktır.
- 3- Günümüz gençlerinin inançlı, erdemli ve duyarlı bireyler olmasını istiyorsak o zaman onlara ilgi alanlarına yönelik olarak bir eğitim vermenin son derece önemli olduğunu görmemiz gerekir. Bilimi ve felsefi düşünceyi önemsemeli, İslam bilim ve düşünce geleneğimizin güzide isimlerini örnek edin-

meli ve kendimizi gerekli olan her konuda geliştirmeliyiz. Hem evreni hem de kendisi ile birlikte tüm canlıları Allah'ın yarattığına inanan bir Müslüman vahye, evrene ve kendisine karşı duyarsız kalamaz.

4- Kur'an düşünmeye büyük önem verir. Yaratılış üzerine gerektiği gibi düşünen insan, hem her şeyin yaratıcısı olan Allah'a neden teslim olması gerektiğini anlayacak, hem de O'nun kudretine ve evrene yansıyan eşsiz sanatına tanıklık edecektir. Ancak bu şekilde doğru bir İslâm algısı benimsenebilir ve özellikle gençlerin Allah ve din ile doğru ve sağlıklı bir ilişki kurarak, deizm tehdidine karşı koymaları sağlanabilir.

Son zamanlarda özellikle üzerinde durulan bir diğer meselede çocuklarımızın gayet 'saf ve masum' biçimde internette 'sörf' yaptıklarını düşünmemizdir. Ancak aynı sanal ortamda ateist fikirlerini yaymak için çocuklarımızın masum (!) sanal gezilerini birer av şölenine dönüştürmek için ellerini ovuşturan 'seyyar' deist ve ateistlerin de dolandıklarını unutmayalım (Dorman, 2017). Öğrencilerin internette bu sitelerle irtibatlı olanlarını tespit etmek yapılabilecek mini anketlerle çok da zor değildir. Böyle öğrencilerle sınıf ortamının dışında özel sohbetler ve yönlendirmeler yapılabilir.

Sözün sonunda bilinmelidir ki dünyanın bizim mahalleden ibaret olmadığını kavrayıp, kendi gettümüzden çıkıp âlemde neler olup bittiğini anlamaya çalışmak mecburiyetindeyiz. Bunun için de kendimize yeni bir din dili ve dünya görüşü kurmak zorunda olduğumuzu fark etmeliyiz. Ecdat, fetih, nizam-ı âlem, medrese nostaljileriyle kendimizi avutmaya devam ettiğimiz takdirde, deizm, ateizm vb. tehditler yakın gelecekte gençliğimizi tehdit etmeye başlayacaktır.

Kaynakça

- Aydın, O. ve Özmen Z.K. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 30, 47-63.
- Aydın, M. (2014). Toplum kültür eğitim. İstanbul: Gazi Kitabevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). Talim ve terbiyede inkılâp. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (Hazırlayanlar Rıdvan Canım, Remzi Yavaş Kınca)
- Bursalioğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış [On yedinci baskı]. Ankara: Pegem Akademi
- Coşkun, İ. (2017). Modern çağ deizminin nedenleri ve sonuçları din karşıtı çağdaş akımlar ve deizm. Van: Ensar Neşriyat.
- Diñç, A. (2007). Ergenlerde anne-baba tutumları ve dini yönelim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi. 35, 133-149.
- Dorman, M. E. (2017). Tarihsel ve teolojik açıdan deizm ve eleştirisi din karşıtı çağdaş akımlar ve deizm. Van: Ensar Neşriyat.
- Erdoğan, İ. H. (2018). Deizm ve tabii din arayışı bağlamında bir analiz. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(57), 789-804.
- Fatış, E. (2014). Ateistik problemler ve teolojik çözümler. İstanbul: Ravza Yayıncılık
- Günaydın, F. (2017). İmam hatip liselerinde inanç soru(n) ları din karşıtı çağdaş akımlar ve deizm. Van: Ensar Neşriyat.
- Gündoğar H. (2017). Deizm; Akıl tanrılaştırılması ya da sorumsuz özgürlük din karşıtı çağdaş akımlar ve deizm. Van: Ensar Neşriyat.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adigüzzelli, F., Ürker, A., Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(6), 263-277.
- http://docs.neu.edu.tr/library/nadir_eserler_el_yazmalari/KITAPLAR/FELSEFE/Bilim/Psikoloji-Sosyoloji-Parapsikoloji-Metafizik/Ateizm.pdf
- <http://iktibasdergisi.com/2018/12/20/prof-dr-sinasi-gunduz-deizm-uzerine-konustu/>
- http://www.yeniasya.com.tr/enstitu/deizmin-soyledikleri_472371
- <https://www.fikriyat.com/islam/2017/08/29/kuresel-seytani-guclerini-yeni-plani-deizm>
- <https://www.gazeteoku.com/yazar/yusuf-kaplan/iki-bu-yuk-tehlike-deizm-ve-ateizm-dalgasi/253050>
- <https://www.makaleler.com/ateizm-nedir>
- <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yusufkaplan/deizmin-kokleri-ve-nasil-onlenebilecegi-2045184>
- <https://www.makaleler.com/teizm-nedir>
- <https://www.yenisafak.com/yazarlar/yusufkaplan/deizmin-kokleri-ve-nasil-onlenebilecegi-2045184>
- http://docs.neu.edu.tr/library/nadir_eserler_el_yazmalari/KITAPLAR/FELSEFE/Bilim/Psikoloji-Sosyoloji-Parapsikoloji-Metafizik/Ateizm.pdf
- <https://www.makaleler.com/ateizm-nedir> Emel Gülcan 2017
- <https://www.karar.com/yazarlar/mustafa-ozturk/deizmin-ayak-sesleri-3777>
- Koç, B. (2008). Çocuğun dini gelişiminde rol model olarak anne ve baba. Dini Araştırmalar, 11(31), 49-60
- Köse, A. ve Ayten, A. (2012). Din psikolojisi. İstanbul: Timaş yayınları.
- Köylü M. (2004). Çocukluk dönemi dini inanç gelişimi ve din eğitimi. AÜİFD, XIV(11), 137-154
- Locke, J. (2004). Eğitim üzerine düşünceler. (H. Zengin, Çev.) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. Marmara Coğrafya Dergisi, 18, 211-221.
- Sönmez, V. (2008). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3, 80-90.
- Topaloğlu, A. (2017). İnsan zihninin tanrıya gidişi. Diyanet Aylık Dergi, 320, 33
- Öztaş, M. (2006). Deizm ve dini hayat. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Öztürk, Y. N. (2016). Tanrı, akıl ve ahlaktan başka kutsal tanımayan inanç deizm, 6. Baskı, İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15), 421 – 434.
- Özyılmaz, Ö. (2013). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Peker, H. (2018). Tanrı ve din tasavvuru bağlamıyla deizm ve yayılımı üzerine. Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(8), 13-42
- Polat F. (2004). Teizm (İnançsızlık) ve bireyi inançsızlığa götüren nedenler. Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Psikolojisi Ana Bilim Dalı, bitirme tezi, İstanbul.
- Yıldırım, N., Saklan, E., ve Yıldırım, V. Y. (2016). Emekli öğretmenlerin edindikleri deneyimler düzleminde geçmiş ve günümüz eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(2), 1-19.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 8(1), 942-973.
- Yolcu, H. ve Kartal, S. (2010). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Türkiye eğitim sistemine ilişkin yaşanan sorunlar. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elâziğ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesiyle Eğitim İçin Öneriler

Dr. Öğr. Üyesi Kâmil Arif KIRKIÇ*

Giriş

Ülkeler insanları ile var olur. Ülkelerin Dünyaya üzerindeki konumları işgücündeki insanların ürettikleri ve dünyaya sattıkları ile ölçülür oldu. Üretmeyen ülkeler dışa bağımlı ve özgürlükten uzak durumdadır. Yirminci yüzyılda başlayan sermayeye dayalı küreselleşme süreci yirmi birinci yüzyılda sermayeye eklenen bilgi gücü ile hâkimiyetini sürdürüyor. Yeni stratejiler ile bir önceki yüzyıldan daha farklı bir hâkimiyet durumuna doğru eviriliyor. Özellikle 2020 yılının ilk çeyreğinde Çin kaynaklı başlayan ve tüm dünyayı etkisine alan COVID-19 salgını ile yüzyılın ilk 20 yılında kendini hissettiren dalgalanmalar ve dönüşümler farklı bir evreye geçmiş bulunuyor. Küreselleşme ile varılmak istenen hedeflere; 20.yüzyılın son çeyreğinden 21. yüzyılın ilk çeyreğine kadar geçen yaklaşık elli yıllık zaman dilimi çok hızlı değişimler yaşanarak, kısmen ulaşıldı. Ancak içinde insanlık adına adalet, merhamet ve sevgi gibi herhangi bir özellik barındırmayan küreselleşme süreci, gelişmemiş toplumları daha da gelişmemiş bir hale getirerek yeni bir kölelik düzenini hızla ve yaygın olarak tesis etmek üzereydi. Ama insan iradesinin üzerinde bir kudret ile ortaya çıkan, gelişmiş-gelişmemiş, zengin-fakir, doğu-batı ayrımı yapmadan her yere çok hızlı yayılan salgın; geçmişteki fetihler gibi, buluşlar gibi insanoğlunun tarihini değiştirecek yeni bir sürece girilmesine sebep oldu.

İkinci dünya savaşı sonrası kapitalizmin dünyaya hâkim olmasını hedefleyen küreselleşme böylece kesintiye uğrama, engellenme ile karşı karşıya kaldı. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında her geçen on yılda daha da hızlı gelişim gösteren bilgi çağının ayak sesleri; balta girmemiş amazon ormanlarına, insanlığın geniş bir yaşam alanı oluşturamadığı kutuplara kadar hakim olarak, küreselleşmenin yaygınlaşması ve genişlemesi için gerekli her türlü alt yapıyı hazırladı. Küreselleşme ile sadece üretim değil hizmet sektörleri de ulusal sınırların dışına taşmaya ve ülkeden ülkeye yayılmaya başladı. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde, gelişmiş ülkelerin gelirlerinin büyük bir kısmı eğitim sektöründen gelmekteydi.

İngilizcenin bir dünya dili olarak kabul görmesi sonucu, İngilizce konuşulan ülkeler gerek İngilizce öğretiminde gerekse yükseköğretim alanında eğitim hizmetlerini her geçen yıl daha da yoğunlaşan bir şekilde yurt dışına satmayı başardı. Küreselleşmenin hem sonucu hem aracı olan küresel eğitimin boyutları 2016 yılında yıllık 160 milyar ABD doları olan bir hacme ulaşmıştır. COVID19 salgını öncesi 2020 yılı sonunda Dünya üzerindeki uluslararası küresel eğitim ekonomisinden ABD'nin 35 milyar ABD doları gelir elde etmesi beklenmekteydi (Aydın, 2017). İngiltere yabancı öğrencilere

*) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul/Türkiye, kamil.kirkic@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8902-437X

İngilizce öğretimi yoluyla 2017 yılında yaklaşık 1,4 milyar İngiliz Sterlini katkı sağlamış ve tahmini olarak 35,700 kişiye iş imkânı sağlamıştır (Migration Advisory Commetee, 2018). Küreselleşmenin desteklendiği ülkeler bu süreçten gerek ekonomik gerek politik olarak önemli faydalar elde etmektedir. Eğitimin küresel boyutta yaygınlaştırılması küreselleşmeyi ekonomik olarak desteklemesinin yanında sağlanan eğitim olanakları ile küreselleşmenin sürdürülebilmesi için gerekli insan kaynaklarının oluşturulmasını ve yetiştirilmesini sağlamaktadır (Yıldıran, 2008). Eğitim küreselleşmenin gerçekleştirilmesinde en önemli araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Küreselleşme için önemli olan eğitim sektörü ülkeler içinde dünyada var olabilmeleri için en önemli araçlardan biri olma konumunu hala korumaktadır. COVID19 salgını ile ortaya çıkan kriz durumu eğitimin dünyada var olma ve çağdaş bir medeniyet oluşturma yolundaki en önemli araç olduğunu tekrar göstermiştir. Bir ülke için en önemli değerlerden biri, ülke nüfusunun büyük bir bölümünün eğitim çağında olmasıdır. Ancak iyi eğitilmemiş genç bir nüfus yıllar içinde ülke için avantaj olmaktan çok dezavantajlı bir konuma dönüşebilmektedir. Öğrenim çağında olan öğrencilerin ve gençlerin eğitimi için okulların şartlarını ve COVID19 salgını sırasında MEB tarafından başarıyla uygulanan uzaktan eğitim sürecinin gelecekte toplumun tüm bireyleri için eşitlikçi bir eğitim verilmesi bakımından önemle değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilgi yüklemekten daha ziyade yaşayacakları 21. Yüzyılda kullanabilecekleri becerilerin kazandırılması çocukların gelecekte bireysel ve toplumsal birer varlık olarak hayatlarını sürdürebilmeleri açısından değerlendirilmelidir. Öğrenciler kendi hayatlarını devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri aile ortamında, sosyal çevrelerinde ve okul çağına geldikleri yaştan

itibaren temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarından almaktadır. İmkân bulabilen ve başarabilenler için bu süreç Yüksek Öğretimde de devam etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık 13-17 yıl gibi içinde buldukları ve onları hayata hazırlama konumundaki okullarda yaşadıkları, öğrendikleri hayatlarının geri kalanındaki yaşam şartlarını belirlemektedir. Çocukların yaşayacakları toplumdaki yerlerini belirleyen eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler öğrenciler üzerinde etkisi en fazla olan insanlardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeleri ve başarısı konusundaki görüşleri öğretmenlerin, öğretmen olarak davranış biçimlerini belirlemektedir. Öğretmenlerin inanç ve görüşlerine göre uyguladıkları eğitim öğretim yaklaşımları öğrencilerinin kişilik gelişimlerinde; çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçişlerinde kazanacakları bilgi ve becerilerin çeşidini ve düzeyini etkilemektedir.

Günümüz dünyasında bilginin çok hızlı üretilmesi ve bilinenlerin çok hızlı değişmesi okulların sağladığı eğitimi de kısa sürede etkisiz hale getirebilmektedir. Mesleklerin ve çalışma şartlarının hızla değişen yönü okullarda 20. hatta 19. yüzyıldan kalan uygulamaların insanı hayata ve hızla değişen dünyaya hazırlamakta yetersiz kalmaktadır. Özellikle zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu bu uzun süreçte ilkokul birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin statik ve değişimle uyumlu olmayan bir yapı içerisinde 12 yıl ve bunun üzerine de 4 yıllık bir yükseköğretim öğrenimi ile hazırlanmasını olanaklı kılmamaktadır. Sınıf düzeninden öğretim programlarına kadar kendini değişime göre şekillendirebilen esnek ve hızlı hareket edebilen kurumlara her geçen gün ihtiyaç duyulmaktadır. COVID19 salgını ile okullarda eğitim ve öğretime ara verilmesi durumu zaruri olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte okullara gitmeden de gerek üniversite gerekse ortaöğretim ve temel eğitim düzeyinde eğitim olmasa da öğretime başarıyla devam edilmiş-



tir. Pek çok gelişmiş ülkede uzaktan öğretim yapılamasa da Türkiye uzaktan öğretim ile bir kriz durumunda öğretimi olabildiğince sürdürürebilme başarısını göstermiştir. Ancak gelişen teknoloji, değişen bilgi ve beceriler ve küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan yerel krizlerin, küresel bir krize dönüşmesi durumları eğitim sektöründe öğretmen bileşeninin önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Geleneksel okulların yanında çocukların toplumun bir bireyi olarak yetiştirilmelerinde, yine öğretmenlerin liderliğinde, farklı tarzda yolların bulunması ve denenmesi de 21. yüzyılda var olmak isteyen devletlerin, özellikle gelişmekte olan ve gelişmemiş devletlerin elzem görevlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. İşin doğasının hızla değiştiği günümüzde teknoloji yardımı ile çok hızlı gelişme gösteren şirketler bulunmaktadır. IKEA İsveç'te kurulmuş bir holding olarak ancak 42 yıl sonra küresel pazarda 15 Milyar ABD doları bir iş hacmine sahip olurken, Alibaba 2 yıl gibi kısa sürede bir milyon kullanıcıya ve 15 yıl içinde de 700 Milyar ABD doları iş hacmine ulaşmıştır (World Development Report, 2019). Teknoloji gelişimi ile birlikte insan kaynağının

sahip olması gereken beceriler de oldukça değişmiştir. Ülkeler ekonomik anlamda kendine yeten bir durumda olabilmek için üretim şekillerini de değiştirmek ve genç nüfusun, geleceğin ihtiyaçlarına göre eğitimini sağlamak durumundadır. Eğer iş gücünün hızlı değişim içinde insan kaynaklarının sahip olması gereken bilgi ve beceriler 20. Yüzyıldan oldukça farklılaşıyor ise hayata insan yetiştirme görevi olan okulların da 20. Yüzyıldaki yapılarından farklı bir yapıya dönüşmesi ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim- öğretim süreçlerini yürüten öğretmenlerin de farklı beceriler ile donanmış ve doğru yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim-öğretim süreçlerini yürütmesi beklenmektedir.

Devletler eğitim sektörünün düzenlenmesinde teknolojik gelişmeleri, küreselleşmenin getirdiği imkânları ve özellikle de tehditleri göz önünde bulundurmalı, ancak her bir bireyin insani özelliklerini öne çıkaran, değer veren bir eğitim anlayışı da belirlemelidir. Belirlenen bu anlayışın öğretmenler tarafından eğitim alanında insan haysiyetine değer veren ve insanı insan olarak değerli kılan bir yaklaşım ile ger-

çerçeştirilmesi; insanlığın yaşaması ve ülkele-
rin sürdürülebilir bir kalkınma döngüsü oluş-
turabilmesi açısından da önem taşımaktadır.
Bu döngünün oluşturulabilmesi de ancak toplu-
mumun her bireyine kendini gerçekleştirebile-
ceği olanaklar sunulduğunda mümkün olabilir.
Dili, rengi, ırkı, dini, gelir düzeyi vb. özelliklerin
hiçbiri toplumun bireylerine eşitlikçi bir eğitim
fırsatı sunulmasını engellememelidir. Yıldır-
ran bu durumun başarılabilirliğini “Dünyamız
herkesi besleyebilir, herkese sağlık hizmeti
verebilir ve tüm gençleri iyi şekilde eğitebilir
ve bunları eşitlik ve adalet çerçevesinde ya-
pabilir ancak yapılmamaktadır” şeklinde ifade
etmektedir (2008). Gerçekten “Küresel” adına
hak ettiği değeri verebilmek tamamen yepyeni
bir çerçeveye, paradigmaya ihtiyacımız bulun-
makta ve bu çerçevenin ne Batının ne Doğunun
ne de Kuzey ve Güneyin zenginliği değil, her bir
bireyin düşünsel katkısı ve eylemleriyle elde
edilmesi gereken bir zenginlik olmalıdır (Yıldır-
ran, 2008).

Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre eği-
timleri açısından önemli olmakla birlikte eği-
tim süresince gerçekten eğitim öğretim yapıl-
ması öğrencilerin öğrenmesi açısından oldukça
etkilidir. Eşit süre okula giden öğrenciler
açısından öğrenmelerinin eşit düzeyde olma-
ması okuldaki süreçlerin etkinliği ile yakından
ilgilidir (Pritchett and Sandefur, 2017).

Okula kayıt olma ve okullaşma oranından
ziyade, okulun öğrenme ürünlerinin tüm öğ-
renciler için öğrenme ve başarı düzeylerinin
okulların kalitesinin ve etkinliğinin göstergesi
olduğunu ifade etmektedir Filmer, Hasan, ve
Pritchett (2006) . Dünyaya fikirleriyle, eylem-
leriyle katkı yapacak bireylerin yetiştirilmesin-
de, yeni eğitim kurumlarının tesis edilmesi ve
öğretim konusunda her bireyin eğitim sistemi
içinde eşitlikçi ve adaletli bir şekilde yetiştirile-
bilmesi ancak bu görüşe sahip öğretmenler ile

mümkündür. Teknolojinin gelişimi, bilgi üreti-
mi ve birikimi çok hızlanmış olsa da öğretme-
nin ve eğitim sürecinde örnek bir insanın ol-
madığı insan yetiştirme sistemleri insanın do-
ğası ile çelişmektedir. İnsan öğrenirken model
olarak öğrenmekte ve sosyal bir varlık olarak
çevresindeki diğer insanlardan öğrenmekte-
dir. Çevresindeki bu insanların en etkin olan-
ları ebeveynler, akranlar ve öğretmenlerdir.
Ebeveynleri ve akranları da yetiştiren kişinin
öğretmenler olması sebebiyle öğretmenlerin
bireylerin eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda
sahip oldukları görüşler, dünyaya düşünsel ve
eylemsel olarak katkı sağlayacak insanın yetiştirilmesinde etkili olmaktadır. Öğretmenleri-
mizin çocuk ve gençlerin başarısı konusundaki
görüşleri nasıldır? 21. yüzyıl için geliştirilecek
eğitim modeli için öğretmenlerimizin başarı ve
öğrenme konusundaki görüşlerinin geliştirile-
cek sisteme ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı daha nitelikli öğrenme ve
daha yüksek başarı düzeyi elde etmelerinde et-
kili olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi
ve başarısı konusunda sahip oldukları görüşle-
ri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağı-
da bulunan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Avcılar ilçesinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 374 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	209	55,9
	Erkek	165	44,1
	Toplam	374	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u kadın, %44,1'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	22-30	93	24,9
	31-40	140	37,4
	41 ve Üstü	141	37,7
	Toplam	374	100

Tablo 2'de katılımcıların yaş dağılımları verilmiştir. Katılımcıların yaş dağılımları 22-30 yaş arasında %24,9; 31-40 yaş aralığında %37,4; 41 yaş ve üstünde ise %37,7 olarak belirlenmiştir. Yaş gruplarının yüzdesel oranları birbirine oldukça yakın düzeydedir.

Tablo 3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Okul Türü	Ortaokul	50	13,4
	Meslek Lisesi	73	19,5
	İmam-Hatip Lisesi	79	21,1
	Anadolu Lisesi	69	18,4
	Fen Lisesi	47	12,6
	Diğer Lise	56	15,0
	Toplam	374	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre dağılımları ise %13,4 Ortaokul, %19,5 ile Meslek Lisesi, %21,1 ile İmam-Hatip Lisesi; %18,4 ile Anadolu Lisesi, %12,6 ile Fen Lisesi ve %15,0 ile diğer liseler olarak yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdem Aralığına Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	97	25,9
	6-10 Yıl	94	25,1
	11-15 Yıl	37	9,9
	15 Yıl ve Üstü	146	39,0
	Toplam	374	100,0

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %25,9'u 1-5 yıl, %25,1'i 6-10 yıl, %9,9'u 11-15 yıl ve büyük çoğunluğu olan %39,0'u 15 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 5. Katılımcıların Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Gelir Düzeyi	Düşük	16	4,3
	Orta Altı	39	10,4
	Orta	216	57,8
	Orta Üstü	78	20,9
	Yüksek	25	6,7
	Toplam	374	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenler gelir düzeylerini nasıl algıladıkları konusunda büyük bir çoğunluk olarak %57,8 düzeyinde "Orta" olarak ifade etmiştir. Sonra %20,9 ile "Orta Üstü", %10,4 ile "Orta Altı" %6,7 ile "Yüksek" ve %4,3 ile de "Düşük" olarak değerlendirmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik bilgilerinin elde edilmesini sağlayacak sorulardan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve başarı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği- ÖBÖY-ÖGÖ kullanılmıştır. Kırkıç ve Aydın tarafından geliştirilmiş olan Ölçek Likert tipi beşli biçimde (5=Kesinlikle katılıyorum ve 1=Kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen değerlerde tasarlanmıştır (Kırkıç ve Aydın, 2020). ÖBÖY-ÖGÖ 11 madde dört boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut "Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş" boyutu dört maddeden (8.,9.,10. ve 11. maddeler); ikinci boyut "Öğrencinin Başarısının Ön Öğrenmeleri ile İlişkisine Yönelik Görüş" boyutu iki maddeden (6. ve 7. maddeler); üçüncü boyut olan "Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş" boyut üç maddeden (3.,4. ve 5. maddeler) ve dördüncü boyutta "Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş" boyutu da iki maddeden (1. ve 2. maddeler) oluşmaktadır. ÖBÖY-ÖGÖ için doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indekslerinden, χ^2 / Sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI CFI ve IFI, beş tanesi iyi uyum düzeyinde ve iki tanesi de kabul edilebilir uyum düzeyindedir. Kabul edilebilir uyum düzeyindeki RMSEA .050 ve RMR .058 değerlerine sahiptir. χ^2 / Sd değeri 1,719; GFI .959; AGFI .934; CFI .950 ve IFI .951 iyi uyum değerlerindedir. Ölçek için belirlenmiş olan iç tutarlılık göstergesi olan Cronbach Alfa katsayısı .76'dır. Ölçekteki dört boyutun Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla birinci boyut için .79; ikinci boyut .90; üçüncü boyut .69 ve dördüncü boyut

da .70 değerlerindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5; en fazla puan 55'dir. Puanlar yükseldikçe olumlu görüş derecesi artmaktadır. İlk beş madde ters puanlanarak değerlendirilmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımının normalliğini belirlemek için yapılan analizlerde verilerin çarpıklık-basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması verilerin normal veya normale yakın dağıldığını göstermektedir (Gürbüz ve Şahin,2018).

Tablo 6. ÖBÖY-ÖGÖ ve Alt Boyutları Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Boyut1 ut1	Boyut2 ut2	Boyut3 ut3	Boyut4 ut4	ÖBÖY- ÖGÖ
Çarpıklık	,063	,184	-,547	-,563	,579
Basıklık	-,889	-,371	,107	-,233	,149

Tablo 6'da görülen değerlere göre ölçek ve boyutlarının dağılımı normal olarak değerlendirilebilir. Histogram ve Q-Q grafiği de normal dağılımı işaret etmektedir. Çalışmanın problemlerine yönelik toplanan verilerin analizinde SPSS 25 istatistik paket programı kullanılarak, ölçek maddelerinin betimsel analizleri, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Çalışmada yer alan alt problemlerin test edilmesi amacıyla SPSS 20 istatistik programı yardımıyla tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon, bağımsız örneklem için t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin puanları "5.00-4.21=Kesinlikle katılıyorum; "4.20-3.41=Katılıyorum; "3.40-2.61=Kısmen katılıyorum; "2.60-1.81=Katılmıyorum ve "1.80-1.00=Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde değerlendirilmektedir

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile ilgili elde edilen sonuçlar alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri nasıldır?

Tablo 7. Öğretmenlerin ÖBÖY-ÖG Ölçeğine Ait Betimsel Analizi

Madde ve Ölçek	N	Ortalama	ss
Madde1	374	3,49	1,112
Madde2	374	3,81	1,116
Madde3	374	3,50	1,050
Madde4	374	3,61	1,052
Madde5	374	3,60	1,169
Madde6	374	3,05	1,184
Madde7	374	2,99	1,084
Madde8	374	3,21	1,233
Madde9	374	3,09	1,213
Madde10	374	3,23	1,159
Madde11	374	3,20	1,139
Toplam	374	3,34	1,137
Boyut1	374	12,73 (3,18)	3,723
Boyut2	374	6,04 (3,02)	1,977
Boyut3	374	10,71 (3,57)	2,495
Boyut4	374	7,29 (3,65)	1,943
Ölçek Toplam	374	36,77 (3,34)	5,743

Tablo 7’de ortaya çıkan sonuçlara göre her maddeye verilen cevaplar 2,99 ile 3,81 arasında değişmektedir. Bu değerler araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin katılıyorum ve kısmen katılıyorum aralıklarında (4.20-3.41=Katılıyorum ve 3.40-2.61=Kısmen

katılıyorum) olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Ölçekte bulunan maddelerin ortalaması ise 3,34 olarak hesaplanmıştır. Bu değerde tüm maddelerin ortalamalarının kısmen katılıyorum aralığında olduğunu (3.40-2.61=Kısmen katılıyorum) göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri kısmen olumlu düzeydedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin öğrencilerin başarısına ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma düzeyini incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’de görülen sonuçlar öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam puanları ve ölçek ikinci boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmemesine rağmen, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin birinci, üçüncü ve dördüncü boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birinci boyut olan “Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş” puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık, $t(372) = -2,038, p < .05$ bulunmaktadır. Üçüncü boyut olan “Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş”, $t(372) = 1,989, p < .05$ ve dördüncü boyut olan “Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş”, $t(372) = 2,732, p < .05$ puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t testi Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	ss	Shx	t testi		
						t	Sd	p
Boyut1	Kadın	209	12,38	3,511	,243	-2,038	372	,042
	Erkek	165	13,17	3,943	,307			
Boyut2	Kadın	209	6,01	1,984	,137	-,254	372	,800
	Erkek	165	6,07	1,973	,154			
Boyut3	Kadın	209	10,93	2,421	,167	1,989	372	,047
	Erkek	165	10,42	2,564	,200			
Boyut4	Kadın	209	7,54	1,906	,132	2,732	372	,007
	Erkek	165	6,99	1,951	,152			
Ölçek Toplam	Kadın	209	36,87	5,627	,389	,373	372	,709
	Erkek	165	36,64	5,901	,459			

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkenine göre yaş grupları arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen üçüncü ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 9'da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f x ss değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlı Fark
		N	X	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p		
Boyut1	A-22-30	93	12,63	3,581	G.Arası	19,971	2	9,985	,719	,488		
	B-31-40	140	13,02	3,925	G.İçi	5149,754	371	13,881				
	C-41 ve Üstü	141	12,50	3,615	Toplam	5169,725	373					
	Toplam	374	12,73	3,723								
Boyut2	A-22-30	93	5,99	2,287	G.Arası	8,851	2	4,425	1,133	,323		
	B-31-40	140	6,23	2,061	G.İçi	1448,625	371	3,905				
	C-41 ve Üstü	141	5,88	1,641	Toplam	1457,476	373					
	Toplam	374	6,04	1,977								
Boyut3	A-22-30	93	11,16	2,323	G.Arası	49,926	2	24,963	4,077	,018		
	B-31-40	140	10,85	2,592	G.İçi	2271,721	371	6,123			A→C	
	C-41 ve Üstü	141	10,26	2,451	Toplam	2321,647	373				B→C	
	Toplam	374	10,71	2,495								
Boyut4	A-22-30	93	8,12	1,634	G.Arası	88,694	2	44,347	12,474	,000	A→B	
	B-31-40	140	7,15	2,028	G.İçi	1318,953	371	3,555			A→C	
	C-41 ve Üstü	141	6,89	1,892	Toplam	1407,647	373					
	Toplam	374	7,29	1,943							B→C	
Ölçek Toplam	A-22-30	93	37,90	5,922	G.Arası	365,348	2	182,674	5,678	,004		
	B-31-40	140	37,25	6,202	G.İçi	11935,414	371	32,171			A→C	
	C-41 ve Üstü	141	35,54	4,901	Toplam	12300,762	373					
	Toplam	374	36,77	5,743							B→C	

Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi sonucunda ölçek üçüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 22-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin hem 31-40 yaş grubu hem de 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarında 22-30 yaş

grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen birinci ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 10'da sonuçlar sunulmuştur.

Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının Okul Türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi sonucunda ölçek üçüncü boyutunda İmam-Hatip Lisesi grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu lehine; Diğer Lise grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında Diğer Lise grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre; Diğer Lise grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda İmam-Hatip Lisesi grubu ile Fen Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu

lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Fen Lisesi grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçek toplam puanlarında ve diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f x ss değerleri		ANOVA Sonuçları									
Puan	Grup	N	X	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Boyut1	A-Ortaokul	50	12,64	3,953	G.Arası	57,948	5	11,590	,834	,526	
	B-Meslek Lisesi	73	13,44	3,753	G.İçi	5111,777	368	13,891			
	C-İmam-Hatip Lisesi	79	12,44	3,792	Toplam	5169,725	373				
	D-Anadolu Lisesi	69	12,51	3,188							
	E-Fen Lisesi	47	12,30	3,659							
	F-Diğer Lise	56	12,93	4,054							
	Toplam	374	12,73	3,723							
Boyut2	A-Ortaokul	50	5,80	1,539	G.Arası	25,893	5	5,179	1,331	,250	
	B-Meslek Lisesi	73	6,49	2,109	G.İçi	1431,583	368	3,890			
	C-İmam-Hatip Lisesi	79	5,76	2,046	Toplam	1457,476	373				
	D-Anadolu Lisesi	69	6,16	2,139							
	E-Fen Lisesi	47	5,91	1,804							
	F-Diğer Lise	56	6,00	1,945							
	Toplam	374	6,04	1,977							
Boyut3	A-Ortaokul	50	10,56	2,082	G.Arası	116,405	5	23,281	3,885	,002	C→D
	B-Meslek Lisesi	73	10,64	2,546	G.İçi	2205,242	368	5,993			F→D
	C-İmam-Hatip Lisesi	79	11,33	2,422	Toplam	2321,647	373				
	D-Anadolu Lisesi	69	10,01	2,552							
	E-Fen Lisesi	47	10,04	2,284							
	F-Diğer Lise	56	11,45	2,649							
	Toplam	374	10,71	2,495							
Boyut4	A-Ortaokul	50	7,26	1,688	G.Arası	56,530	5	11,306	3,079	,010	
	B-Meslek Lisesi	73	7,37	1,845	G.İçi	1351,117	368	3,672			C→E
	C-İmam-Hatip Lisesi	79	7,77	2,012	Toplam	1407,647	373				
	D-Anadolu Lisesi	69	6,84	2,062							
	E-Fen Lisesi	47	6,68	1,935							
	F-Diğer Lise	56	7,63	1,854							
	Toplam	374	7,29	1,943							
Ölçek Toplam	A-Ortaokul	50	36,26	5,146	G.Arası	486,626	5	97,325	3,032	,011	
	B-Meslek Lisesi	73	37,95	6,240	G.İçi	11814,136	368	32,104			F→E
	C-İmam-Hatip Lisesi	79	37,30	5,763	Toplam	12300,762	373				
	D-Anadolu Lisesi	69	35,52	5,779							
	E-Fen Lisesi	47	34,94	4,734							
	F-Diğer Lise	56	38,00	5,752							
	Toplam	374	36,77	5,743							

Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına yönelik görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin görüşlerinde görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında ölçek toplam ve boyut puanlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre birinci, ikinci ve üçüncü boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen dördüncü boyut ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Tablo 11'de sonuçlar sunulmuştur.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek dördüncü boyutunda 1-5 Yıl grubu ile 6-10 Yıl grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine; 1-5 Yıl grubu

ile 16 Yıl ve üstü grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin hem 6-10 Yıl grubu hem de 16 Yıl ve üstü yaş grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçek toplam puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarında 1-5 Yıl grubu ile 16 Yıl ve üstü grubu arasında 1-5 Yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin 16 Yıl ve üstü grubuna göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 11. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	f x ss değerleri					ANOVA Sonuçları						Anlamlı Fark
	Grup	N	X	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p		
Boyut1	A-1-5 Yıl	97	12,43	3,631	G.Arası	85,985	3	28,662	2,086	,102		
	B-6-10 Yıl	94	13,30	3,893	G.İçi	5083,740	370	13,740				
	C-11-15 Yıl	37	13,57	3,812	Toplam	5169,725	373					
	D-16 Yıl ve Üstü	146	12,35	3,606								
	Toplam	374	12,73	3,723								
Boyut2	A-1-5 Yıl	97	5,94	2,258	G.Arası	26,771	3	8,924	2,308	,076		
	B-6-10 Yıl	94	6,35	2,046	G.İçi	1430,705	370	3,867				
	C-11-15 Yıl	37	6,49	2,256	Toplam	1457,476	373					
	D-16 Yıl ve Üstü	146	5,79	1,594								
	Toplam	374	6,04	1,977								
Boyut3	A-1-5 Yıl	97	11,20	2,388	G.Arası	45,307	3	15,102	2,455	,063		
	B-6-10 Yıl	94	10,84	2,438	G.İçi	2276,340	370	6,152				
	C-11-15 Yıl	37	10,27	2,969	Toplam	2321,647	373					
	D-16 Yıl ve Üstü	146	10,40	2,434								
	Toplam	374	10,71	2,495								
Boyut4	A-1-5 Yıl	97	7,95	1,692	G.Arası	58,656	3	19,552	5,363	,001	A→B A→D	
	B-6-10 Yıl	94	7,19	1,974	G.İçi	1348,991	370	3,646				
	C-11-15 Yıl	37	7,08	2,431	Toplam	1407,647	373					
	D-16 Yıl ve Üstü	146	6,98	1,855								
	Toplam	374	7,29	1,943								
Ölçek Toplam	A-1-5 Yıl	97	37,52	6,033	G.Arası	374,752	3	124,917	3,876	,009	A→D	
	B-6-10 Yıl	94	37,68	6,110	G.İçi	11926,010	370	32,232				
	C-11-15 Yıl	37	37,41	6,144	Toplam	12300,762	373					
	D-16 Yıl ve Üstü	146	35,52	4,983								
	Toplam	374	36,77	5,743								

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelere verdiği cevaplara göre (ortalama=3,34) öğretmenlerin öğrencilerinin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri kısmen olumlu düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları yöntem yaklaşım ve teknikleri belirleyen en önemli faktörlerden biri olan öğretmen görüşlerinin, etkin bir öğretim ve öğrenme süreci için daha yüksek ve daha olumlu bir düzeyde olması gerekmektedir.

Ölçekteki birinci boyut olan “*Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş*” boyutunda ortalama puan olarak 3,18 olarak ortaya çıkan sonuç öğretmenlerin genel olarak öğrenci başarısı ile öğrencinin duygusal özellikleri arasındaki ilişkinin kısmen olduğu görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencinin duygusal giriş özellikleri öğrencinin başarısının %25 gibi önemli bir kısmını açıklamaktadır (Bloom, 1976). Öğrencinin duygusal giriş özellikleri ile başarı arasındaki güçlü ilişki anlaşılmadan öğrencilerin başarılı kılınması oldukça zor olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin ön öğrenmeleri ile başarıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri de kısmen katılıyor (ortalama 3,02) düzeyindedir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, bilişsel giriş davranışları öğrencilerin öğrenmesi ve başarısını yorumlamada en önemli değişkenlerden biridir ve başarının %50’sini açıklamaktadır (Bloom, 1976). Öğrencilerin ön öğrenmelerinin başarı ile ilişkisi konusunda kısmen olumlu görüşü olan öğretmenlerin öğrencilerin başarılı kılınması için en önemli faktörlerden birini öğretim sürecinde dikkate almayaacakları büyük olasılıktır.

Başarının zekadan bağımsız olması yönündeki görüşlerin ortalaması 3,57 ile katılıyor düzeyindedir. Bu sonuç, zekadan bağımsız olarak öğrencilerin başarılı kılınması konusunda öğretmenlerin oldukça olumlu yönde görüşleri bulunduğunu göstermektedir. Ancak bu sonuçta rağmen öğretmenlerin öğrenci başarısının Değiştirilebilirliğine yönelik görüşleri ise katılıyor (ortalama 3,65) ile en yüksek düzeyde bulunmuştur ve öğretmenlerin büyük ölçüde başarının Değiştirilebilirliğine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türü değişkenlerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ve değişkenlere göre gruplar arasında bazı boyutlar ve toplam ölçek puanları arasında farklılıklar bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin birinci, üçüncü ve dördüncü boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birinci boyut olan “*Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüş*” puanlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Üçüncü boyut olan “*Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş*” ve dördüncü boyut olan “*Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş*” puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçek toplam puanları ve ölçek ikinci boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaş değişkenine göre ise ölçek üçüncü boyutunda 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş grubuna göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Başarının Zekâdan Bağımsız

Olmasına Yönelik (Boyut3) boyutta daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe başarının zekâdan kaynaklandığı yönündeki görüşleri öne çıkmaktadır. Sistemin içinde uzun süre kalan öğretmenlerin öğrencinin başarısını değiştirmede kendilerini daha çaresiz gördüğü söylenebilir.

Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının yaş değişkenine göre 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 22-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin hem 31-40 yaş grubu hem de 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yaş ilerledikçe öğretmenler başarının Değiştirilebilirliğine karşı olan olumlu görüşlerini yitirmektedir.

Ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre ölçek toplam puanlarında 22-30 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 22-30 yaş grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41 ve üstü yaş gruba göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 ve üstü yaş gruba göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşlerinin daha genç yaşta ki öğretmenlere göre azaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre çalışılan okul türleri arasında birinci ve ikinci boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen birinci ve dördüncü boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Ölçek üçüncü boyut (Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüş) puanlarının İmam-Hatip Lisesi grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu lehine; Diğer Lise grubu ile Anadolu Lisesi grubu arasında Diğer Lise grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre; Diğer Lise grubundaki öğretmenlerin Anadolu Lisesi grubuna göre Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik (Boyut3) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarına göre İmam-Hatip Lisesi grubu ile Fen Lisesi grubu arasında İmam-Hatip Lisesi grubu anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İmam-Hatip Lisesi grubundaki öğretmenlerin Fen Lisesi grubuna göre Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik (Boyut4) daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Daha yüksek puanlar ile öğrenci kabul eden Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi gibi okullarda görev yapan öğretmenlerin Başarının Zekâdan Bağımsız Olmasına Yönelik Görüşleri ve Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüşleri daha düşük puanlar ile öğrenci kabul eden okullardaki öğretmenlere göre daha olumsuz durumdadır. Yüksek puan alarak girilen okullardaki öğrencilerin başarılarının değiştirilmesi konusunda öğretmenlerin sahip oldukları bu görüş düzeyi öğrenci başarısında öğrenciler arası farklılıkların oluşmasına veya mevcut farkların büyümesine neden olabilir.

Mesleki Kıdem değişkenine göre ölçek dördüncü boyut (Öğrencinin Başarısının Değiş-



tirilebilirliğine Yönelik Görüş) puanlarının ve ölçek toplam puanlarının analiz sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 Yıl olanların puanları gerek 6-10 Yıl gerekse 16 Yıl ve üstü grubuna 1-5 Yıl grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 Yıl grubundaki öğretmenlerin mesleki anlamda daha kıdemli olan öğretmenlere göre, Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda mesleki tecrübesi artan öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri daha olumsuzlaşmaktadır.

Öneriler

Küresel anlamda esen değişim rüzgârlarına kapılıp gitmek yerine, ülkelerin kendi kimliklerine uygun şekilde değişimi yönetebilmeleri ve kendilerini küreselleşen dünyada var edebilmeleri ancak eğitim ile mümkün olabilmektedir. Küresel anlamda eğitim alanında söz sahibi olabilmek öğrencilerini başarılı kılabilen sistemler ile mümkündür. Eğitim sistemlerinde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenin özellikleri ve öğrenme ortamlarındaki eylemleri öğrencilerin eğitimlerini ve öğrenimlerini

başarılı şekilde sağlamalarının en önemli kaynağıdır. Öğretmenlerin öğretim davranışları ve öğrenme ortamındaki icraatları öğretmenlerin eğitimin, öğretim, öğrenme, başarı gibi temel kavramları hakkındaki inanç ve görüşleriyle doğrudan ilişkilidir. Dünyada söz sahibi olmak isteyen ve küreselleşme sürecinde kendi kimliği ile hayatını devam ettirebilmek isteyen devletlerin bunu gerçekleştirebilmesi ancak vatandaşlarının dünya çapında kabul gören iyi bir eğitim alması ile mümkündür. Eğitim sürecindeki öğretmenlerin dünya çapında rekabet edebilen nitelikli bir eğitim verebilmesi, öğretim yapabilmesi öğretmenlerin inanç ve görüşlerine bağlıdır. Eğitim sistemleri öğretmenlerin doğru inanç ve görüşlere sahip olmasını sağlayabildiği düzeyde devletlerinin dünya çapında söz söyleyebilecek diğer kültürler arasında kaybolmadan yaşayabilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin öğrencileri başarılı kılan inanç ve görüşlerinin neler olduğunun; bu görüş ve inançların nasıl oluştuğunun belirlenmesi güçlü bir devlet olmayı sağlayacak ve güçlü devleti özgün kimliği ile yaşatabilecek yegâne çözüm yoludur.

Kaynakça

- Aydın, M. (2017). Hizmet ihracatında eğitim ekonomisi. https://mustafaaydin.com/wp-content/uploads/2016/12/tim_pre_2017.pdf
- British Council, (2019). A great British export, <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/insight-articles/great-british-export>
- Bloom, B.S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.
- Bulut, M. (2020). Koronavirüs Salgınının Sosyo Ekonomik Etkileri, İZÜ Konuşmaları, <https://www.izu.edu.tr/haberler/2020/04/14/koronavir%C3%BCs-salg%C4%B1n%C4%B1n%C4%B1n-sosyo-ekonomik-etkileri-online-konferansta-tart%C4%B1C5%9F%C4%B1ld%C4%B1>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Akademi.
- DEİK, (2013). Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu, <https://www.deik.org.tr/Uploads/Uluslararası-Yuksekogretim-Hareketliliği-ve-Türkiye-Nin-Konumu-Raporu-2.Pdf>
- Demir, M.K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Filmer, D., Hasan, A. ve Pritchett, L. (2006). A millennium learning goal: Measuring real progress in education. Center for Global Development Working Paper No. 97. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=982968> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.982968>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Migration Advisory Committee, (2018). Impact of international students in the UK, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/739089/Impact_intl_students_report_published_v1.1.pdf
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: what really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- OECD, (2019). Working and learning together: Rethinking human resource policies for schools, OECD reviews of school resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- Pritchett, L. ve Sandefur, J. (2017). Girls' schooling and women's literacy: Schooling targets alone won't reach learning goals, CGD Policy Paper. Washington, DC: Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/girls-schooling-womens-literacy-targets-alone-reach-learning-goals.pdf>
- Rashidi, N. & Mughadam, M. (2014). The Effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), available online <http://www.teslejournal.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a3/>
- Turan, M.B. (2019). The Relationship between university students' epistemological beliefs and teaching/learning conceptions. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 184-194. doi: 10.29329/ijpe.2019.184.12
- World Bank, (2019). The education crisis: Being in school is not the same as learning <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- World Development Report, (2019). The changing nature of work. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>
- Yıldıran, G. (2006). *Multicultural applications of mastery learning: Our thoughts, our deeds and our hopes for education*. İstanbul: Boğaziçi University.
- Yıldıran, G. (2008). How global is globalization?, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(1), 1-9.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi İle İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Songül ÖZEL*

Giriş

İnsanların tarih boyunca değişik amaç ve biçimlerde farklı dil öğrendikleri bilinmektedir. Bireyin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması, kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı ve bunun yanında hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür, haberleşme alanlarında ikili-çoklu olmak üzere türlü ilişkiler kurup yürütebilmeleri için anadillerinden başka dilleri öğrenme gereksinimi duymuşlardır (Demircan, 1990).

1.1. Dil Nedir?

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”(Ergin, 1989, s.3)“ Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olmayacağından, dil bu açıdan da önemlidir; bir topluluğu topluma dönüştürür. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir.” (Aksan, 1979:13)

“Her edebi eser konu edindiği cemiyetin, bedii fikir, duygu, kabul ve davranışların dünyasını, bir nispet dahilinde yansıtır.” (Tural,1991, s.27) “Dilin milli olmasının bir başka ölçüsü, nesiller arasında bağ kurmasıdır. Dil, din, gelenekler gibi değerlerle nesilleri birbirine bağlayan topluluk, zamanla millet olmaktan çıkar.” (Ercilasun, 1984:102) “Dil, kültürün zaman ve mekân boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır.” (Güngör, 1991, s.214)

1.2. Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğretiminde kullanılan yöntemler farklı yazarlar tarafından farklı isimler altında ele alınmışlardır. Buna karşın bilinen belli başlı dil öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

Dil bilgisi-Tercüme Yöntemi, Doğrudan Yöntem, Okuma Yöntemi, Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Görsel-İşitsel Yöntem, Doğal Yaklaşım, Bilişsel Yöntem, Toplu Fiziksel Tepki, Sessiz Yol Öğretimi, Topluluk İle Dil Öğretimi, Telkin Yöntemi, İletişimsel Dil Öğretimi, Seçmecî Yöntem.

Dil bilgisi - Tercüme Yöntemi: Richards ve Rodgers'in Approaches and Methods in Language Teaching başlıklı çalışmasından aktarılan bilgilere göre dil bilgisi-tercüme yöntemi dil öğretiminde dil bilgisinin kazanılmasına ve teknik olarak da tercümenin kullanılmasına

*J Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Sivas/Türkiye, songul-ozel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7930-7141



dayanmaktadır. Dil Bilgisi-tercüme yöntemi hala yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen hiçbir destekçisi yoktur. Teorisi olmayan bir yöntemdir. Onu haklı çıkarmaya, dilbilim, psikoloji ya da eğitsel teori ile bağdaştırmaya çabalayan hiçbir çalışma bulunmamaktadır. 19. yüzyılın ortalarında ve sonlarında dil bilgisi-tercüme'ye olan tepki artmış ve Yenilikçi Hareket diye anılan bir hareket doğmuştur. Bu hareket yeni dil öğretim yollarının temellerini atmasına ve günümüze kadar gelen tartışmaların doğmasına sebep olmuştur.

Doğrudan Yöntem: 19. yüzyılın sonlarına doğru reformcuların dikkati dil öğreniminin doğal prensiplerine yönelmiştir. Bu yönetime inananlar, anlam doğrudan sergileme hareket ile yansıtıldığında sınıfta tercüme ve anadil kullanılmaksızın bir yabancı dilin öğretilbileceğini ileri sürmekteydiler. Bir dil en iyi şekilde sınıfta etken bir biçimde kullanılarak öğretilbilirdi. Sınıfta dil bilgisi kurallarının açıklanmasına odaklanan analitik süreçler kullanılmıyorsa, öğretmenlerin sınıfta yabancı dilin doğrudan ve kendiliğinden kullanımı teşvik etmeleri sayesinde öğrenciler dil bilgisi kurallarını kendileri çıkarabileceklerdi.

Konuşma telaffuza gösterilen sistemli bir yaklaşımla başlıyor, yeni kelimeleri öğretmek için bilinen kelimeler, mim, sergileme ve resimler kullanılabilirdi. Doğrudan yöntem her ne kadar öğretme teknikleri açısından yenilikler sunsa da eksiksiz bir metodolojik temelle oturmamaktadır. Hedef dilin sınıfta sürekli kullanımına önem verirken pek çok konuya da yanıt verememektedir. Uygulamalı dilbilimciler daha önceleri önerilmiş prensipleri bir sisteme oturtarak sonraları İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimine İngiliz yaklaşımı olarak gelişecek hareketin temellerini atmışlardır. Bunu izleyen gelişmeleri Amerika Birleşik Devletleri'nde işitsel-dilsel yöntem ve İngiltere'de sözel yaklaşım ya da diğer adı ile durumsal dil öğretiminin oluşması izlemiştir.

Okuma Yöntemi: İngiliz ve Amerikalı eğitimciler tarafından yirmili yıllarda oluşturulan bu yöntem, Stern'in Fundamental Concepts of Language Teaching adlı çalışmasından Türkçe'ye aktarılan bilgilere göre, dil öğretiminin hedefini uygulamada yararlı olma hedefiyle bilinçli olarak sınırlayan bir öğretim teorisidir. Kullanılan teknikler daha önceki yöntemlerde geliştirilen tekniklerden çok da farklı değildir.

Dil bilgisi-tercüme yönteminde olduğu gibi dil öğretiminde ana dilin kullanımına bir yasak getirmemiştir.

Sözel Yaklaşım, Durumsal Dil Öğretimi: Bu yaklaşım İngiliz uygulamalı dilbilimciler tarafından 1930'lu yıllarla 1960'lı yıllar arasında geliştirilmiştir. Ancak 1980'li yıllarda pek az dil öğretmeni sözel yaklaşım ya da durumsal dil öğretimi terimlerini tanımaktadır. Her ne kadar bu iki terim de bugün kullanılsa da sözel yaklaşımın etkileri uzun süreli olmuştur ve bugün de hâlâ kullanılmakta olan ders kitaplarının ve başarılı kursların oluşturulması bu yaklaşıma göre gerçekleştirilmiştir. Tarihçe 1920'li yıllardan itibaren Palmer, Hornby ve diğer uygulamalı dilbilimciler seçme (kelime ve dilbilgisel içeriğin seçilmesi), sıralama (içeriğin düzenlenmesini ve sıraya konulmasını sağlayan prensipler) ve sunu (konuların kurs içinde sunulması ve uygulanması için kullanılan teknikler) prensiplerini içeren yönteme yaklaşımı geliştirmişlerdir.

İşitsel-Dilsel Yöntem: Bu yöntemin apayrı bir öğretim yöntemi ve büyük bir etki olarak görüldüğü dönem oldukça kısa olmuştur. Sadece 1959'dan 1966'ya kadar sürmüştür. Bu dönemin başından itibaren hız kazanmasına rağmen sürekli eleştirilmiştir. Sonuçta 1970 yılına gelindiğinde teorik ve pragmatik yönlerden ciddi biçimde eleştirilmiş ve yeni bir yön duyulan gereksinim gitgide daha fazla dile getirilir hale gelmiştir. Moulton tarafından listelenen beş slogana dayanmaktaydı. Bunlar:

Dil yazma değil, konuşmadır.

Dil o dili ana dili olarak konuşanların konuştukları, ya da bizim onların konuşmaları gerektiğini düşündüğümüz şey değildir.

Diller birbirinden farklıdır.

Dil bir alışkanlıklar topluluğudur.

Dil hakkında öğretme, dili öğret.

İşitsel-Görsel Yöntem: Yöntem Fransa'da Guberina and Rivenc tarafından yönetilen bir grup tarafından ellili yıllarda geliştirilmiştir. Stern'in Fundamental Concepts of Language Teaching adlı çalışmasından Türkçeye aktarılan bilgilere göre yöntemin temel özelliği; görsel olarak sunulan bir senaryonun, öğreneni anlamlı cümleler ve içerikler içine katan temel araçları sağlamasıdır.

Diyalog olayının tamamen ele alınmasının yanı sıra, her bir ders, teyp ve film ile diyalog sunusunun içeriğinde olan bir kalıp ya da kalıplar grubunun alıştırmalarını yapan bir miktar dil bilgisi tekrarı içerir. Dil bilgisel özelliklerin yanı sıra fonolojik özelliklerin alıştırmaları yapılır. Dilsel açıklamalara önem verilmez. İşitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi okuma ve yazma geciktirilir, ama zamanla vurgulanır hale gelirler.

Doğal Yaklaşım: 1977'de California'da İspanyolca öğretmekte olan Tracy Terrell "Doğal Yaklaşım" adını verdiği yeni bir dil öğretim felsefesi ile ilgili ana hatları sunmuştur. En aşırı şekli ile bu yöntem öğretmen tarafından sağlanan monologların öğrenci ile öğretmen arasında soru-yanıt alışverişine dönüşmesini içermekteydi ve bunların tümü de yabancı dilediydi. Konuşmaya büyük ölçüde pantomim eşlik etmekteydi. Bu pantomimin, dikkatli dinlemenin ve büyük miktardaki tekrarın yardımı ile öğrenci çeşitli eylem ve nesnelere belirgin ses kombinasyonları ile bağdaştırır hale gelmekte ve sonunda yabancı kelimeleri ya da cümlecikleri üretir hale gelmekteydi. Konuşma diliyle yeterince karşı karşıya kalınmadıkça, öğrenciye yabancı dil yazılı formda sunulmamaktaydı.

Bilişsel Yöntem: Bu teori ya da yöntem bazıları tarafından "uyarlanmış, güncel bir dil bilgisi-tercüme yöntemi" olarak yorumlanmaktayken bazıları da onu uyarlanmış, güncelleştirilmiş bir doğrudan yöntem olarak gör-

mektedirler. İşitsel-dilsel yöntem gibi bilişsel yöntem de dilbilim ve psikolojiye dayanma çabasıdır. Davranışbilim ve yapısal dilbilimi reddederek dönüşümsel dilbilgisinde ve bilişsel psikolojide kendine yer arar. Bilişsel yöntem altmışlı yıllarda dilbilim ve psikolinguistikte Chomsky tarafından başlatılan teorik oluşumu yansıtır.

Seçmeci Yöntem: Sözlük anlamı ile Seçmeci/Eklektik Yöntem “Dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin özelliklerini, örneğin hem dilsel-işitsel hem de iletişimsel öğretim tekniklerini kullanma çabası için getirilen bir terimdir.

Bu metot öğrencileri aktif kılan, öğrencilerde dile karşı ilgi uyandıran, göze ve kulağa aynı anda hitap edebilen, sıkıcı olmayan, dramatisasyon tekniğine sıkça başvuran bir metottur. Görsel-işitsel araçlardan kaset, televizyon, video, tepegöz ve bilgisayar gibi çağdaş eğitim araçlarından da yararlanmak bu metodun en önemli özelliklerinden biridir. Seçmeci yöntem dil öğrenen kişinin beraberinde getirdiği özelliklerin önemini vurgulaması açısından değer taşımaktadır. Ancak bu yaklaşımın uygulanabilmesi için çeşitli yöntemlerden teknikleri bir araya getirecek kişilerin bu yöntemleri çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu da konuyu öğretmen yetiştirme konusuna getirmektedir. Yoğun ve kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programına gereksinim vardır.

Toplu Fiziksel Tepki: Toplu fiziksel tepki (TRP: Total Physical Response) konuşma ile eylemin birlikteliği çevresinde oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemidir. Dili fiziksel aktivite yoluyla öğretmeyi amaçlar. California’daki San Jose Üniversitesi’nde psikoloji profesörü olan James Asher tarafından geliştirilen yöntem gelişme psikolojisi, öğrenme teorisi ve insan pedagojisinin yanı sıra Harold ve Dorothy Palmer tarafından 1925’te önerilen dil öğretme süreçlerini de içeren çeşitli alanlara dayanmaktadır.

Bu öğrenme teorisi boyutu için Asher oldukça etkili üç öğrenme hipotezine dayanmaktadır:

Dil öğrenimi için özel bir doğal biyo-program mevcuttur ve bu da birinci ve ikinci dil gelişimi için en iyi yolu tanımlar.

Beyin lateralizasyonu beynin sol ve sağ yarımkürelerindeki farklı öğrenme işlemlerini tanımlar.

Baskı (etkili filtre) öğrenme eylemi ile öğrenilecek şey arasına girmektedir; baskı ne kadar az ise öğrenme de o kadar fazladır.

Sessiz Yöntem: Bu yöntem öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz olması ve öğrencilerin olabildiğince fazla üretimde bulunmasını yüreklendirme temeline dayanır.

Sessiz yöntem Caleb Gattegno tarafından oluşturulan bir yöntemdir. Gattegno, “cuisenaire çubukları” adı verilen renkli tahtalara olan ilgiyi yeniden canlandırması ve ilk okuma safhalarının öğretilmesi için seslerin özel renklerle kodlandığı “Words in Color” (Renkli Kelimeler) ile tanınır. Sessiz yöntem Gattegno’nun yabancı dil öğrenimi alanındaki girişimciliğinin simgesidir. Sessiz yöntemin unsurları, özellikle de renkli tabloların ve renkli cuisenaire çubuklarının kullanımı, Gattegno’nun daha önceleri okuma programları ve matematik programları tasarlayıcısı olarak edindiği tecrübelerden doğmuştur.

Telkin Yöntemi: Telkin yöntemi Bulgar Psikiyatrist-Eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Lozanov’un “akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkilerin sistematik incelenmesi ile ilgilenen bir bilim” olarak tanımladığı telkin biliminin önerilerinden türemiştir. Telkin yolu ile öğrenme iddialı bir yöntemdir. Telkin yöntemi deneylerinin yapıldığı koşulları tam tanımı, başarılı sınıf uygulamalarının tam tanımı kadar güçlüdür.

İletişimsel Dil Öğretimi: 1970'li yıllarda dil öğretimi programlarında yer edinmeye başlayan iletişimci yaklaşım, toplumbilim, ruhbilim ve edim bilim çalışmalarının dilbilim ilkele-riyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünüdür. Dilin bir iletişim aracı olduğu kuramı iletişimci yaklaşımın başlangıç noktasını oluşturur. İletişimsel dil öğretimi insancıl, iletişimin karşılıklı etkileşimine öncelik tanıyan bir öğretim yaklaşımı arayanlara hitap etmekteydi. İletişimsel yaklaşımın hızla kabul edilip uygulamaya konulmasının nedeni onun İngiliz dil öğretimi çevrelerinde hemen gelenekselleşmesi, önde gelen İngiliz uygulamalı dilbilimcilerden, yayıncılardan ve çeşitli kurumlardan destek görmesidir (<http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>, erişim tarihi- hi, 10/12/2017).

1.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihî Seyri ve Bugünkü Durumu

Ülkemize bilindiği üzere çeşitli sebeplerle gelmiş öğrenim gören çok sayıda yabancı uyruklu lise öğrencileri var. Bu öğrencilerin ülkemize uyum sağlayabilmeleri için Türkçe'yi öğrenmeleri gerekiyor. Biz bu makalede ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere dilimizi öğretebiliyor muyuz, ne tür zorluklarla karşılaşılıyor ve bu problemlere hangi çözüm önerileri sunabiliriz konularını irdeliyoruz. Üniversitelerde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda birçok tez çalışması yapılmıştır. Ancak ülkemizdeki liselerde bulunan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir tez çalışması ne yazık ki pek rastlanılmamıştır. Yabancılar Türkçe'nin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Divânu Lûgati't-Türk'tür.

Yabancılar Türkçe öğretiminde ikinci büyük eser, Ali Şir Nevâi'nin 15. yüzyılda yazdığı Muhâkemetü'l-Lûgateyn'dir. Farsça ile Türkçe'nin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçe'de ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir. Kaşgarlı Mahmut ve Ali Şir Nevâi'nin Türkçeye hizmetleri çok büyüktür. Batılı anlamda dil biliminin kurucusudurlar. Yaptıkları çalışmalar Türk eğitim tarihinde gerek yöntem gerekse içerik bakımından önemli bir yere sahiptir. Bize düşen görev de bu yöntem ve teknikleri çağımızın araç-gereçleri ile zenginleştirerek uygulamaya dönüştürmektir.

Avrupa milletlerinin siyasi ve ekonomik sebeplerle Türkçe'ye önem verdikleri görülmektedir. Fransa 1699'da her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaç tanesini Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardı. (Bu çocuklara dil oğlanı adı verilmiştir.) Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. Yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelere de sıçramıştır. III. Selim devrinde kurulan Kara Harp Okulunda (1793) öğrencilere hem Türkçe hem de Batı dilleri öğretilmekteydi.

Yabancılar Türkçe'nin öğretimi 1960'lı yıllarda tekrar önem kazanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi işini modern anlamda yapan ilk önemli kurum ise Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir. Daha sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılar Türkçe öğretimi işi birtakım özel dersanelerde de yürütülmektedir.

Bütün bu çalışmalar doğal olarak yöntem ve teknik tartışmalarını da gündeme getirmektedir. Bundan sonra yapılması gereken ise bu alanda yeni eserler ortaya koymak ve Türkçe'nin çok daha yaygın olarak kullanılması için çalışmalara hız vermektedir.



1.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler:

a. Dil Öğretiminin Planlanması: Yabancı bir dil öğretilirken hangi hedef kitleye ne kadar bir süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak öğretimi yapılması gerektiği önceden planlanmalıdır.

b. Dört Temel Beceriyi Dikkate Alma: Dil öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır. Çünkü, iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılacak olan ders kitaplarında bu özelliklere ilk üniteden itibaren ağırlıklı olarak yer verilmesi şarttır.

c. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme: Bir yabancıya Türkçe öğretirken öncelikle görebileceği ve çevresiyle ilişki kurabileceği kelimeler öğretilmelidir. Somut bilgiler öğretil-

meden soyut düşüncelerin kavranılamayacağı gerçeğinden hareketle tümevarıma dayalı bir sistem içinde Türkçe öğretmeye çalışırken kalıplaşmış diyaloglar ve söz kalıpları verileceği için tümdengelmeye de yer verileceği unutulmalıdır.

ç. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma: Yabancılara Türkçe öğretirken üzerinde durulması gereken en önemli husus öğrenciye bir dil bilgisi yapısı kavratılmadan yeni bir yapıya geçilmemesi gereğidir. Aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer yapılarla karıştırılmasına yol açmaktadır. Verilen yapıların iletişimde kullanıldığı biçimiyle örneklerle desteklenmelidir. Çünkü, uygulaması yapılamayan bilgi, çabuk unutulacaktır.

d. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu: Yabancılara Türkçe öğretirken verilen bilgilerin ve örneklerin teorik değil pratikte kullanıldığı gibi olması şarttır. Çünkü, dili öğrenen yaban-

cı, toplum arasına karıştığında öğrendiklerinin uygulamaya dökülmeli ve çevresiyle doğru bir iletişim kurabilmelidir. İletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaştıracaktır.

e. Öğrencileri Aktif Kılma: Dil öğretiminde amaç yaşayarak öğrenmedir. Çünkü, insan duyduklarının büyük bir bölümünü unutar. Okuduklarının bir kısmını hatırlar, ama yaptıklarını çok büyük bir oranda hatırlar. Sınıf içi uygulamalarının tamamının öğrenciye dönük ve dolayısı ile öğrenciyi her an aktif durumda tutacak biçimde olması gerekir. Çünkü, eğitimde dikkat süresinin 20 dakikayı geçmediği göz önüne alınırsa bu kısa süre içinde öğrenciyi sıkmadan ona bir şeyler kazandırmak ancak onun katılımı ile mümkün olabilir.

f. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Her öğrencinin dil öğrenme ihtiyacı ve kendi fiziki, psiko-sosyal durumu aynı değildir. Bu sebeple öğrencilerin yaş, eğitim durumu, sosyal konumu ve Türkçe'yi öğrenme sebebi mutlaka göz önüne alınmalı ve özellikle verilecek ödevlerde buna dikkat edilmelidir.

g. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma: "Teknolojideki başka gelişmeler bir yana, televizyon, bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle bilgi üretimindeki hızlı artış, yüzyılların eğitim sistemini her yönüyle sarsmaktadır." (Esirgen, 1997, s.57). İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, tepegöz ve kasetçalar gibi araçlardan yararlanarak dört temel becerinin daha iyi kavratılacağı, öğrenilenlerin daha kalıcı olacağı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Dilin iletişimin en temel aracı olduğunu söyleyip iletişim araçlarından yararlanmadan dil öğretmeye kalkışmak modern dil öğretimi anlayışları ile bağdaşmaz.

1.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler:

a. Kullanılan Dilin Öğretilmesi: Yabancılar Türkçe öğretirken yaşayan Türkçe'nin öğretilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde yukarıda da değindiğimiz gibi öğrenciler içine girdikleri Türk toplumunda öğrendikleri Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanacaklardır. Bu da Türkçe'yi öğretme hedefinden uzak bir tutumdur. Gerek ders kitapları, çalışma kitapları ve kaset ve cd'lerde gerekse sınıf içi konuşmalarda yapılıktan uzak durulmalıdır. Öğretim elemanı yalnızca kendi kullandığı cümleleri değil, toplumun değişik kesimlerinde kullanılan standart Türkçe'yi öğretmek zorundadır.

b. Telâffuza Önem Verme: Değişik milletlerden kişilerin Türkçe öğreneceği bir sınıfta en çok üzerinde durulması gereken konu, Türkçeyi telâffuz, vurgu ve tonlamaya uygun olarak öğretmektir. Alfabe öğretilirken verilecek olan örneklerden başlayarak bunun üzerinde çok önemle durulması gerekir. Buna çok dikkat edilmezse aynı sınıfta birden fazla söyleyiş biçimiyle karşı karşıya kalınacaktır.

c. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma: Yabancı dil öğrenen kişilerin henüz anlamını kavrayamadıkları kelimelerle düşünmesi ve kendini ifade etmesi mümkün değildir. Öğrencilere verilecek metinler daha önce çeşitli uygulamalarla öğretilen kelimelerden oluşmalı, ancak her metinde de öğrencinin sezebileceği şekilde birkaç yeni kelime verilmelidir.

ç. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi: Yukarıda da kısaca bahsettiğimiz gibi uygulamaya dönük olmayan dil öğretimi amacına ulaşamaz. Öğrencilere ders kitabında öğretilenler çalışma kitaplarında değişik cümleler içerisinde kavratılmalı ve sınıf içinde bireysel ve grup oyunları ile neşeli ve zevkli bir ortam içinde uygulatılmalıdır.

d. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması: Dersi her öğrencinin eşit sürede katılımı ile işlemek hem öğrencileri edilgen öğrenim biçiminden kurtaracak, onları etkin kılacak hem de öğrencinin kafasında herkesin eşit durumda olduğu yer edecektir.

e. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi: Yabancılara Türkçe öğretilirken ilk dersten itibaren konuşma ve yazma birlikte verilmeli ve öğrenciden de duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmesi istenmelidir. Ancak, bu şekilde öğretilenler daha kalıcı bir duruma gelir. Zaten dil öğretiminin amacı da budur.

f. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi: Kelimeler boş semboller değildir. İletişimde yer alan her kelimenin ardında bir kabuller dünyası yer almaktadır. Bu kabuller, kelimenin ait olduğu toplumun kültürünün bir parçasıdır. Özellikle deyimler çok iyi öğretilmelidir. Çünkü, günlük kullanımda deyimlere çok fazla yer vermekteyiz. Yabancı biri, Türkçe'deki deyimleri iyi kullandığında insanlarla çok daha rahat iletişim kurabilmektedir. Burada önemli olan, kelimeleri hangi metinlerde ne şekilde kullanacağımızdır. Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilbilir.

g. Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi: Gerek ders içerisinde gerekse ders dışında verilecek alıştırmalar öncelikle kendi yapabilecekleri türde olmalı, verilenler bu yolla özümsetilmelidir. Daha sonra öğrencilere roller dağıtılarak önce ikili sonra daha büyük gruplar hâlinde dramatizasyon çalışmaları yaptırılmaktadır.

ğ. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi: Hem dersi tek düzelikten kurtarmak hem de öğrencilerin ya-

parak, yaşayarak dil öğrenmelerini sağlayabilmek için şarkı, şiir, fıkra, tekerleme, bulmaca ve değişik oyunlardan yararlanmak gerekir. Yabancı dilde unutulmayan şeylerin başında şarkılar ve tekerlemeler gelmektedir. Ayrıca, 60 oktava kadar müziğin insanı öğrenmeye daha açık hâle getirdiği gerçeği unutulmamalıdır.

h. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması: Daha önceden belirttiğimiz gibi, öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak öğretim yapılması gerekmektedir. Dolayısı ile öğrencilere öğretmediğimiz kavram ve yapıların gerek sınıf içi uygulamalarında gerekse sınavlarda sorulmaması gerekir. Aksi takdirde bu tutum ölçme ve değerlendirmenin yanlış sonuç vermesine sebep olacaktır.

ı. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi: Dil Öğretiminin her basamağı belirli bir plâna dayandırılmalıdır. Öğrenciye ne sıkılacağı kadar az ne de alamayacağı kadar çok bilgi verilmelidir. Burada unutulmaması gereken en önemli husus, karşımızdaki öğrencilerin yabancı olduğu ve Türkçe yi çizebildiğimiz sınırlar kadar öğrenebildiğidir.

i. Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi: Dil öğretiminin ilk basamağından itibaren öğrencilerin yaptıkları yazılı ve sözlü yanlışları anında düzeltmek gerekir. Yoksa yanlışlar üst üste yığılacak ve karşımıza büyük bir problem olarak çıkacaktır. Öğrenci bu düzeltmenin kendi iyiliği için yapıldığını kavradığında daha mutlu olacaktır.

j. Yöntemin Belirlenmesi: Dil öğretiminin belirli bir plâna göre yapılması gerektiğini söylemiştik. Burada en önemli husus, yöntemin doğru belirlenmesi ve amaca uygun bir dil eğitiminin verilmesidir (Barın, 2004).

1.6. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretimde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitimi alırken yaşadıkları sorunları tespit etmek, onlara daha iyi bir Türkçe eğitimi nasıl verilir çözüm önerileri sunmak. Ayrıca okulda onlarla iletişim halinde olan okul idarecileri ve öğretmenlerin de bu öğrencilerle yaşadıkları sıkıntıları ve çözüm önerilerini sunmak. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaş seviyeleri nasıldır?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf seviyeleri nasıldır?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülkesine göre dağılımı nasıldır?
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebepleri nelerdir?
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin gelmeden önce Türkiye hakkında bilgileri var mıydı?
7. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkiye'ye ne zaman geldiler?
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin anne ve babalarının meslekleri nedir?
9. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi nasıl öğrenmişlerdir?
10. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?
11. Yabancı uyruklu öğrenciler buldukları okulda Türkçe eğitimi alıyorlar mı?
12. Yabancı uyruklu öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitimi yeterli mi?
13. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorunu derslerini nasıl etkiliyor?
14. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için il milli eğitim, okul idareci ve öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

15. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle nasıl iletişim kuruyor?
16. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle ders işlerken hangi zorlukları yaşıyor?
17. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda neler öneriyor?
18. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda il milli eğitim yöneticilerinden neler bekliyor?

1.7. Araştırmanın Önemi

Ülkemize son yıllarda başka ülkelerden çeşitli sebeplerle çok sayıda yabancı uyruklu öğrenciler gelmektedir. Bu öğrencilerin gerek okulda gerekse çevrelerinde düzgün ilişki kurmaları için Türkçeyi iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda bu öğrencilere Türkçeyi kolaylıkla nasıl öğretebiliriz sorusu gündeme gelmiştir. Ortaöğretimde okuyan onlarca yabancı uyruklu öğrencilere dil konusunda yardımcı olabilmesi ve öğrencilerin öğretmenler ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurması açısından bu makale önem arz etmektedir.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Sivas ilinde okuyan 80 yabancı uyruklu ortaöğretim öğrencisi ve 50 öğretmenle sınırlıdır. Başka ildeki yabancı uyruklu ortaöğretim öğrenci ve öğretmenleri kapsamamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli ve Evreni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas merkezde yaşayan ve ortaöğretim öğrencisi olan 80 öğrenci ve ortaöğretimde görevli 50 öğretmen oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Yabancı Uyruklu Öğrencilere

Türkçe Öğretimi ile İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (öğrenciler için) ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi ile İlgili Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri (öğretmen ve idareciler için) adlı kişisel anketler kullanılmıştır. Anketler uygulanırken gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketin doldurulması 5 dk sürmektedir.

2.1. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS v24 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bulgulara yönelik frekanslar, yüzdeler ve diğer betimsel bilgiler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Tablo-1.1: Y.U.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	24	30,0
Erkek	56	70,0
Toplam	80	100,0

Tablo-1'e bakıldığında erkek öğrenciler %70, kız öğrenciler %30 oranında olduğu görülmüştür.

Tablo-1.2: Y.U.Öğrencilerin yaş seviyesine göre dağılımı

Yaş	f	%
14	12	7,5
15	21	6,3
16	27	13,8
17	9	42,5
18	8	30,0
Diğer	3	3,8
Toplam	80	100,0

Tablo-2'de öğrencilerin yaş oranları şu şekildedir: 14yaş %7,5, 15 yaş %6,3, 16 yaş %13,8, 17 yaş %42,5, 18 yaş %30,0, diğer ise %3,8. En çok 17 yaş grubu öğrenci bulunmaktadır.

Tablo-1.3: Y.U.Öğrencilerin sınıf seviyesine göre dağılımı

Sınıf Seviyesi	f	%
9	39	48,8
10	21	26,3
11	6	7,5
12	14	17,5
Toplam	80	100,0

Tablo1.3'e bakıldığında sınıf seviyeleri şöyledir: 9.sınıf seviyesinden 39 öğrenci %48,8, 10.sınıf seviyesinden 21 öğrenci %26,3, 11.sınıf seviyesinden 6 öğrenci %7,5, 12.sınıf seviyesinden 14 öğrenci %17,5 şeklindedir. 9.sınıf öğrencilerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo-1.4: Y.U.Öğrencilerin geldikleri ülkelerine göre dağılımı

Ülke	f	%
Suriye	6	7,5
Irak	5	6,3
Iran	11	13,8
Afganistan	34	42,5
Diğer	24	30,0
Toplam	80	100,0

Tablo-1.4 incelendiğinde Suriye'den gelen öğrenci %7,5, Irak'tan gelen öğrenci %6,3, İran'dan gelen öğrenci 13,8, Afganistan'dan gelen öğrenci %42,5, diğer ülkelerden (Gana, Kafkasya, Yemen, Tanzanya, Gine, Etiyopya, Madagaskar, Endonezya, Burkino Faso, Çad, Kazakistan, Nijerya, Kenya, Pakistan, Srilanka, Uganda) gelen öğrenci %30 oranında olmuştur. En çok Afganistan'dan öğrenci gelmiştir.

Tablo-1.5: Y.U.Öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebeplerine göre dağılımı

Türkiye'ye Gelme Sebepleri	f	%
Eğitim-öğretim	34	42,5
Ülkemdeki savaş	40	50,0
Ülkemdeki ekonomik sıkıntı	5	6,3
Ailemin işi gereği	1	1,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.5'te öğrencilerin Türkiye'ye gelme sebepleri şu şekilde sıralanmıştır: Eğitim-öğretim 542,5, ülkemdeki savaş %50,0, ülkem-

deki ekonomik sıkıntı %6,3, ailemin işi gereği %1,3. En çok ülkemdeki savaş seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo-1.6: Y.U.Öğrencilerin Türkiye hakkında bilgi seviyesine göre dağılımı

Türkiye Hakkında Bilgi Seviyesi	f	%
Evet bilgim vardı	22	27,5
Az bilgim vardı	32	40,0
Hayır bilgim yoktu	26	32,5
Toplam	80	100,0

Tablo-1.6'ya bakıldığında %27,5 evet bilgim vardı, %40,0 az bilgim vardı, %32,5 hayır bilgim yoktu oranları görülmüştür. Az bilgim vardı %40 diğerlerine göre daha yüksek orandadır.

Tablo-1.7: Y.U.Öğrencilerin Türkiye'ye gelme zamanına göre dağılımı

Türkiye'ye Gelme Zamanı	f	%
0-6 ay önce	31	38,8
6-12 ay önce	7	8,8
1-2 yıl önce	29	36,3
2-3 yıl önce	4	5,0
3 yıldan fazla	9	11,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.7 incelendiğinde; 0-6 ay önce %38,8, 6-12 ay önce %8,8, 1-2 yıl önce %36,3, 2-3 yıl önce %5,0, 3 yıldan fazla %11,3 olduğu tespit edilmiştir. 0-6 ay önce gelenlerin oranı yüksektir.

Tablo-1.8: Y.U.Öğrencilerin anne ve baba mesleğine göre dağılımı

Anne	f	%	Baba mesleği	f	%
Ev hanımı	71	88,8	Çalışmıyor	32	70,0
İşçi	4	5,0	İşçi	27	33,8
Memur	4	5,0	Memur	12	15,0
Diğer	1	1,3	Diğer	9	11,3
Toplam	80	100,0	Toplam	80	100,0

Tablo-1.8 incelendiğinde öğrencilerin annelerin meslekleri oranı şöyledir: Ev hanımı %71, işçi %5,0, memur %5,0, diğer %1,3. Baba meslekleri oranı şöyledir: Çalışmıyor %70, işçi %27, memur %12, diğer %11,3.

Tablo-1.9: Y.U.Öğrencilerin Türkçe'yi nasıl öğrendiklerine göre dağılımı

Türkçe'yi Nasıl Öğrendikleri	f	%
Kendi kendime	16	20,0
Okulda	48	60,0
Evde	3	3,8
Kursta	12	15,0
Diğer	1	1,3
Toplam	80	100,0

Tablo-1.9 incelendiğinde Türkçe'yi kendi kendine öğrenenlerin oranı %20, okulda öğrenenlerin oranı %60, evde öğrenenlerin oranı %3,8, kursta öğrenenlerin oranı %15,0, diğer %1,3 olduğu görülmüştür. Okulda Türkçe öğrenenlerin oranı daha yüksektir.

Tablo-1.10: Y.U.Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklara göre dağılımı

Türkçe Öğrenirken	f	%
Zorluk yaşamıyorum	42	52,5
Kaynak kitap bulamıyorum	21	26,3
Türkçe öğretecek öğretmen yok	9	11,3
Zaman ayıramıyorum	10	12,5

Tablo-1.10 incelenmiştir sonuçlar şöyledir: Zorluk yaşamıyorum %52,5, kaynak kitap bulamıyorum %26,3, Türkçe öğretecek öğretmen yok %11,3, zaman ayıramıyorum %12,5. Öğrencilerin büyük çoğunluğu zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo-1.11: Y.U.Öğrencilerin okulda Türkçe eğitimi alınması konusuna göre dağılımı

Okulda Türkçe Eğitimi	f	%
Alıyorum	43	53,8
Almıyorum	14	17,5
Kısmen alıyorum	23	28,7
Toplam	80	100,0

Tablo-1.11'e bakıldığında sonuçlar şöyledir: Okulda Türkçe eğitimi alıyorum diyenler %53,8, almıyorum diyenler %17,5, kısmen alıyorum diyenler %28,7. Okulda Türkçe eğitimi alıyorum diyenlerin oranı diğerlerine göre daha yüksektir.

Tablo-1.12: Y.U.Öğrencilerin aldığınız Türkçe eğitimi yeterli mi sorusuna göre dağılımı

Okulda Aldığınız Türkçe Eğitimi	f	%
Yeterli	31	38,8
Yetersiz	34	42,5
Kısmen yeterli	15	18,7
Toplam	80	100,0

Tablo-1.12'ye göre örneklem grubunun % 38,8'i aldığınız Türkçe yeterli, %42,5'i yetersiz, %18,7'si ise kısmen yeterli cevabı vermiştir. Yetersiz diyenler çoğunluktadır.

Tablo-1.13: Y.U.Öğrencilerin dil sorununun dersleri etkilemesi konusuna göre dağılımı

Dil Sorunun Dersleri Etkilemesi	f	%
Etkilemiyor	21	26,3
Olumsuz etkiliyor	29	36,3
Kısmen olumsuz etkiliyor	30	37,4
Toplam	80	100,0

Tablo-1.13 incelenmiştir ve sonuçlar şöyledir: Etkilemiyor % 26,3, olumsuz etkiliyor %36,3, kısmen olumsuz etkiliyor %37,4. Dil sorununun dersleri olumsuz etkilediği görülmüştür.

Tablo-1.14: Y.U.Öğrencilerin okul idaresi ve öğretmenlerden beklentisi konusuna göre dağılımı

Okul İd. ve Öğr.Beklentiler	f	%
Kurs	47	58,8
Araç-gereç	10	12,5
İlgi	25	31,3
Sosyal etkinlik	17	21,3
Uyum eğitimi	29	36,3
Diğer	7	8,8

Tablo-1.14 incelendiğinde sonuçlar şöyledir: Kurs isteyenler %58,8, araç-gereç isteyenler %12,5, ilgi isteyenler %31,3, sosyal etkinlik isteyenler %21,3, uyum eğitimi isteyenler %36,3, diğer istekleri olanlar %8,8. Kurs isteyenler çoğunluktadır. (Bu soruya çoklu cevap şeklinde cevap verilmiştir.)

Tablo-1.15: Y.U.Öğrencilerin Türkçe'yi daha iyi öğrenebilmek için il milli eğitim yöneticilerinden beklentileri konusuna göre dağılımı

MEM Yöneticilerinden Beklentiler	f	%
Kurs	52	65,0
Barınma	6	7,5
Burs	48	60,0
Araç-gereç	9	11,3
Ulaşım	14	17,5
Diğer	0	0,0

Tablo-1.15'e göre kurs isteyenler 52 öğrenci, barınma yardımı isteyenler 6 öğrenci, burs isteyenler 48 öğrenci, araç-gereç isteyenler 9 öğrenci, ulaşım yardımı isteyenler 14 öğrenci olarak çoklu cevap vermişlerdir.. Kurs isteyenlerin sayısı yüksektir.

Tablo-1.16: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle nasıl iletişim kuruyorsunuz sorusuna verdikleri cevaba göre dağılımları

Öğretmenlerin İletişimi	f	%
Türkçe	18	36,0
İngilizce	13	26,0
Arapça	5	10,0
Farsça	1	2,0
İşaret diliyle	8	16,0
İletişim kuramıyorum	5	10,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.16'ya göre öğretmen örneklem grubu sonuçları: %36,0 Türkçe, %26,0 İngilizce, %10,0 Arapça, %2,0 Farsça, %16,0 işaret diliyle, %10,0 iletişim kuramıyorum. Türkçe iletişim kurmaya çalışanlar çoğunluktadır.

Tablo-1.17: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri derslere nasıl etki ediyor sorusuna verdikleri cevaba göre dağılımları

	f	%
Dersimi etkilemiyor	13	26,0
Dersimi olumsuz etkiliyor	25	50,0
Dersimi olumlu etkiliyor	5	10,0
Hiç yoklarmış gibi ders anlatıyorum	7	14,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.17 incelenmiştir. Sonuçlar şöyledir: %26,0 dersimi etkilemiyor, %50 dersimi

olumsuz etkiliyor, %10 dersimi olumlu etkiliyor, %14,0 hiç yoklarmış gibi ders anlatıyorum. Dersimi olumsuz etkiliyor oranı yüksektir.

Tablo-1.18: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ders işlerken hangi zorlukları yaşıyorsunuz sorusuna verdikleri cevaba göre dağılımları

Öğretmenlerin Yaşadığı Zorluklar	f	%
Zorluk yaşamıyorum	9	18,0
İletişim sorunu yaşıyorum	31	62,0
Öğretim sorunu yaşıyorum	9	18,0
Kültür sorunu yaşıyorum	1	2,0
Toplam	50	100,0

Tablo-1.18'e göre örneklem grubunun zorluk yaşamıyorum diyenlerin oranı %18,0, iletişim sorunu yaşıyorum diyenler % 62,0, öğretim sorunu yaşıyorum diyenler %18,0, kültür sorunu yaşıyorum diyenler %2,0. İletişim sorunu yaşıyorum diyenlerin oranı çok yüksektir.

Tablo-1.19: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda neler önerirsiniz sorusuna verdikleri cevaba göre dağılımları

	f	%
Alanında uzman kişilerce yapılması	27	54,0
Normal öğr.farklı ders prog. uygulanmalı	23	46,0
Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı	28	56,0
Her hangi bir önerim yok	0	0,0
Diğer öneriler	5	10,0

Tablo-1.19'a göre toplam 50 öğretmenden alanında uzman kişilerce yapılması cevabını 27 kişi, normal öğretimden farklı ders programı uygulanmalı diyenler 23 kişi, Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı diyenler 28 kişi, diğer öneriler 5 kişi işaretlemiştir. Türkçe öğretimi için yeterince zaman ayrılmalı diyenler çoğunluktadır. (Bu soruda çoklu cevap işaretlenmiştir.)

Tablo-1.20: Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda il milli eğitiminden neler yapmasını beklersiniz sorusuna verdikleri cevap dağılımları

Öğretmenlerin Beklentileri	f	%
Kurs	43	86,0
Uzman öğretici	23	46,0
Türkçe eğitimi araç-gereçleri	22	44,0

Tablo-1.20 incelendiğinde sonuçlar şöyledir: 50 kişilik örneklemden 43 kişi kurs, 23 kişi uzman öğretici, 22 kişi de Türkçe eğitimi araç-gereçleri talebinde bulunmuştur. Kurs talebi çoğunluktadır.

3. Sonuç

En çok 17 yaş grubu 9. sınıf seviyesi yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin % 50'lik kısmı ülkelerindeki savaş sebebiyle Türkiye'ye gelmişlerdir. % 42,5 oranla en çok Afganistan'dan gelen yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin %40'lık oranı Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında bilgilerinin az olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin %38,8'i 0-6 ay önce Türkiye'ye gelmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunun annesi ev hanımıdır (%88,8); babası ise %70 oranla çalışmıyor.

Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (% 60) Türkçe'yi okulda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum sevindiricidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin bugünkü Türkçe seviyelerine baktığımızda az biliyorum diyenlerin oranı %33,8, orta seviyede biliyorum diyenlerin oranı %15, iyi diyenlerin oranı %11,3, çok iyi diyenlerin oranı %6,3, hiç bilmiyorum diyenlerin oranı %5,0. Az biliyorum diyenler çoğunluktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin % 48,8'i evde Türkçe hiç konuşmadıklarını, % 46,3'ü bazen Türkçe konuştuklarını belirtmişlerdir.

9- Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu (%53,8) okulda Türkçe eğitimi aldıklarını fakat büyük bir kısmı ise (% 42,5=yetersiz, % 18,7=kısmen yeterli) okulda aldıkları Türkçe eğitiminin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (olumsuz etkiliyor %36,3, kısmen olumsuz etkiliyor %37,4) yabancı dil sorununun derslerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmı (%58,8) okul idaresi ve öğretmenlerden kurs talebinde bulunmuşlardır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yine büyük bir kısmı (%65) il milli eğitiminden kurs talebinde bulunmuşlardır.Yine öğretmen ve idarecilerin de % 86'sı il milli eğitiminden kurs talep etmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerin %36,3'lük kısmı uyum eğitimi istemişlerdir.

Öğretmenlerin % 50'si yabancı uyruklu öğrencilerin derslerini olumsuz etkilediklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin % 62'si yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı uyruklu öğrencilere farklı öğretim programı ve Türkçe eğitimi için ayrı bir zaman ayrılması görüşündedirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların %58'inde Türkçe kursu verildiği; ancak %42'sinde herhangi bir şey yapılmadığı belirtilmiştir.

4. Öneriler

Yabancı uyruklu öğrenciler okula başlamadan Türk kültürüne alışabilmeleri için belli bir süre en azından 1-3 ay uyum eğitimi almalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilere uyum eğitimi verildikten sonra Türk dili kursu verilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün konuyla ilgili kurs merkezleri açması yerinde bir karar olacaktır.

Açılacak Türkçe eğitimi kursunda 3-6 ay süre eğitim verilmelidir. Bu kursa gönüllü Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri hizmet içi eğitime alındıktan sonra görevlendirme yapılmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrenciler için düzenlenecek Türkçe eğitimi programında (3-6 aylık eğitim) başarılı olduktan sonra, yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle kaynaşması için sınıflarda onlarla eğitime devam etmelidir.

Yabancı uyruklu öğrenciler için diğer öğrencilere uygulanan ders çizelgesi ve haftalık ders saatlerinde değişikliğe gidilmeli; bu öğrencilere haftalık ders çizelgesinde haftalık en az 10 (on) saat Türkçe Dersi konulmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe Eğitimi verilirken yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan kaynak kitaplar tedarik edilerek öğrencilere ücretsiz verilmelidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derslere giren branş öğretmenleri bu öğrenciler için, verilebilecek kazanımları belirleyerek ayrı bir ders planı oluşturmalı ve bu öğrencilere ders esnasında görev ve ödevlendirmeler yaparak onların gelişimini takip etmelidir.

Öğrencilere okula ve sosyal çevreye uyumunu sağlayacak sosyal etkinlikler yapılmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik durumları göz önüne alınarak onlara okul ve çevreye uyumu için psikolojik destek verilmelidir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerisini artırmak amacıyla, evlerinde de aile bireyleriyle pratik yapması çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin anne, baba ve okul çağı dışındaki kardeşleri için Halk Eğitimi Merkezlerinde yetişkin eğitimi kurslarında Türkçe kursu düzenlenmesi uygun olacaktır.

Kaynakça

- Barın, E. (1994). Yabancılara türkçe'nin öğretimi metodu, Dil Dergisi, (Ankara Üniversitesi, Tömer Yayınları, 17, 53-56.
- Ekmekçi, V. (2017). Yabancılara türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Demircan, Ö. (1990).Yabancı dil öğretim yöntemleri, İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık,.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkelere. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Güz, Sayı 1
- Ergin, M. (1989). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yay., s.3.
- Aksan, D. (1979). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK Yay., s.13.
- Ercilasun, A.B. (1984). Dilde birlik. İstanbul: Cönk Yay., s. 102.
- Ergin, M. (1989). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yay., s.3.
- Esirgen, R. (1997). Eğitim sorunlarının çözümünde teknolojiden yararlanma, eğitim reformunun temel ilkeleri, dünya'da ve Türkiye'de zorunlu eğitim. Sempozyum 22-23 Ekim
- Güngör, N. 1991). Kültür-egitim-dil üzerine görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay., s.214.,
- Tural, S. K. (1991). Zamanın elinden tutmak. Ankara:Ecdad Yay., s.27.
- Türkçede, "Dil Öğretim Yöntemleri", <http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/644-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html>, erişim tarihi, 10/12/2017

Anadili Eğitimi Programı ve Uygulamanın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Prof. Dr. Mustafa Çelebi*
Seda Gündüz**

Giriş

İçinde bulunduğumuz asırda “bilgi toplumu” kavramının oluşması ve bilgi teknolojilerinin artması sebebiyle bireylerin toplumsal ve bireysel kalkınma ve gelişmeleri bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve uyarlama yetileri önem kazanmıştır. Bu yetilere ulaşma, içselleştirme ve hayat boyu kullanma yöntem ve teknikleri, dünyada ve Türkiye’de eğitim alanında ön plana çıkmıştır. Eğitimdeki yenilikleri takip etmek ve eğitimi çağdaşlaştırmak amacıyla 2005 yılından itibaren eğitim programları “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı”na göre hazırlanmıştır.

Sanayileşmiş olarak addedilen ülkeler, söz konusu olan yaklaşıma uygun olan programlarını yıllardır kullanmakta ve çağın gereklerini karşılayan bir eğitim anlayışına sahip olarak görülmektedirler. Türkiye, “bilgi toplumu”na geçiş aşamasında kökten ve aslında bir bakıma zorunlu bir çözüm olarak eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesini gerekli görmüştür. Çünkü eğitim bir toplumun geleceğine yatırım yaptığı en temel unsurdur.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer verilmesinin sebebi olarak: Ülkemizde nüfus yapısında, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojide önemli hareketlilikler gözlenmekte ve eğitime olan talep artış göstermektedir. Bu hareketliliklerin eğitim sistemi-

ne yansıtılması gerekmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir;

1. Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
2. Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
3. Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
4. Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması”

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise “yapılandırmacı yaklaşım” olduğu belirtilmektedir (www.meb.gov.tr/ttk15.5.2005; Çınar ve diğ.).

Araştıran, inceleyen, irdeleyen, uygulayan, analiz eden ve değerlendiren nesiller yetiştirmek için eğitimde köklü bir değişimin gerekli görülmesi üzere “Davranışçı Yaklaşımlar”dan ve onların öğretilerinden “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı”na bir geçiş yapılmıştır. Uygulamaya konduğu günden itibaren yeterince anlaşılamadığı, düzgün bir çerçeveye oturtulmadığı, ders içi ve ders dışı etkinliklerin yeterince düzenlenemediği ve hala eski yöntemlerin okullarda devam ettiği konularında birçok eleştiri almıştır.

*) Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye, mdcelebi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0325-7528

**) Öğretmen, MEB, Kayseri, seda_gndz@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-7898-1430

Ezbere dayalı eski sistemin yaratıcılığı sınırlandırıldığından ve öğrenciyi birer makine olarak gören klasik yaklaşımlara nispeten bu yeni yaklaşım, araştırma, geliştirme ve yaratıcılık fonksiyonlarının ön plana çıkması bilgiyi üreten, araştıran ve geliştiren nesillere ulaşmada en rasyonel yol olarak görüldüğü de açıktır. Ülkenin ve çağın çok gerilerinde bulunan, ders kitaplarındaki bilgilerin öğrencilere ezberletilmesine dayanan eğitim sistemimizden herkes şikayetçi!... (Tekişik, 2004). Ancak, Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımına uygun olarak hazırlanan Türkçe dersi programlarının yanı sıra diğer derslerin programlarında bazı konuların hala anlaşılmadığı, daha farklı bir tabirle "havada kaldığı" ve bazı düzenlemelere, bilgilendirmelere rağmen hala yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve hatta öğrencilerin memnun olmadıkları bir programın uygulandığından yakınılmaktadır.

Eğitim, bir ülkenin kalkınması için en önde gelen olgulardandır. Bir toplumda ulusal kalkınmanın anahtarı olan eğitimde meydana gelen her bir sorun ya da aksaklık gelişmenin önünde bir engel olarak görülür. Eğitimin yanı sıra bir toplumu yıkmanın yolunun dilini yok etmekten geçtiği de günümüzdeki önemli kazanımlar arasındadır. Bu anlamda Türkçe eğitimi, milli birlik, beraberlik ve kalkınma için çok büyük önem arz etmektedir. Geçmişten günümüze bu konu üzerinde çok durulmasına rağmen kırk ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği 2003 OECD PISA (Programme International Pour le Suivi des Acquis des Eleves/ Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) anketinin sonuçlarına göre ana dili eğitimimizde çeşitli sorunların olduğu ortaya çıkmıştır: Rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye

33. sırada yer almıştır (Savran, 2004; Arslan, 2009). O güne kadar olan Türkçe eğitiminde bir sorun olduğu açıktır. Bu nedenle eski, öğretmen merkezli, ezbere dayalı, ders kitaplarına aşırı bağlı, sorgulamadan kabullenilen eğitim anlayışından kurtulup daha çağdaş, öğrenci merkezli, yansıtıcı, sorgulayan, yapılandırıcı bir yaklaşıma geçişi zorunlu kılmıştır. Bu çalışmanın, alana, Türkçe derslerinde öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşım ilkelerini ne kadar benimseyip sınıf içinde hangi sıklıkta uyguladıklarını araştırarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmış yeni Türkçe dersi programı incelenecek hem de yer alan ilkeler irdelenecektir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ışığında yeni yaklaşımın sınıflarda uygulanma sıklığı ve yeterince algılanıp algılanmadığı üzerine çeşitli bulgular yorumlanacaktır.

Yapılandırıcılık Nedir?

Yapılandırıcılık temele öğrenciyi alan ve yaratıcılığı ön plana çıkararak çağdaş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, Piaget'in bilgi felsefesi üzerine yaptığı deneysel ve yapılandırıcı çalışmalarının bir ürünüdür. Terim olarak da öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırdığı-öğrenme stiline uygun olarak —her öğrenenin bireysel olarak (ya da sosyal olarak) anlamı oluşturmaya karşılık gelmektedir (Hein, 1991). Diğer bir tanımla yapılandırıcı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir (Şaşan, 2002). Davranışçı yaklaşımların ezberci yöntemlerinden farklı olarak bu yeni yaklaşım araştırma, bilgiyi içselleştirme, uygulama, inceleme ve değerlendirme fırsatları yaratan eğitim durumları yaratmaktadır. Bilginin zihinde çeşitli işlem-

lerden geçirilmesi ve kullanılması temelinde oluşturulmuş ve hızla gelişen, değişen bilgi çağına yetişme anlamında ön görülen önemli bir yaklaşım haline gelmiştir. Phillips (2004)'e göre Chomsky ve Piaget'in alışlagelmiş teorilerinde olduğu gibi kişi, tüm bilgilerini, yöntemlerini ve ölçütlerini yapılandırır. Bunu temele alan yaklaşım birçok eleştiriye rağmen bilim çevreleri, eğitimciler ve akademisyenler tarafından çok değerli bulunmuştur.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel ilkelerini Yurdakul (2005) şu şekilde sıralamıştır:

1. Tüm öğrenme geniş bir görev ya da problemle bağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
3. Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
5. Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
6. Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
7. Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
8. Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.

9. Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır (s.49-52).

Yapılandırmacılık öğrenci merkezli bir yaklaşım olması sebebiyle öğrencinin daha doğrusu bireyin öğrenme stilleri ve bilgiyi içselleştirme süreci ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenen tarafından duyu organları yoluyla alınan bilgiler var olan bilgilerle bağlantılar kurularak, uygulama yapılarak ve böylece yeni bir bilgiye ulaşarak tamamlanan döngüsel bir sürecin ürünüdür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, s.8; Şaşan, 2002).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına uygun olarak hazırlanan ilköğretim Türkçe dersi programını değerlendirmek ve ortaya çıkan ilkeler doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımını kullanma sıklıklarını hem öğretmen hem de öğrenci bağlamında betimlemektir.

Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmenlerinin derslerinde yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine yer verme sıklıkları, öğretmenlerin;
 - a. Kıdemlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Cinsiyetlerine ve
 - d. Öğrencilerin okudukları okul türlerine göre değişmekte midir?
2. Derslerde yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine yer verme sıklıklarıyla ilgili olarak Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri arasında bir uyum bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, temelde ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının sınıflarda uygulanma sıklıkları üzerine görüşlerinin tespit edildiği betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeyen bir modeldir (Karasar, 1994). Bu araştırma, var olan bir durumun betimlenmesi şeklindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Kırşehir ilinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, rastgele seçilmiş resmi ilköğretim okullarında görev yapan 65 Türkçe öğretmeni ve bir merkezi okul, bir kenar mahalle okulu ve bir YİBO'da (yatılı ilköğretim bölge okulu) okuyan 230 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yukarıda belirtilen okullardan rastgele (random sampling ile) seçilmiştir. Böyle bir çalışmada yönelimlerin öğrenilmesi ve daha sağlıklı verilere ulaşmak amacıyla aynı anketin soruları uyarlanarak hem öğrenci hem de öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Var olan bir durumun betimlenmesi amacıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerini almak üzere ulusal ve uluslararası kaynaklar taranmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlanmış olduğu Türkçe öğretim programı incelenmiş ve elde edilen bilgiler ışığında yapılandırmacı eğitim ilkelerinin yer verildiği bir anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, 25 sorudan oluşmaktadır. Anket hem öğrenciler hem de öğretmenler için iki yönlü olarak hazırlanmıştır. Başka bir deyişle aynı sorular hem öğrenci hem de öğretmen bakış açısına göre hazırlanmış ve uygulanmıştır. Dereceleme maddeleri "1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman" seçeneklerinden oluşmaktadır.

Anket sonucunda elde edilen sonuçlar SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri bulunarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanma sıklıkları ile ilgi söz konusu araştırmaya katılan 65 öğretmenden 31'i (% 47,7) bayan ve 34'ü (% 52,3) erkektir. Öğretmenler kıdemlerine göre ise, 1-5 yıl kıdem yılına sahip 12 (% 18,5) öğretmen, 6-10 kıdem yılına sahip 36 (% 55,4) öğretmen ve 15'ten fazla kıdem yılına sahip 17 (% 26,2) öğretmen bulunmaktadır.

Ankete katılan öğrenciler ilköğretim 7. Ve 8. Sınıflardan seçilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin kul türlerine bakıldığında ise 100 (%43,5) öğrenci merkezi bir ilköğretim okulundan, 82 (% 35,7) öğrenci kenar bir okuldan ve 48 (% 20,9) öğrenci de YİBO'dan olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada yapılandırmacı eğitim yaklaşımını ilkelerinin yer aldığı anket içerisindeki maddeler, program ve eğitim sürecinin önemli öğeleri kapsamında sınıflandırılmıştır.

Tablo incelendiğinde; eğitim teknolojileri ve materyal kullanma kapsamındaki maddeler için öğretmen ve öğrencilerin frekans ve yüzde değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri azaldıkça sınıfta materyal ve teknoloji kullanma sıklıkları artmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine



yapılan değerlendirme sonucunda ise erkek öğretmenlerin sınıflarında teknolojik araçları daha sık kullandıkları ve bayan öğretmenlerin de eğitim materyalini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul türlerine göre bir değerlendirme söz konusu olduğunda Türkçe derslerinde teknoloji kullanma anlamında; merkezi okul öğrencilerinin % 40 oranda “hiçbir zaman”, kenar mahalle okulu öğrencilerinin % 24,4 oranda “bazen”, YİBO öğrencilerinin ise % 33,3 oranda “bazen” yanıtını verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %47,7’si ise Türkçe dersinde geleneksel araç gereçlere “sıklıkla” başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar birlikte incelendiğinde ise, öğretmenlerin sadece % 7,7’si sınıfta gerçek eğitim materyallerini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını belirtirken; öğrencilerin % 38,3’ü “hiçbir zaman” yanıtına başvurmuşlardır. Öğretmenlerin hiçbiri sınıf içinde teknoloji kullanmadığını ifade etmezken öğrencilerin % 24,3’ü Türkçe derslerinde “hiçbir zaman” teknolojinin kullanılmadığını

belirtmiştir. Eğitim teknolojileri ve materyal kullanma sıklıkları konusunda öğretmen ve öğrencilerin cevapları konusunda belirgin bir uyumsuzluk bulunmaktadır.

Sınıf ortamının en önemli bileşenlerinden olan öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli iletişimi kapsamındaki maddeler incelendiğinde öğretmenlerin kıdem dereceleri ve yaşları azaldıkça sınıf içindeki etkileşim de artmaktadır. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, diğer meslektaşlarına göre % 59,4 oranda “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Velileri öğrencilerin dil becerilerinin geliştirmesi için bilgilendirmeleri kapsamında erkek öğretmenlerin % 51,4 oranında “her zaman” yanıtının yanı sıra bayan meslektaşları ise % 46,7 “her zaman” yanıtına başvurdukları gözlenmiştir. Erkek öğretmenler, bayan meslektaşlarına nazaran demokratik sınıf ortamını ortadan kaldıracak daha sık emir vermek ve zor kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Kendi okul türlerinin verdikleri cevapların içinde merkezi okul öğrencileri % 46,0 oranında, kenar mahal-

le okulu öğrencilerinin % 46,3 oranında, YİBO öğrencileri ise % 33,3 oranda “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin cevaplarındaki uyum söz konusu olduğunda ise velilerle iletişim ve öğrenci öğretmen iletişimi kapsamında öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla aynı kanıda oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak, ılımlı bir sınıf ortamı yaratmak için farklı olanaklar oluşturmak için öğretmenlerin hiçbiri “hiçbir zaman”, “nadiren” ve “bazen” yanıtını vermezken öğrencilerin % 26,1’i bu yanıtları vermiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı öğretmenlerinin Türkçe derslerinde olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için çaba gösterdiklerini düşünmektedir.

Sınıf içi ve dışındaki etkinlikleri öğrencilerin ilgileri, dersin hedefleri, etkinliklerin özellikleri ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenleme kapsamındaki maddeleri sınıf düzeni, ders içi ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ile ilgili maddeleri içermektedir. Yapılacak etkinliğe uygun olarak sınıf düzenini değiştirme konusunda olumlu yönelimler olmasına rağmen özellikle erkek öğretmenlerin % 40’ı bu tarz bir değişikliği “hiçbir zaman” yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin ders içindeki etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak daha sık düzenledikleri gözlenmiştir.

Türkçe dersi esnasındaki etkinliklere ve karar alma sürecine öğrencilerin katılımı ile ilgili maddelerin verileri incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenlerin cevapları birlikte değerlendiril-

diğinde Türkçe derslerinde öğrenciler, katılım için teşvik edildiklerini, karar alma sürecinde söz sahibi olduklarını ve değişik fikirlerine yer verildiğini ortaya koymuşlardır. 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin bu kapsamda değerlendirilen maddelerde diğer meslektaşlarına göre öne çıktıkları gözlemlenmiştir. Yine genç öğretmenlerin özellikle etkinliklere aktif katılım ve farklı fikirlere yer verme anlamında önde oldukları gözlenmiştir. Bayan öğretmenler, Türkçe dersi sırasında etkin katılımı teşvik edici etkinliklere % 56,2 oranla “her zaman” yanıtını vererek erkek meslektaşlarına göre daha sık yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Karar alma sürecine etkin katılım konusunda merkezi okul ve kenar mahalle okulu öğrencileri % 48 oranda “her zaman” yanıtını verirken YİBO öğrencileri % 37,5 ile “sıklıkla” yanıtını vermişlerdir. Benzer yönelim eğitim sürecine öğrencilerin etkin katılımı konusundaki diğer maddelerde de gözlenmiştir.

Sınıf içi ve dışındaki etkinlikleri öğrencilerin ilgileri, dersin hedefleri, etkinliklerin özellikleri ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenleme kapsamındaki maddeleri sınıf düzeni, ders içi ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ile ilgili maddeleri içermektedir. Yapılacak etkinliğe uygun olarak sınıf düzenini değiştirme konusunda olumlu yönelimler olmasına rağmen özellikle erkek öğretmenlerin % 40’ı bu tarz bir değişikliği “hiçbir zaman” yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin ders içindeki etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak daha sık düzenledikleri gözlenmiştir. Etkinliğe uygun sınıf düzeni oluşturma konusunda merkezi okul öğrencilerinin % 32’si “hiçbir zaman”, kenar mahalle okul öğrencilerinin % 34,1’i “her zaman”, YİBO öğrencilerinin ise % 37,5’i “sıklıkla” yanıtını vermiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında uygulama sıklıkları

DAVRANIŞLAR	Katılımcı	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe derslerinde teknolojiyi kullanma.	Öğretmen	12	18,5	17	26,2	31	47,7	5	7,7	0	0
	Öğrenci	32	13,9	24	10,4	74	32,2	44	19,1	56	24,3
Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması, derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerinin kullanılması	Öğretmen	22	33,8	31	47,7	4	0,062	8	12,3	0	0
	Öğrenci	30	13	22	9,6	38	16,5	30	13	110	47,8
Dil becerilerinin geliştirilmesi için aileleri yeterince bilgilendirmesi	Öğretmen	4	6,2	12	18,5	34	52,3	15	23,1	0	0
	Öğrenci	100	43,5	32	20	46	20	46	13,9	6	2,6
Türkçe alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) kullanma	Öğretmen	18	27,7	29	44,6	18	27,7	0	0	0	0
	Öğrenci	74	32,2	50	21,7	78	33,9	14	6,1	14	6,1
Öğrencilerin karar alma sürecine katma.	Öğretmen	30	46,2	10	15,4	21	32,3	4	6,2	0	0
	Öğrenci	104	45,2	50	21,7	36	15,7	32	13,9	8	3,5
Sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak düzenleme.	Öğretmen	19	29,2	16	24,6	9	13,8	5	7,7	16	24,6
	Öğrenci	72	31,3	58	25,2	34	14,8	16	7	50	21,7
Öğrencilere ders dışında veya derste grup çalışması yaptırma	Öğretmen	4	6,2	30	46,2	27	41,5	4	6,2	0	0
	Öğrenci	74	32,2	50	21,7	52	22,6	36	15,7	18	7,8
Öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (İnternet, kütüphane vb.) yeterince yararlanmalarını sağlama	Öğretmen	19	29,2	37	56,9	9	13,8	0	0	0	0
	Öğrenci	92	40	44	19,1	48	20,9	16	7	30	13
Yeni program doğrultusunda etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susup ve daha çok öğrencileri dinleme.	Öğretmen	4	6,2	47	72,3	14	21,5	0	0	0	0
	Öğrenci	48	20,9	50	21,7	74	32,2	26	11,3	32	13,9
Etkinlikleri yaparken emir vermek ve zor kullanmak zorunda kalınması (demokratik sınıf ortamı ortadan kalkması).	Öğretmen	0	0	14	21,5	14	21,5	29	44,6	8	12,3
	Öğrenci	26	11,3	20	8,7	42	18,3	40	17,4	102	44,3
Ders esnasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinliklerini tasarlama ve yaptırma.	Öğretmen	12	18,5	26	40	10	15,4	17	26,2	0	0
	Öğrenci	62	27	36	19,1	44	15,7	48	20,9	40	17,4
Dersin hedeflerine ulaşmak için sınıf dışında farklı alanlardan yararlanma (kütüphane, kitap evlerine geziler düzenleme).	Öğretmen	5	7,7	21	32,3	31	47,7	4	6,2	4	6,2
	Öğrenci	38	16,5	34	14,8	32	13,9	40	17,4	86	37,4
Derslerde gazete ve dergileri sınıfta eğitim materyali olarak kullanımı.	Öğretmen	0	0	30	46,2	30	46,2	0	0	5	7,7
	Öğrenci	60	26,1	18	7,8	28	12,2	36	15,7	88	38,3
Öğretmenin kitap okuma alışkanlığı.	Öğretmen	31	47,7	16	24,6	5	7,7	8	12,3	5	7,7
	Öğrenci	144	62,6	40	17,4	24	10,4	12	5,2	10	4,3
Öğretmenin araştırma yapması	Öğretmen	17	26,2	22	33,8	26	40	0	0	0	0
	Öğrenci	102	44,3	60	26,1	26	11,3	30	13	12	5,2
Öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi toplama (çoklu zekâ kuramı doğrultusunda).	Öğretmen	9	13,8	21	32,3	10	15,4	12	18,5	13	20
	Öğrenci	52	22,6	28	12,2	44	19,1	32	13,9	74	32,2
Etkin katılım için teşvik edici etkinliklerden yararlanma.	Öğretmen	31	47,7	25	38,5	9	13,8	0	0	0	0
	Öğrenci	106	46,1	62	27	36	15,7	14	6,1	12	5,2
Ders sırasındaki yanlışları anında ve net bir şekilde düzeltme	Öğretmen	12	18,5	31	47,7	5	7,7	17	26,2	0	0
	Öğrenci	68	29,6	36	15,7	48	20,9	44	19,1	34	14,8
Derslerde eğitici etkinliklerin yanı sıra eğlenceli etkinliklere yer verme	Öğretmen	24	36,9	26	40	15	23,1	0	0	0	0
	Öğrenci	92	40	54	23,5	48	20,9	16	7	20	8,7
İlimli bir sınıf ortamı yaratmak için farklı olanaklar oluşturmaya çalışma	Öğretmen	34	52,3	31	47,7	0	0	0	0	0	0
	Öğrenci	114	49,6	56	24,3	36	15,7	12	5,2	12	5,2
Öğrencilerin ders esnasında değişik fikirlerine değer verme	Öğretmen	38	58,5	22	33,8	5	7,7	38	0	0	0
	Öğrenci	138	60	38	16,5	26	11,3	22	9,6	6	2,6
Ders esnasında temaları ve etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirerek işleme	Öğretmen	18	27,7	31	47,7	8	12,3	8	12,3	0	0
	Öğrenci	62	27	64	27,8	54	23,5	26	11,3	24	10,4
Türkçe derslerinde bireyde aranan temel değerler ve kişisel nitelikleri (öz saygı ve öz güveni yüksek, sabırlı, hoşgörülü, yardımsever, yeniliğe açık) vurgulanmaya özen gösterme	Öğretmen	30	46,2	30	46,2	5	7,7	0	0	0	0
	Öğrenci	114	49,6	44	19,1	46	20	16	7	10	4,3

Öğretmenlerin % 24,6'sı ve öğrencilerin % 21,7'si sınıf düzeninde etkinliğe göre "hiçbir zaman" değişiklik yapılmadığını ifade etmişlerdir. Sınıfta grup çalışması yapılması ile ilgili

dikkat çekici bir husus da öğretmenlerin yalnızca % 6,2'si "her zaman" derken öğrencilerin % 32,2'si bu yanıtı vermişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz



önüne alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlayarak yaptırıp yaptırmadıklarına ilişkin görüşlerine ait maddeye merkezi okul öğrencilerinin % 32'si "hiçbir zaman", kenar mahalle okul öğrencilerinin % 34,1'i "her zaman", YİBO öğrencilerinin ise % 37,5'i "sıklıkla" yanıtını vermişlerdir.

Dersin hedeflerine ulaşmak için sınıf dışında kalan farklı alanlardan (Örnek olarak; kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleme ve bu yerlerde kitap okuma ve araştırma etkinlikleri düzenleme) öğretmenlerin sadece % 6,2'si, öğrencilerin ise % 37,4'ü "hiçbir zaman" yararlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilere gerçek yaşam alanlarında sosyal bir kültür katması beklenen bu tarz etkinliklerle ilgili öğretmen ve öğrencilerin yanıtları uyuşmamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış eğitim programlarının Türk Eğitim Sistemine getirmiş olduğu "gözlem", "performans değerlendirme" ve "öz değerlendirme" formlarını kullanma sıklıklarıyla ilişkili olarak öğretmenler % 44,6 oranda "sıklıkla" derken; öğrenciler % 32,2 oranda "her zaman" diye cevap vermişlerdir. Bu kapsamdaki maddelerin verileri doğrultusunda (30-40) orta yaşlı öğretmenlerin ve 6-10 yıl arasında kıdeme sa-

hip öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre sürece yönelik değerlendirme ölçütlerini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin ise bayan meslektaşlarına nazaran "gözlem", "performans değerlendirme" ve "öz değerlendirme" formlarını daha sık (% 53,8) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu konudaki yönelimlerin olumlu olduğu gözlenmiştir. Merkezi okul öğrencileri % 38 oranda "bazen", kenar mahalle okulu öğrencileri % 46,3 oranda "her zaman" ve YİBO öğrencileri ise % 37,5 oranda "sıklıkla" yanıtına başvurmuşlardır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri kapsamında değerlendirilebilecek kitap okuma alışkanlıkları ve araştırma yapma sıklıkları konusundaki maddelerle ilgili bulgular göz önüne alındığında yönelimleri oldukça olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan kıdem yılı az öğretmenlerin kendini geliştirme yönünde daha duyarlı oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçme aracında verdikleri yanıtları ve öğrencilerden elde edilen verilere göre özellikle 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler, kendini geliştirme ve kitap okuma anlamında diğerlerine göre daha ilerdedirler. Bayan öğretmenler, % 86,9 oranla "her zaman" kitap okuduklarını ifade ederek erkek meslektaşlarını hem kitap okuma hem de araştırma yapma

konusunda geride bırakmışlardır. Öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı ile ilgili merkezi okul öğrencileri % 40 “her zaman”, kenar mahalle öğrencileri % 75,6 “her zaman” ve YİBO öğrencileri % 87,5 oranında “her zaman” yanıtını vermişlerdir. Ancak öğretmenlerin yeterince araştırma yapıp yapmadıklarına yönelik veriler bu verilere oranla daha düşük kalmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına sınıf içinde daha çok yer verilmeye başlanmasına rağmen bazı eksikliklerin hala devam ettiği ortaya çıkmıştır. Klasik sınıf düzeninden kurtulmaya ve sınıf dışında da öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sınıf dışındaki etkinliklere düşük düzeyde yer verdikleri gözlemlenmiştir. Türkçe öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin 5 yıl geçmesine rağmen yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dair algıları ve konu hakkındaki bilgileri yetersizliğini korumakta ve sınıf içindeki etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları konusunda yeterli derecede dikkatli olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışma sonucunda yaş olarak ise 30-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine sınıflarında daha sık yer verdikleri ortaya çıkarken, bayan öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nazaran yapılandırmacı eğitim faaliyetlerine derslerinde yer verme anlamında önde oldukları gözlenmiştir. Kıdem yıllarına göre yapılan değerlendirmeye göre öğretmenliğini belirli bir seviyeye çıkarmış ve daha mesleğinin başında olan 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kendileri geliştirme konusunda daha istekli oldukları ve yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerine sınıflarında daha sık yer verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre değerlendirmeler yapıldığında ise,

merkezi okul öğrencilerinin diğer okul türlerine göre birçok maddeye olumsuz yönde cevap verdikleri; kenar mahalle okulu öğrencilerinin çoğu maddeye olumlu yönde cevap verdikleri ve YİBO öğrencileri ise çoğu maddeye kısmen olumlu yanıt vermişlerdir. Bu da okulun bulunduğu çevre, şartları, maddi kaynakları, teknolojik olanakları ile değil öğretmenin bilgi birikimi ve yaklaşımı doğrultusunda çağdaş yaklaşımlara göre etkinlikleri tasarladığını göstermiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe derslerinde uygulanma sıklıklarının araştırmak için yapılan çalışmanın sonucunda şu öneriler sunulabilir:

1. Ders içinde ve dışında grup çalışmalarına yeterli derecede yer verilerek sosyal yönden güçlü bireyler yetiştirilebilir.
2. Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve gerçek ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenme olanakları sunmak için kütüphane, kitap evi gibi yerlere sık sık geziler düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre öğrenme stilleri araştırılıp öğrencileri diğer öğretmenlerin yardımı ve danışmanlığı ile ilgili alana yönlendirme yapılabilir.
4. Öğretmenlere yaptıkları etkinlikleri yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kapsamında değerlendirme yapmaları için ders yılı başında bir hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenebilir. Farklı fikir alışverişleri, işe yarayan, öğrencileri motive eden etkinlikler paylaşılabilir.
5. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında velileri bilgilendirme, bilinçlendirme konusunda ön ayak olabilir.
6. Bu tarz çalışmalar, yapılandırmacı yaklaşımın Türk Eğitim Sistemi içindeki yerini görmek açısından diğer dersler için de yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi. Kayseri: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005).
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı yaklaşım ve Türkçe öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 143-154. (e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/2619/2613). (08 Aralık 2010).
- Bektaş, D. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 7 Sayı:11, s. 47-64.
- Hein, G. E. (1991). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference Jerusalem Israel, 15-22 October. (<http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>). (18 Ocak 2011).
- İlhan, A. Ç. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun "Estetik Eğitim" Açısından İncelenmesi. Kayseri: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005).
- Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık, s. 76.
- Kavcar, Cahit. (2008). Türkçenin Güncel Sorunları, Çağdaş Türk Dili, Sayı 244.
- Kılıçoğlu, M. (2009). 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar). (2006). (<http://okulweb.meb.gov.tr/54/02/866922/yuk/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Dersi%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>).
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. Educational Researcher, 24(7), 5-12. (<http://www.jstor.org/stable/1177059>). (15 Ocak 2011).
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim. 74-75. s. 49-52. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc>). (15 Aralık 2010).
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretimi eleştirel bir yaklaşım. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3(5), 115-139.
- Tekişik, H. H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması. Kayseri: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005).
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler (Ed.: Özcan Demirel). Ankara: Pegem A Yayıncılık.



**EĞİTİM TEMALILI
ULUSLARARASI
KISA
FİLM
YARIŞMASI**

SON BAŞVURU 17 TEMMUZ 2020

**EDUCATION THEMED
INTERNATIONAL
SHORT
FILM
COMPETITION**

DEADLINE 17th JULY 2020



www.ebskisafilm.org www.ebsshortfilm.org

[ebsshortfilm](#) [ebskisafilm](#) [ebsshortfilm](#) [ebskisafilm](#) [ebsshortfilm](#) [ebskisafilm](#)



EĞİTİMDEN BİR KARE FOTOĞRAF YARIŞMASI 3

Birinci 5.000₺

İkinci 3.000₺

Üçüncü 2.000₺

Mehmet Akif İNAN Özel Ödülü 1.500₺



TFSF



egitimdenbirkare.org

Son Başvuru

1 Haziran 2020



Kuşaktan Kuşağa Sendikal Hatıralar Yarışması

2	1	3
7.000 ₺	10.000 ₺	5.000 ₺
Mehmet Akif İNAN Özel Ödülü	Erol BATTAL Özel Ödülü	
4.000 ₺	3.000 ₺	

www.ebshatirayarismasi.org



Son Başvuru Tarihi: 10 Temmuz 2020



Mehmet Akif İnan

Külliyyatı



Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen'in Kurucu Genel Başkanı Mehmet Akif İnan, şair, yazar, öğretmen, sendikacı, mütefekkiri, yayıncı, hatip kelimeleriyle ifade edilebilecek çalışmalar yaptı.

Mehmet Akif İnan'ın mücadelesinin mirasçılığıyla, vefatından itibaren onun eser olarak bıraktıklarını mücadelemizin güçlü bir birikimi olarak değerlendirdik. Geçmişten bugüne yayınladığı eserleri, kendisi hakkında yazılanları bu külliyyat ile kalıcı bir müktesebata dönüştürdük.



www.ebs.org.tr



www.egitimebakis.org



[egitimbirsen](https://twitter.com/egitimbirsen)



[EBSGenelMerkez](https://www.facebook.com/EBSGenelMerkez)



[egitimbirsen](https://www.instagram.com/egitimbirsen)

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No:86 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE