

TYB AKADEMİ

Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi



Türkiye Yazarlar Birliği

TYB AKADEMİ

Yıl:5 Sayı: 13 Eylül 2015
Türkiye’de Eğitim, Felsefesi ve Sorunları

İmtiyaz Sahibi

TYB Vakfı İktisadî İşletmesi adına
D. Mehmet Doğan

Genel Yayın Yönetmeni

Celil Güngör

Sayı Editörü

Prof. Dr. Necmettin Tozlu

Yazı İşleri Müdürü

Mustafa Ekici

Yayın Kurulu

Murat Erol, İskender Gümüş, Kemal Kahraman, Cengiz Karataş,
Mehmet Kurtoğlu, Atilla Mülayim, Osman Özbahçe

Yayına Hazırlık

Dilara Coşkun

Danışma Kurulu

Hicabi Kırlangıç, İbrahim Ulvi Yavuz,
Muhsin Mete, Nazif Öztürk

Tashih

Sebahi Kılıç

Yönetim Yeri

Millî Müdafaa Cad. 10/13 Kızılay-Ankara
0.312 417 34 72 - 417 45 70 - 232 05 71
www.tybakademi.com
tybakademi@gmail.com

Tasarım

mtr medya

Baskı

Özel Matbaası

ISSN: 2146-1759

Fiyatı

15 TL

Abone Bedeli

40 TL

Kurumlar için 75 TL

Hesap No

Vakıfbank Başkent Şb.
IBAN: TR34 0001 5001 5800 7297 391004
Ziraat Bankası Başkent Şb.
IBAN: TR23 0001 0016 8350 1199 485001

*TYB AKADEMİ hakemli bir dergidir. Dört ayda bir yayımlanır.
Dergide yayımlanan yazıların bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.
Yazılar yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen, basılamaz, çoğaltılamaz ve
elektronik ortama taşınamaz. Yazıların yayımlanıp, yayımlanmamasından
yayın kurulu sorumludur.*

HAKEM HEYETİ

Board of Referees

Abdulcelil, Tarık (Yrd. Doç. Dr. Ain Shams University)
Acar, Mustafa (Prof. Dr. Aksaray Üniversitesi)
Acar, Rahim (Doç. Dr. Marmara Üniversitesi)
Açıkgöç, Alparslan (Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi)
Açıkgöz, Ömer (Doç. Dr. Kırkkale Üniversitesi)
Akbar, Jamel (Prof. Dr. University of Dammam)
Akgün, Birol (Prof.Dr. Konya Üniversitesi)
Akın, Mahmut H. (Yrd. Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi)
Al-Lahham, Abeer Hussam Ed-din (Prof. Dr. University of Dammam)
Arıcan, M. Kâzım (Doç. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Atan, Murat (Doç. Dr. Gazi Üniversitesi)
Aydın, Mustafa (Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi)
Ayyıldız, Mustafa (Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi)
Bayartan, Mehmet (Yrd. Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi)
Baybal, Mustafa Sami (Doç.Dr. Selçuk Üniversitesi)
Bayraklı, Bayraktar (Prof. Dr. Marmara Üniversitesi)
Bektaş, Ekrem (Doç. Dr. Harran Üniversitesi)
Bilgi, Levent, (Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi)
Bilgili, Emre Ahmet (Prof. Dr. Marmara Üniversitesi)
Bircan, Ufuk (Doç. Dr. Dicle Üniversitesi)
Birgül, Mehmet Fatih (Yrd. Doç. Dr. Muş Alpaslan Üniversitesi)
Bulut, Mehmet (Prof. Dr. Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Canım, Rıdvan (Doç. Dr. Trakya Üniversitesi)
Ceyhan, Nesime (Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Ceylan, Yasin (Prof. Dr. ODTÜ)
Çalış, Şaban (Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi)
Çelik, Yakup (Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi)
Çelik, Yakup (Yrd.Doç. Dr. Kırklareli Üniversitesi)
Çemrek, Murat (Doç. Dr., Ahmet Yesevi Üniversitesi Avrasya Araştırmaları Enstitüsü, Kazakistan)
Dalpour, Waleck (Prof. Dr. University of Maine)
Dearden, Brad (Prof. Dr. University of Maine)
Dilaver, Hasan Hüseyin (Prof. Dr. Ahi Evran Üniversitesi)
Duralı, Teoman (Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi)
Düzgün, Şaban Ali (Prof. Dr. Ankara Üniversitesi)
Efe, Adem (Doç.Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi)
Ekinci, Abdullah (Prof. Dr. Harran Üniversitesi)
Elmas, Nazım (Doç. Dr. Giresun Üniversitesi)
Emiroğlu, İbrahim (Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi)
Eravcı, H. Mustafa (Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Fidan, Mehmet Âkif (Yrd. Doç. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Hammam, Sabry Tevfik (Doç. Dr. Sohac University)
Gencer, Bedri (Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi)
Gündoğan, Ali Osman (Prof. Dr. Muğla Üniversitesi)
Kahraman, Kemal (Dr. TBMM Milli Saraylar)
Karatepe, Şükrü (Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Keleş, Hamza (Prof. Dr. Gazi Üniversitesi)
Kemikli, Bilal (Prof. Dr. Dumlupınar Üniversitesi)
Kırlangıç, Hicabi (Prof. Dr. Ankara Üniversitesi)
Koç, Turan (Prof. Dr. Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Ocak, Ahmet Yaşar (Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi)
Okay, M.Orhan (Prof. Dr.)
Okumuş, Ejder (Prof. Dr. Osmangazi Üniversitesi)
Orçan, Mustafa (Doç. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Öcal, Şamil (Yrd. Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Örs, Derya (Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Özkarıcı, Mehmet (Prof. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Özsoy, İsmail (Prof. Dr. Fatih Üniversitesi)
Öztürk, Nazif (Dr.)
Pamuk, Bilgehan (Doç.Dr. Gaziantep Üniversitesi)
Kazım Paydaş (Doç. Dr., Harran Üniversitesi)
Perşembe, Erkan (Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Poyraz, Hakan (Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi)
Saatçi, Suphi (Prof. Dr. Mimar Sinan Güz. San. Ün.)
Sarioğlu, Hüseyin (Prof. Dr. Kırklareli Üniversitesi)
Subaşı, Necdet (Doç. Dr. Diyanet İşleri Başkanlığı)
Tekin, Mustafa (Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Topakkaya, Arslan (Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi)
Törenek, Mehmet (Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi)
Yelken, Ramazan (Doç. Dr. Selçuk Üniversitesi)
Yıldırım, Ergün (Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yıldız, Alim (Prof. Dr. Cumhuriyet Üniversitesi)
Yılmaz, Salih (Doç. Dr. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

İçindekiler

Sunuş: Türkiye’de “Eğitim Felsefesi” mümkün mü? / 7
D. Mehmet Doğan

Değişen Dünyada Eğitime Bıçılan Rol / 11
Necmettin Tozlu

İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz / 15
Necmettin Tozlu

Türkiye’nin Eğitim Paradigması ve Yeni Paradigma
Oluşturma Zorunluluğu Üzerine / 25
İsmail Aydoğan

Nurettin Topçu’nun Türkiye’nin Maarif Davası İsimli
Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları / 39
Vefa Taşdelen

Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları / 55
Mehmet Emin Usta

Tanzimat’tan Günümüze Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme
Çabaları ve Geçmişten Alınmayan Dersler / 75
Ali Gurbetoğlu

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği Politikaları /97
Cem Topsakal

Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecinde Yeni Arayışlar:
Sorunlar ve Çözüm Önerileri / 109
Ahmet Yayla

Öğretmen Yetiştirme Üzerine Düşünceler / 123
Necmettin Tozlu

Öğretmenliği Yeniden Düşünmek / 137
Hasan Çiçek

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Alanında Lisansüstü
Eğitim Çerçeve Program Önerisi / 145
Kemal Duruhan - Suat Çapuk

ABD ve Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı, Terfi
Uygulamaları Ve Türkiye Yükseköğretim Sistemi İçin Bazı Öneriler / 177
Cemalettin İpek - Enes Gök

Fen/Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Geleceği ya da Türkiye’de Bilim Adamı ve
Öğretmen Yetiştirme Meselesi / 201
Mehmet Önal

Osmanlı Son Döneminden Günümüze Kadın Eğitimi / 221
Aynur İlhan Tunç

Gönüle Uzanan Eğitim: Milli Eğitim / 249
Refik Balay

Tartışma / Kitabiyat /267
Celil Güngör
Dilârâ Coşkun

Haberler /275
III. Ahlâk Şurası
Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Eğitim Kongresi

Sunuş

Türkiye’de “Eğitim Felsefesi” mümkün mü?

Bilgi insanları “bilge” yapar mı? Elbette bilgisiz bilge olmaz, fakat hakikat bilginin ötesindedir; öyle olmasa idi, bilgelikte bilgisayarların eline su dökemezdik! Bilgelik “irfan”ı, “hikmet sahibi olmayı” gerektirir. Eskiden ârif derdik, hakîm derdik. Ârif irfan sahibi, hakîm hikmet sahibi...

Ârifi, irfanı, hikmeti... sözlüklerimizden attık. Bunların kavram alanları boşlukta kaldı. Yerine konulan kelimeler bu kavramları karşılamaya yetmedi. Bu mesele öncelikle “eğitim” alanında dikkati çekmeliydi. Zengin “maarif” kelimesinin yerine “terbiye” karşılığı uydurulan “eğitim” konuldu. Şu anda “eğitim”, alanın bütün kelimelerine karşılık olarak kullanılıyor: *Maarif, terbiye, talim, tedris, tedrisat, tahsil...*

Her bir kelimenin mânası, medlulü farklı, ama birbiriyle ilişkili idi. Bugün bilhassa talim ve terbiye kelimeleri sadece Bakanlığın bir kurumunun adında yer alıyor.

Anlaşma, haberleşme sistemi olan dilin temel unsuru “kelime”dir. Dil onu konuşan, yazan milletin ortak malıdır. Dil, “anlaşma gayesiyle kullanılan işaretler sistemi, daha çok da sesli işaretler sistemi”dir. Her dilin kendine ait dünyayı anlama ve kavrama tarzı vardır. Kelimesiz düşünmek mümkün değildir. Bilhassa soyut kavramlar kelime ile kaimdir. Çünkü görüntüleri, tasavvurları yoktur. Bir kelimeye karşılık olarak bulunan, üretilen kelimeler ekseriya aynı anlamı karşılamaz. Kelimelerdeki değişim, deyimleri, birleşik kelimeleri, tamlamaları da etkiler.

Zihnimizin nesilden nesile aktarılan dil haznesinden kelimeleri, kavramları nasıl seçip de söze dönüştürdüğü, yazıya aktardığı hâlâ meçhulümüz. Çağırışım/tedaî kavramının burada önemli olduğu söylenebilir. Eskiden “**maarif**” kelimesi kullanıldığında, hangi kelimeler çağırışım/tedaî kavramıyla zihnimizde beliriyordu, şimdi “**eğitim**” denildiğinde hangi kelimeleri hatırlıyoruz?

Bu konuda dönüm noktasının 1935 yılı olduğu anlaşılıyor. 80 yıllık bir zihin karmaşası içindeyiz demektir bu. 1935’te *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kı-*

lavuzu çıkarılmış ve günlük hayatta kullanılan bir çok kelimenin karşılıkları bu kitapçıkta yer almıştır. Yaklaşık 9 bin kelime ihtiva eden Kılavuz'da yer alan karşılıkların kullanılması yönünde döneminde bir icbar/zorlama olduğu da bilinmektedir.

Öncelikle, bu kitapçıkta *maarif* ve ilgili kelimelerin nasıl karşılandığına bakalım:

Sahanın temel kelimesi olan “marifet”in çokluk şekli “**maarif**”e iki karşılık bulunmuştur. Birincisi “bilimler”, ikincisi “kültür”. Kültür kelimesinin fransızca karşılığı maarife uygun görülmüştür. Böylece, Maarif Vekaleti, Fransa'daki Kültür Bakanlığı örneğine bakılarak kullanıma sokulmuştur. Fransa'da Mins-tre de l'Education 1945'de bu ismi almış ve Kültür Bakanlığı böylece ayrıştı-rılmıştır.

Sahanın diğer önemli kelimesi “**terbiye**”ye karşılık olarak bulunan iki kelimedenden biri (yetişki) unutulmuş, diğeri (eğitim) ise alanı genişleyerek be-lirsizleşmiştir. Bu kelimenin fransızca karşılıkları *éducation* ve *dressage* ola-rak verilmiştir. Çağdaş fransızca-türkçe sözlüklerde *éducation* Türkiye'deki uygulamaya nisbetle “eğitim” olarak karşılanmaktadır. Şemseddin Sami'nin *Kamus-ı Fransevî*'sinde ise, öncelikle “talim” ve “terbiye” kelimeleri karşı-lık olarak verilmekte, daha sonra yetiştirme, besleme, istinas (alışma) olarak açıklanmakta ve nihayet “âdab” ve “tahsil” karşılıkları da gösterilmektedir.

Buradan batı dillerinde ortak olan latince menşeli “éducation”un zengin çağrışımlı bir kelime olduğunu çıkarabiliriz. Nitekim, ingilizceden türkçeye eski sözlüklerde (mesela, M. Gülbahar'ın *İngilizce Türkçe Büyük Lügat*'ında) “education” tahsil, öğrenme, tedrisat, maarif, terbiye, irfan olarak karşılan-maktadır.

“Dressage”ye gelince. *Kamus-ı Fransevî*'de “kaldırma, ref (yükseltme)”den sonra (hayvanat hakkında) denilerek “talim, terbiye” karşılıkları verilmekte-dir. A. Çetin Ertürk'ün Fransızca-Türkçe Türkçe-Fransızca sözlüğünde dres-sage dikme, kurma ve hayvan terbiyesi olarak açıklanmaktadır.

“**Tahsil**” Cep Kılavuzu'nda *irdel* ve *öğrenim* kelimeleri ile karşılanıyor, fransızca karşılığı da “étude” olarak veriliyor. İrdel kullanımdan düşmüş, öğ-renim ise halen kullanılmaktadır. Ertürk, “etüd”ü öğrenim, tahsil olarak açık-larken, *Kamus-ı Fransevî*'de tahsil, talim karşılığı verildikten sonra mütalaa, tamik ve tedkik karşılıkları zikredilmektedir. Günümüzde etüd, “mütalaa”nın yerine dilimize yerleşmiştir/yerleştirilmiştir. Ayrıca akademi camiası tedkik-inceleme karşılığı olarak da kullanılmaktadır.

Tahsil kelimesi “öğrenim”le karşılanırken, tahsil etmek “öğrenmek” şek-linde anlamlandırılmaktadır.

Maarif kavramının yakın kelimelerinden biri de “**talim**”dir. Talim, Cep Kılavuzu'nda *öğretim*, *öğrence* kelimeleriyle karşılanmaktadır. “Talim etmek” ise öğrenmek olarak açıklanmaktadır. Öğretim kullanılmaya devam edilirken, öğrence tamamen kullanımdan düşmüştür. Onu bugünün sözlüklerinde bul-mak mümkün değildir.

“**Tedris/tedrisat**”ın Cep Kılavuzu’ndaki karşılıkları “öğretme, öğretim”dir. Burada talimle tedrisin yaklaştırıldığı anlaşılmaktadır. Tedrisle aynı kökten **ders** kelimesine Cep Kılavuzu’nda “öğrem” karşılığının verildiğini görüyoruz. Bu da tutmayan uydurmalarındandır.

Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu’nun karşılığı olan Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu’nda “öğretim”in karşısında “tahsil” ve “tedrisat” yazılmıştır. Fakat asıl ilginç “öğretme”nin tedris, “öğretmek”in talim etmek olarak karşılanmasıdır.

Sistematik bozuldu

Bir alanla ilgili terminoloji tek tek değil, ancak bir sistem içinde doğru kayranabilir. Düşünmek kavramlaştırmaktır. Kavramlaştırmak ise, birbiriyle ilişkili, birbiriyle yakın kelimelerle anlamlı bir çerçeve oluşturmakla mümkün olabilir. Bir kavram alanında yer alan kelimeler birbirini destekler, takviye eder, anlaşılır kılar. Bu yüzden kelime zayıflık kavramlaştırmayı zorlaştırır. Kelime değiştirmek, bir kelimenin yerine yeni bir kelime koymak düşünmeyi, kavramlaştırmayı kolaylaştırmaz, aksine, karmaşaya yol açar, düşünme zaafı doğurur.

Dil devrimi ile “maarif ıstılahları/terimleri” sistematigi bozulmuştur. En yaygın kullanılan fakat asla “maarif”in yerine doldurması mümkün olmayan “eğitim” kelimesi etrafında çok sarıh bir sistematik oluşturulmadı. Bu alanla ilgili olarak kullanılan bazı kelimelerin hâlâ doğru tanımları yapılamıyor.

Terminoloji meselesini temel bir mesele olarak görmek gerekir. En çok anlamla, anlamakla ve anlatmakla uğraşılan bir alanda kullanılan kelimelerin mânalarındaki muğlaklığı, belirsizliği önemsiz göremeyiz. Türkiye’de öğretimin asıl meselesinin anlam, mâna meselesi olduğunu söyleyebiliriz. Anlambilimi (semantik) ve işaretbilimi (semiotik) Türkiye’de dilin en fazla ihmal edilen alanlarıdır. Bu kelimeler Cep Kılavuzlarında bulunmadığı gibi, TDK sözlüğünün ilk iki baskısında da yoktur. (1945 ve 1953)

“Yabancı” kelimeleri tasfiyeye ağırlık veren Dil devrimi uygulaması kelimelerin kökenin araştırılmasına, etimolojiye takılmaya yol açtı. Kelimelerin hangi dilden geldiğine çok mesai harcadı. Bu da “anlam”ın, “mâna”nın ihmal edilmesine sebep oldu. Bu yüzden anlambiliminden uzak durulduğu söylenebilir.

Dile müdahale anlama müdahaledir. Her kelime bir veya daha çok anlama işaret eder. İşaret ortadan kaldırılırsa, işaret edilen de ortadan kalır. İşaret değiştirilirse, işaret edilen de değişir. Yeni işaret bizi her zaman işaret edilmek istenene götürmez/ götürmeyebilir.

Dil devrimini ilân edildiği gibi, bir “öztürkçeleştirme” işi olarak görebiliriz. Fakat bununla, uygulamada, isim verenin, adlandırdığı şeyin mahiyetini tayin ve kontrol etme gücünü ortaya koyduğunu da düşünmemiz gere-

kiyor. Türkiye’yi yönetenlerin yüzlerce yıllık kelimeler üzerinde anlamlandırma tasarrufunda bulunmaları çok fazla mümkün değildi. Fakat, kendi koydukları kelimeler üzerinde anlamlandırma güçleri kesindi. Bu yüzden böyle bir uygulamaya girişildiği söylenebilir. Burada, sıkıntılı konulardan biri, isim-müsemma ilişkisinin ne ölçüde doğru kurulabildiğidir.

Başlıktaki soruya dönelim: Türkiye’de eğitim felsefesinin temel meselesi “dil”dir; dildeki keyfi ve cebrî değişikliktir. Fakat ne yazık ki “eğitmciler” bu konunun farkında bile değildir. Kavramları yerli yerine oturtmadan, muğlak kelimeler yerine anlamları oturmuş kelimelerle konuşmadan derinlemesine fikir alıştırmayı yapmak imkânsızdır; mevcut malzeme ve kabuller ile sınırlı konuları ele almak, bugün yapılan her halde bundan ibarettir.

D. Mehmet Doğan

Değişen Dünyada Eğitime Bıçilen Rol

Necmettin Tozlu

Prof. Dr. Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanı

Sanayi inkılabıyla başlayan batılı kapitalist gelişme modeli, temelde rasyonaliteye dayanır. Rasyonalite, üretim için araçları düzenlerken insanı da bir nesne olarak ele alır. Bugün küreselleşen dünyada her şeyin pazara indirildiği çağdaş kapitalizmde insan hayli daraltılmış, maddeye, özel mülkiyete göre odaklandırılmıştır. Batı tarihinde, insan hakları üzerinde düşünülürken bunlar, kapitalist sınıfın hakları olarak algılanmış ve ilk insan hakkı olarak da mülkiyet hakkı temel bir hak olarak görülmüştür. Bu, hem Avrupa hem de Amerika geleneğinde tabii, vazgeçilmez, siyasi ve yasal bir hak olarak anlaşılmıştır. Mal bu anlayışta bu yüzden temeldir. Hayatı belirler. Hareketi, rekabeti, üretimi, verimliliği sağlar ve bunların rasyonalitesini oluşturur. Tüm bunların devamını dinamik kılan maldır, hizmetlerdir, bunların üretimi ve dağıtımıdır. Kapitalist ideoloji bu rasyonalitenin dışında herhangi bir değer kabul etmez. Zaman zaman yer verdiği kavramsal insanî açıklamalar stratejiden öteye geçmez. Çünkü kapitalizmde felsefi anlamda eylem, insanı motive eden çıkar ilişkisine dayanır yahut bir tutku halini alan herhangi bir ilgimize, isteğimize. Bu anlayış, şahsiyeti bütün zenginliği içerisinde kavrayamamakta, dolayısıyla insanı daraltmakta, onun pek çok potansiyelini yok saymaktadır. Burada karşımıza çıkan şu: Yoğunlaşan mal ve üretimi; dağıtımı, bunun rasyonalitesi bu doğrultuda bir bilgiyi gerekli kılar. Pazarda var olmak, bunu sağlayabilmek için emtia öncelenir. Emtianın özellikleri, üretimi, iletimi, benzerlerine üstünlükleri, getirisi vs. Eğitimse bu yapıyı var edecek bilgiyi oluşturur. İnsan; insanın inançları, değerleri, istekleri vs artık bu doğrultuda şekillendirilir, yönlendirilir. Çünkü mesele onların sisteme katılmalarıdır. Katılım böylece istekliliğe dayalıymış inancına yaslanır. Dolayısıyla sistem öncelenir ona adapte olunur. Sistem neyi değiştirmek isterse onu kolayca değiştirir. İnsanlar bu gibi durumlarda inançlarından, değerlerinden taviz verir, bunları değiştirirler. Bugün AB’de yapılan budur. AB genelde, bilgiye dayalı dünyanın en büyük, en güçlü, en dinamik ekonomisini amaçlamaktadır. Bunun için AB’ye dâhil bütün milletlerin bu amaç doğrultusunda kendilerini düzenlemeleri, bağlılıklarını ortaya koymaları beklenir. Komisyon bu inançtır. İşte AB bu ve benzeri amaçlarını gerçekleştirmek için farklı araçlar kullan-

maktadır. Bunlardan en önemlisi eğitimidir. Erasmus, Comunius vs. gibi projeler bu amaçla devreye sokulur, yaygınlaştırılır ve desteklenir.

Dünya değişiyor. Hatta üretim, dağıtım, mal ve hizmetlere dayalı ekonomik yapılanma da değişiyor, üretim – tüketim yayına dayalı bu tür ekonomik faaliyetler artık bilgiye yaslanan, bilginin rehberliğinde yaşayan bir anlayışa kaymaktadır. Bilgi böylece kârı, üretimi artırabilecek, onu daha sofistike hale getirebilecek bir araç, bir ticaret eşyası haline almıştır. Haliyle gerek yatırımcılar, gerek idareciler vs. hep isteklerine uygun, amaçlarına götürecek bilgiyi kullanmaktadır. Böylece kapitalizm bilgiyi de artık üretim ve tüketime önemli bir elemanı haline getirir, “bilgi yönetimini” dağıtıcısına ekler.

Bu, eğitimin rolünü ve işlevini de değiştirir. Artık eğitim; gençleri, yeni kuşakları adapte etme yanında, yetişmekte olanların bilgiye sahip olma, onu kullanabilme yeteneklerinin de kazandırılmasını yüklenir ve bu, hayat boyu sürer. Buna eğitimin pazarlaştırılması denir.¹

Böyle bir anlayışla amaçlanan, insanların daha sıkı ve bütünüyle kontrole alınmasıdır. Modernizmin rasyonaliteyi taşıdığı, sonuçta mal ve hizmetlerin, eşyanın kullanımı gibi insanların da araçlaştırılıp kullanıldığı görülmektedir.

Z. Bauman, *Consuming Life* (2007), adlı eserinde meseleyi şöyle değerlendirir: “Tüketici toplumun üyelerinin kendileri aslında ticaret eşyalarıdır. Ve onları o toplumların gerçek üyeleri yapan, bir ticaret eşyası olmanın niteliğidir. Kendini satılabilir bir ticaret eşyası haline getirmek bireysel bir görevdir.”²

Gerek AB, gerekse sosyal-siyasi ve ekonomik örgütler, mesela Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO), Dünya Bankası (WB), Uluslararası Para Fonu (IMF) insanlara istediklerini yaptırmak, onların bu doğrultuda davranmalarını amaçlamalarını sağlamak için eğitimi kullanmaktadırlar. İnsanların değerleri, inançları şekillendirilmekte ve yönlendirilmektedir. AB de eğitimi ele alıp, yeniden yapılandırırken, bu mantığı ve anlayışı kullanmaktadır. Burada ferdi eşya endeksli oluşumu söz konusudur. Böylece yeni eğitime; pazarın yani kapitalist üretimin bir aracı olma işlevi yüklenir.

Bütün bunlar bizi şuraya götürür: İster insanları; değerlerini, inançlarını yönlendirebilecek ortamlar yoluyla, yani bu ortamları hazırlayarak; isterse çıkarları, hâlihazır istekleri tatmin ederek, bunların yolunu açarak yönlendirelim, neticede insanî olanı örtmek, ertelemek ve onu bir araç haline getirmekle yapılan her türlü açık yahut kapalı yapılandırma kabule şayan değildir. Eğitim burada insanı, başkalarının isteklerinin nesnesi haline getirme aracıdır. İnsan da bir kere, başkalarına araç olduğu sürece değer aldığına inanırsa, bu nesne olma hali devam eder. İnsanın kendini araç ko-

1 K. Roth, *Demokrasi ve Pazar İçin Eğitim*, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, 6-8 Mart 2009, Ankara/TÜRKİYE, 359

2 A.g.m, 360

numunda görmesi, böyle idrak etmesi önemli sonuçları olan bir meseledir. Şöyle ki, böyle bir insana artık sorumluluklar yüklenemez. Çünkü o, kendini hep piyasaya göre ayarlayan, pratik çıkarlar peşinde giden birisidir. O, bir şahıs, şahsiyet değildir. Özgür birisi değildir. Aksine o, emre amade bir araçtır. Bunu bekler, yeteneklerini, bilgisini bunun için kullanır. Şimdi ABD, Rusya yahut AB dünyayı öncelikle ekonomik olarak dize getirmek, dünyanın en rekabetçi, en dinamik, en güçlü ülkesi olma, tüm bunları bilgi temeli kılma amacındaysa ki, bunda şüphe yok, eğitimi insanların değer ve inanç dünyalarını bu yolda dönüştürme aracı olarak kullanacaklardır. Bu da insanı merkezden düşürmektir. İlk bakışta bütün bunlar gücün hayırına, çıkarına gibi görünüyorsa da, araçlaşmış insan, sorgulama ve tefekkür etmede fazla etkin olamayacağı için, netice gücün de aleyhine tecelli edecektir. Bu hal şöyle bir probleme de meydan vermektedir: Kişi kendisini bir araç, başkalarının emrine hazır bir gölge varlık olarak görürse, bu hale getirilmişse, o, artık kendisi değildir, kimliksizdir ve hiçbir eylemi kendine ait değildir. Kendini ve değerler dünyasını da herhangi bir ölçüye vuramaz, sorgulayamaz, düşünemez. Dolayısıyla ciddi bir eylemin sahibi de olamaz. Böylece başlangıçta insanları araçlaştırarak ekonomik çıkar, kâr elde etmek amacıyla yola çıkan güçler, neticede onu kaybederek kâr hanelerini kapatır hale gelmişlerdir!

İnsan, ancak kendisi olduğunda insan olur. Potansiyeline sahip olur. Mesul, sorumlu bir varlık olur. İlişkiler, sorumlu kişiler arasında anlamlıdır, anlaşılabilir. Hür dünya sadece mesul, kişiliğinin şuurunda olan, düşünebilen, eylemi kendine ait insanlarla kurulabilir. Ve ancak böyle bir dünya insanîdir ve yaşanabilir bir dünyadır.

İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz

Necmettin Tozlu

Prof. Dr., Bayburt Eğitim Fak. Dekanı

Giriş

Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi açılış konuşmasında “İşe dışımızdaki dünyadan başlamak istiyorum” diyerek şu tespitleri yapmışım: UNESCO, UNICEF, UNDİ ve Dünya Bankasının katkılarıyla eğitim üzerine yapılan çalışmalarla ulaşılan sonuçlar hiç de iç açıcı değil. Bir kere hiç bir ülke tatmin edici, sıhhatli bir eğitim ve araştırma sistemi geliştirmiş değildir. Eğitimde sayısal artışa karşılık kalite sürekli düşmektedir. Finans sıkıntıları gittikçe artmakta ve ağırlaşmaktadır. Bilim ve teknolojiye tam bir tekel kurulmuş, gelişmekte olan ülkeler diye tabir edilen ülkeler gittikçe fakirleşmekte, iç kargaşalara düşmektedirler. Dünyamız sadece bu tür problemlerle karşı karşıya değildir. Açlık, hastalık, işsizlik, cehalet, çevrelerin tahribi, insana saygının kayboluşu, insanların ezilişi, sömürülüşü, ırklarından, dinlerinden, anlayışlarından dolayı zulüm görmeleri ve savaş, çözümü oldukça güç problemler olarak sürekli üretilmektedir.

Savaş, bu korkunç makina sürekli işletilmektedir. “1945’ten 1992 yılına kadar önemli çapta 149 savaş patlak verdi ve 23 milyonu aşkın insan öldü”¹ Savaşan ülkeler madden, ruhen, ahlâken v.s. adeta çürümekte, güçten düşmektedirler. Meselâ “1995 yılının sonuna gelindiğinde silahlı çatışmalar Angola’da 30, Afganistan’da 17, Sri Lanka’da 11 ve Somali’de 7 yıldır sürüp gitmekteydi”² Savaş toplumları (savaşan) harabeye çevirmekte, tüm kaynaklarını tüketmektedir. Birçok ruhî ve psikolojik sapkınlıklara da sebep olmakta, evsizler, sürgünler, göçler ve uçsuz-bucaksız sefalet, insanî dram onun oluşturduğu tabloda yeşermektedir. Düşünün ki gözlerinizin önünde anneniz, babanız,... insanlar katledilmekte, tecavüze uğramakta, zulüm görmekteler. “Angola’da 1995’te bir araştırma çocukların %66’sının insanların öldürülüşlerini izlemiş, %91, cesetleri görmüş, %67’si de işkence, dayak ve yaralama olaylarına tanık olmuştur”³ Aynı durum daha korkunç bir şekilde İslam coğrafyasında sürdürülmekte, bu coğrafya neredeyse Müslümandan temizlenmedir. 1994’te gelişmekte olan ülkelere 25.4 mil-

1 Unicef, Dünya Çocuklarının Durumu, 1996;13

2 A.g.e., 13

3 A.g.e., 24

yarlık silah satılır. En büyük silah satıcıları başta ABD, Fransa, Almanya, İngiltere ve Rusya'dır. İşin garibi tüm bu acılar gelişmekte olan ülkelere çektilmektedir. Onlar bir sanayii çarkının dişlileri arasında ezilmekte, batının gücüne kan vermektedirler. "1960'larda [bu ülkelerin] toplam askeri harcamaları 27 milyar dolarken 1991'de 121 milyar dolara çıkar"⁴ Direkt veya dolaylı olarak tüm bu tür ülkeler savaş dairesindedirler.

Şüphesiz bütün bunlar bir anlayışın sonucudur. Şuurulu bir benimsemenin mahsulüdür. Öyleyse bu anlayışa da kısaca değinmek zorundayız.

Batı düşüncesi uzun bir mayalanma ve içine katlanmadan sonra istilaya başlar. Önce ona sunulan kalıpcı, şahsileştirilmiş ve özünden soyutlanmış Hristiyanî öğretiyi birçok yönden tahlil eder. Yetersizliğine hükmeder. İnsanı merkeze alır. Onun aşkına uzanan, açılımını tıkar. İnsanın Allah'la irtibatını keser. Akli en yüce bir değer olarak görür. Bilgi de akıl ve duyularla sınırlandırılır. Kâinatta zaten bu akla uygun yaratılmıştır. Onunla anlaşılabilir. Bu yüzden kâinatta da herhangi bir sır, olağanüstülüğe yer yoktur. Böylece modernizm profan bir dünya, içi boşaltılmış bir insan arz eder. İnsanın ihtiyaçları hep bu dünyayla sınırlıdır. O, kimseye karşı sorumlu da değildir. Kul da değildir. Belki tesadüfi olarak belli bir zaman ve yerde oluşmuştur. Görevi kendisinden başlayarak çevresine, tabiata, diğer insanlara hükmetmektir. Ahlâkî bir ilkeye sahip olmadığı, üstün prensiplere bağlı bulunmadığı, hattâ bu tür prensipleri reddettiği için yaptıklarından kimseye karşı sorumlu değildir. Zaten onun ilâhî olanla, kutsalla herhangi bir bağı da yoktur. Öyleyse o faaliyetlerinde, hemcinslerini sömürmede, menfaat sağlamada, gücüne güç katmakta serbesttir. İşte çağımızdaki bunalımı hazırlayan anlayış budur. Burada hakikate yer yoktur. İnsan hakikatten, güzelden koparılmış, dünyaya, eşyaya bağlanmıştır. O hep başarmak, fethetmek, yaşamak zorundadır. Bu, diğer insanların aleyhine, onların canları pahasına da olsa mutlaka böyle gerçekleştirilmelidir.

Batı'da kurumsallaşma da bu anlayış üzerine bina edildi. Kurumlar gücün, tahakkümün, sömürünün merkezileştirilişi olarak temellendirildi. "İnsanın böylece bütün yönleri bir kuruma havale edilmiş, fikrî, ruhî, zevkî vs. gibi alanları bir uzmanlar grubu eliyle organize edilip kâra tahvil edilmiştir. Böylece kitleyi teşkil eden fertlerin hayatları ablukaya alınır, düşünceleri dönüştürülür ve denetim güçlerinin kontrolüne verilir"⁵

Artık karşımızda ulvî ve insanî değerlere tutkun, hemcinsine acıyan, idealleri olan insan tipi yoktur. Gazali'nin deyişiyle "elbiseleri koyun postu, içleri kurt" olan yaratıklar vardır. Onlar hemcinslerine şifa değil hastalıktır. Bozulmuş, bunalmış, kendilerinde olmayan, benlikleri parçalanmış bir görünüm arz ederler. Günümüz dünyasındaki kargaşa, savaş, sömü-

4 A.g.e., 25

5 Tozlu, Necmettin, *İbn Tufeyl'in Eğitim Felsefesi*, İstanbul, 1993;

rü ve insanın ezilişi bu anlayışın, temsilcilerinin eseridir. Ve ilginç, belki de beklenilmeyeni, bu ateşin Batı'yı sarması düşüncesinin bir yanlığı, sanı olarak kalmamış olmasıdır. Çürüme önce Batı'da başladı. "21. yüzyıl sosyolojisinin yazıları çıkıyor artık. Hep corruption (kokuşma) sosyolojisinden bahsediyorlar... Bugün Amerika için önemli konu cinsi tahrik, saldırganlık"⁶ Gerçekten Batı'da birçok düşünür çöküşün felsefesini, edebiyatını yapmakta, çeşitli yönleriyle tahlil etmekte, buna rağmen bunalışma dönüşen fert ve topluma ait açık ve kesin çözümler üretememektedir. Sorokin, "hülasa kültürümüz durmadan kendi çocuklarını yiyen Cronus gibidir" der. Garaudy, "bugün Batı dünyasında, özellikle Hristiyanlar arasında milyonlarca erkek ve kadın medeniyetlerinin iflasının ve çöktüğünün bilincine vardığını" ifade eder. Olanca gücüyle "eleştirel akılcılık"tan yana olan Popper bile farklı milletlerin kültür, dil, şiir, ekonomi, yasa, çocuk, hasta, düşkün, esirgeme, sevgi v.s. gibi dünyalarının Batı geleneğiyle aynileştirilmesine karşı çıkar. İşe daha derinden bakan düşünürler Batı sistemini nihilist, terörist bir sistem olarak nitelemekte, bu anlamda ona başkaldırmayı kutsamaktadırlar.⁷

Bütün Bunları Nasıl Yorumlamalıyız?

Bizim derdimiz bu noktada başlar. Kendimize güvenimizi yitirmişiz. Orijinal herhangi bir yapılanmaya gidemeyeceğimiz iliklerimize işlemiş. Tefekkürümüz, yapıcılığımız, icatlığımız taklit adına öldürülmüş. Lâle Devrinden beri dışımızdaki dünyayı anlamaya yönelik ciddi, düşünceye dayalı, orijinal bir mektep kuramamışız. Bütün gündemimiz taklide ayanlanmış: Batı'yı taklitle bir yerlere varılamayacağı bir türlü anlaşılamadığı gibi, bunu derinliğine vurgulayanlar neredeyse hain ilan edilir. Gerçekte Batı anlaşılmaz. Ona nüfuz edilmez. Sadece kolaya, taklide kaçılır. Hâlbuki Batı'nın zirveleri taklidin ve kendini inkârın bir intihar, yokluğa atılım olduğunu bilirler. Toynbee diyor ki: Bir toplum farklı bir uygarlığın kopyasını kendi ülkesinde üretmeye çalıştığı vakit, yaratıcılığını yitirir ve "iç proletarya" durumuna düşer. Bir toplumda aydınlar bu durumda ise daha üst kültürden, meselâ Batı'dan yük aktarma ve boşaltmadan ileri gidemezler. Yaratıcı gücün "proleterleşmesi" süreci aynı zamanda "dış proletarya"nın da ortaya çıkmasına neden olur. Bu da "kurtlukta düşeni yemek" fırsatını taşıyan dış komşulardır. Görülüyor ki, bir toplum taklit mekanizmasının çarklarına kapılırsa yaratıcılığını yitirir ve proleterleşir... Aslında Toynbee Türk toplumunu bu çizgide görmektedir. Ona göre [özellikle] Cumhuriyet dönemi keskin dönüşümler yapan ve baş döndürücü bir hızla Batı norm ve değerlerini taklit eden Herodian bir yapıya sahiptir. Bütün geçmişe ait değerlerini dışlayan ve kaderini Batı'yla birleştiren bir oluşum Türk batılı-

6 Türkoğan, Orhan, "Milli Eğitim Sistemimizde Kimlik Arayışı", Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi, 1994;140

7 Baudrillard, Jean, *Sessiz Yağınların Gölgesinde*, (Çev: Oğuz Adamır), İstanbul, 1991;60

laşma modelinin ana felsefesini teşkil etmektedir”⁸

Gerçekte bir medeniyet bütün yapı, kurum, düşünce ve şartlarıyla aktarılamaz. Bu yüzden Baudrillard “Üçüncü dünya ülkeleri fantomlaşmış burjuvaziler ya da askeri diktatörlükler yoluyla Batılılaştırılmaya çalışılmıştır” der. O, ayrıca Batı’nın evrenselleştirilme düşüncesinin yanlışlığına da işaret eder. Çünkü bu, geliştirilebilecek biçimlerden sadece birisidir. Bu yüzden Batı’yla [eşit şartlar çerçevesinde] bir diyalog veya işbirliğinden söz etmekte mümkün değildir” inancını vurgular. Gerçekten de Batılı kendini ve diğer ülkeleri iyi tahlil eder. Onların yeraltı ve üstü zenginliklerini keşfeder. Bu konuda programlar yapar, dünyanın önemli merkezlerinde (özellikle İslâm ülkelerinde) ticaret kolonileri kurar. Sermaye birikimini erkenden teşekkül ettirir ve günümüz kapitalizmini oluşturur. Böylece “sanayilerinin çarkları hep diğer ülkelerin ürünleri üzerine kurulur ve işler. İşte Batı bu işleyişi sürdürebilmek için tüm batılı olmayan form ve şekilleri, sistemleri dönüştürür. Bu anlayıştan sonra dünyanın Batılı olmayan ülkeleri hiçbir zaman felâketlerden kurtulamazlar, istikrara kavuşamazlar. Bu ülkelerde askeri darbelerin sık sık vuku buluşu da bu yüzdendir. Ama kılıf ya demokrasinin kurtarıcısı, ya rejimin yenilenişi ya da belirli ilke ve ülkelerin canlandırılışıdır. Ama şu su götürmez bir gerçektir: Darbeler istikrarsızlığın karakteristik bir göstergesidir ve bunlar gelişmekte olan ülkelere hastır. “1962-1975 yılları arasında tam 104 askeri darbe gerçekleştirilmiş dünyada. Bunların pek azı üçüncü dünyanın dışında vuku bulmuştur. 1958-1973 yılları arasında Benin (eski adı Dahomey)’de altı, Bolivya’da altı, Sudan’da beş darbe yapılmıştır. 1975’te her dört devletten birinde yönetim darbe ile işbaşına gelen askerlerin elindeydi”⁹ Bütün bu yollarla başarı sağlanamazsa, bir yolla, her hangi bir bahaneyle söz konusu ülkeler istila edilir.

Darbeler kargaşanın, istikrarsızlığın, belirsizliğin, yabancılaştırma ve sömürünün en güzel kılıfıdır. Bu tür ülkelerde yatırımlar yapılamaz. Hayatî projeler askıya alınır. Yetişen uzman personel ülkeyi terk eder. Yatırma gidecek paralar da kurtarıcılar adına yabancı bankalarda istif edilir. Ülke böylece darbecilerin veya onların bağlı bulundukları merkezlerin çiftliği durumuna düşer. İnsan hakları da bu yolla yok edilir, ülke ceberut bir faşizmin eline teslim edilir. Darbeler yabancı kaynaklara dayandıkça, devletler de yabancılaştır ve sömürge konumuna düşer. Aslında darbeyeyle iktidara gelmek psikolojik olarak gücü kutsar. İnsanlar zihinlerinde iktidarı güce, şiddete bağlarlar. Hukukta bu yolla çürütülür. Tüm meşru iktidarlar ve demokrasi de bu anlayışla temelden yokluğa mahkûm edilir. Böylece devlet insanların dünyasında bir heyula haline gelir.

Bütün bu düşünce ve stratejiler çerçevesinde gelişmiş veya gelişmekte

8 A.g.e., 126

9 Harrison, Pelisse, *Üçüncü Dünyanın Batılılaştırılışı*, (Çev: C. Cerit), İstanbul, 1991;291-292

olan ülkelerin eğitimi bir yönlendirme, yabancılaştırma, dahası şahsiyetsizleştirme eğitimidir. Aynı zamanda bu bir fakirleştirme ve cahilleştirme eğitimidir. Bir kere insanı şahsiyet yapmaya yönelik değildir. İrfana kapılarını açıcı da değildir. Gönle, içe dönük bir donanım sağlamadan mahrumdur. Buna felsefesi gereği karşıdır. Çoğu konularda verdiği diplomalar sanki bir cahilleştirme belgesidir. Çünkü bu ülke insanların (özellikle gelişmekte olan diye tabir edilen ülkeler için) eğitilmiş olanlarının birçoğu temelde ne olduğunu bilemez. Kendi köklerine düşmandır. Diline, dinine, tarihine dahası toptan kültürüne yabancısıdır. Bunlar bir uyum manipülatörüne bağlanmış hep Batı'ya akmaktadırlar. Bu yüzden kendilerini, kapasitelerini, orijinalitelerini geliştiremezler. Farklı bir şemaya vücut veremezler. Bunlar kitleye katılıp sorgusuz-sualsiz bir itaat zincirine bağlanışlarının hikmetini de bilmezler. Kasten konumlarını algılamalarına mani oluşun ve cahil bırakılmanın muhasebesini de yapamazlar. Bu şartlar altında işleyen eğitim çarkı babayı-evlada, anneyi-kıza ve insanı kendine ve yurduna yabancılaştırmıştır.

Sömürgeci zihniyete sahip etkili güç odakları, bu çarkın dönüşümünü bugün gelişmekte olan ülkelerdeki eliti hazırlayarak sağlamaktadırlar. Bu elit tabakalar kendi ülkesinde her şeye hâkimdirler. Gelirden en büyük payı bunlar almaktadır. Batılı güçler geliştirdikleri taktiklerle bunu sağlar ve buna süreklilik kazandırır. Sömürgeci eğitim anlayışı demokratik batılılarca Hristiyan olmayan toplumlarda sürekli uygulanagelen bir anlayıştır. Bunun önemli boyutlarını, taktiğini ve uygulanagelişini ayrı bir incelemede ele almak gerekir. Ancak şunu ifade etmek bir zarurettir: Sömürgeciler ülke şartlarına göre bakış açıları geliştirir bunu eğittikleri elite aşırlar. Bu, İslâm ülkelerinde Müslüman toplulukları İslâm öncesine taşımayı amaçlar. Bu konuda sistematik bakış açıları kazandırılır. İslâm öncesi metinler, kahramanlar, kurumlar, yazılı vesikalar kutsal metinler, ırklar oluşturulur. Onlara bir iksir gibi sunulur. Amaç yerli kültürü ve şahsiyeti yok etmektir. O toplumu sömürü seviyesinde tutmaktır. Afrika'da yapılan budur. Hindistan'da yapılan budur. Ülkemizde de yapılan budur. Meselâ Osmanlı kültür ve toplum yapısı sermaye teşekkülüne müsait değildi. Mirî arazi sistemi sosyal adaleti sağlamada emsalsiz bir buluştu. Ama zenginliğe ve sermaye birikimine, yani Batılı formlara mani idi. Bu yüzden önce bu sistemi ayakta tutan dinamiklere saldırılır. Sistem baştan beri ifade edilenler çerçevesinde dönüştürülür. Bütün bunlardan dolayı Auguste Comte, yenilikleri (Tanzimat'ı) toplumsal yapımızın tabii bir gelişimi olarak görmez. Padişah'ın ve Reşid Paşa'nın gayretlerinin bir sonucu sayar. Dine karşı olduğunu vurgular. Bu yüzden de kendi düşüncelerinin ülkemizde kabul göreceğini, yayılacağını umar.

Gerçekten de yüzyıllarca süren bu dayatmalar yüzünden genelde baştan beri ifade edilen olumsuzluklar fazlasıyla bizde de yaşanır. Özelde ülkemizin can damarlarına saldırılır. Öyle ki Erol Güngör'ün ifadesiyle "Türk halkını bir arada ve ayakta tutan kıymet sistemleri ve ölçüleri yerlerine

yenileri gelmemek üzere bir bir çökertilir”¹⁰ Böylece kayıplarımız gittikçe büyür. Hayata bakışımız değişir. Artık bizim için de madde, menfaat ve nefsimiz yegâne ölçüler haline gelir. Sevgi, erdem ve hikmet, komşuluk, muavenet, hürriyet ve saygı, yani insanilik hayatımızdan kovulur. Kültürü işleyen, geliştiren, irfana kapılarını açan kurumlar dünyamızdan silinir. Artık kişiliklere vücut veren anlayışlar tıkanır. Bu yüzden sıcak bir hayat oluşturma imkânımız suya düşer. Hiçbir eğitim kurumumuz bu temelleri açmaya, besleme ve geliştirmeye yönelik bir felsefe taşımaz. Taklit, Batı’ya uyarlanma esastır. Kendi benliğini dönüştürme bir idealdir. Bütün bunlar ancak bir sistem içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu yüzden toptan Batılı sistemleri benimseme, onlarda erime bir zaruret olarak görülür. Öyleyse biz de daha çok üretip, daha çok tüketmeliyiz. Eşyada insaniliğimiz kaybolmalı. Kapital, mal ve bunların organizasyonu, teknolojik güç, rasyonelleşme, tüm bu güçlerin kutsanması bu sistemin bariz özellikleridir. Kapitale ve güçlü organizasyonlara dayalı kuruluşlar dünyanın her yerinde hükümrandırlar. Bunlar bizde de söz sahibidirler. İnsan bu açmazlara düşürülmüştür. O bu çarkın bir parçasıdır. Bu yüzden bunalımdadır, yabancılaşmıştır. Batı’da bu sağırlaşmanın “Gergedanlaşma”nın felsefi yorumları, tefsirleri yapılmasına rağmen, hatta bunlardan bir kısmı başkaldırıyı bile kutsamalarına rağmen, bizde bu inceliği ve bu gayri insanileşmeyi deşen de çıkmamıştır. Meselâ Ivan Illich tüm kurumsallaşmalara insanı esir aldığı, onu köle konumuna indirdiği, düşünceden mahrum ettiği gerekçesiyle karşı çıkar. Gerçekten kurumlar kimin adına faaliyette iseler, araçlarla birlikte insanlara da bu güçlüler sahip olmaktadır. Yöneten, kapitali sağlayan ve tasarımı yapan, yani yönetici, teknokrat ve yatırımcı fert ve topluma yön vermekte, onları eğlence, reklam, turizm v.s. gibi araç ve yollarla da uysallaştırmakta, teslim almaktadır. Bütün bunlar iletişim araçlarıyla kavgasız-gürültüsüz yapılmaktadır.

Geleceğe hâkim olmaya çalışan bir ülkenin aydınları tüm bu olumsuzlukları felsefesi ve temelleri itibariyle bilmek zorundadırlar. Yani günümüz dünyasının hangi güçler tarafından şekillendirilmekte, yönlendirilmekte olduğu mutlaka derinliğine bilinmelidir. Ayrıca bu dünyadaki değişme ve gelişmelerin her türlü statükocu, şabloncu ve tutucu anlayış ve şemaları çürüttüğü, geçersiz kaldığı da bilinmelidir. Bunların yanında ülkemize has insanımızı, kültürümüzü ve idealimizi etkileyen oluşumları da bilmeliyiz. Ekonomik ve siyasi gücümüz, teknoloji dünyasındaki yerimiz, kültürel, içtimâî ve dinî kuvvet, zaaf ve zenginliklerimiz mercek altına alınmalı. İdeallerimiz ve ulaşmamız gereken hedefler, kuracağımız dünya bütün bunlarla mukayeseli olarak tayin edilmelidir. Kabiliyetlerimiz, karşımıza çıkabilecek engeller, politik ve askeri yapılanma ve stratejilerimiz bize nasıl bir insan yetiştireceğimizi ilham eder.

Bugüne kadar bunların hesabı yapılmamıştır. Eğitim meselesi basit bir okuma-yazma meselesi olarak görülmüş, ona derinliğine nüfuz edileme-

10 Güngör, Erol, *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul, 1989;

miştir. Dünya ve ondaki oluşumlar, gelişmeler, kutuplaşmalar, belirli güçlerin bize bakışı, baştan beri sıralanan hususlar dikkate alınmadan gerçekçi ve geçerli bir eğitim sistemi kurulamayacağı gibi, var olmak ta mümkün değildir.

Öyleyse önce içerisinde bulunduğumuz toplumu, mevcut insanımızı, insan anlayışımızı, eğitimi, sistemi, tüm bunların bir sonucu olan yetiştirilen fertleri adanıklı bir sorgulamadan geçirmeliyiz. Yenilenmenin, gelişmenin, yanlışla düşmemenin yolu budur. Sorgulama kâinata bakışımızı da duyarlı kılar. Uyuma ve uyutmayı da sarsar.

Kendisinden başlayarak çevresini, geçmişini, ilişkilerini ve tüm verileri sorgulama yetisi kazanmamış bir fert, bir otomat, bir uyurgezerdir. Hürriyet de bir şuur halidir. O da sorgulamayla kazanılır. Kısacası bugün hasretini çektiğimiz kişilik ve kişilikli toplum ancak bu yolla, sorgulama yoluyla var edilebilir. Eğitimden beklenen en temelli görev de budur.

İşte eğitim felsefemiz tüm bu şartlar çerçevesinde ele alınacaktır. Karşı karşıya olduğumuz iç ve dış problemlerin hallini sağlayacak bir sistem geliştirmeliyiz. Bu sistemin felsefesi sorgulamaya, kişilikli insan yetiştirmeye dayanacaktır. Bu felsefe Unesco eğitim kanadının da üzerinde durduğu gibi grupların, milletlerin, bölgesel ve millî kültür ve felsefelerin zenginliklerinden devşirilecek toplumsal yapımızın yenilenmesi yolunda kaynaklık yapacak din, dil ve tarih, topyekûn kültür değerlerine oturtulacaktır. Teslimiyetçi, taklitçi bir felsefe olmayacaktır. Her türlü dayatmacı zihniyete karşı koyacak bir enginlikte olacaktır. Dünyayı yapan, icatçı, yenilikçi ve insanıyetçi bir insan, kişilikli bir insandır. Tefekkürü olan bir insandır. Her türlü gelişme ve kalkınma da ancak bu tür bir insanla sağlanabilir. İşte eğitim felsefemiz böyle bir insan yetiştirecek bir yapıda olacaktır. Bu insan, kendi ülkesinin sınırlarına hapsedilmiş bir insan da olmayacaktır. Evrensele ulaşacak bir misyonun sahibi olacaktır. Bugün gücü elinde tutan devletlerin insanı hangi şartlar altında yetiştirilmektedir? Bunların yetişmiş oldukları kurumların donanımı nasıldır? Felsefeleri nedir? Evrenselliğe açık olan yeni insanın yetişme ortamı bu alanların bilgisiy-le de donatılacaktır. Yeni felsefemizin vücut vereceği sistemimiz bir ilim tezi, bir medeniyet tezi, bir araştırma usulü ve bir üretim tarzı var edecek insanlar yetiştirecektir. Bu sistem ve bu felsefe aşkı, kendine güveni, Allah sevgisi ve korkusu, dahası “İdeali” olan insanlar yetiştirecektir. Bu yeni sistemin kapkaççı, köşe dönücü, sahtekâr ve aldatıcı tipler yetiştirmesi söz konusu olmayacaktır. Bu, başlangıçta en aza indirilerek, “ideal” verilerek, meselesi, endişesi olan insan yetiştirilmekle aşılabilecektir. Bugün bunlar yapılamıyor. Okul, eğitim, sokak ve toplum bir hortum gibi insanı, insaniliği yutuyor. Çocuğun saflığını, fedakârlığını, temizliğini bozuyor. Kalbini boşaltıyor. İdeolojik ve sahte bir yapılanma geliştiriyor onda. İdeolojik aygıt ferdi kirliliyor. Onu bir araç olarak görüyor. Bu yüzden insanı istenilen şekle getirmeyi amaç sayıyor. Böylece insanı amacımıza hizmet eden bir “nesne”, bir “şey” haline getiriyor. Onun içten büyüyerek, gelişerek kendisi olma halini engelliyor. İç ve dış dünyası tamamen sakatlanıyor. Bütün

bunların bir sonucu olarak toplum hasta, sapkın ve malûl tiplerle dolup taşıyor.

Ferdiyeti ezen, şahsiyeti engelleyen günümüz yetiştirme sistemlerine can veren bir diğer anlayış da korku temellidir. İnsan, araç olarak kabul edilince, onun daha çocukluktan itibaren bazı güçlerden korkması istenir. Böylece insanlar sürekli bir korku içerisinde yetiştirilir. Böyle bir korku imparatorluğu kurulur. Korkunun objesi o kadar önemli değildir. Bu da ima bir semboldür. Gücün, elitin, karizmatik liderin v.s. bir semboldür. Bu, bazen polis, bazen asker, bazen bürokrasideki herhangi birisi yahut öğretmen, profesör, rektör vs.dir. Böylece “hürriyetle” yola çıkanlar hayatı bir korku labirentine tıklarlar.

Korku alçaltıcıdır. Çürütücüdür. Yok edicidir. Karakterdeki bütün çöküntülerin kaynağıdır. Hayatı da korku yıkmakta, haliyle bütün sapkın davranışların anası, üreticisi olmaktadır. Hile, ikiyüzlülük, yaltakçılık, alçaklık hep ondan kaynaklanıyor. Çağımızdaki militarist karakterler, zorbalıklar, kabalıklar modern psikolojinin doğrultusunda tahlil edilince [bunlar] gerçekte korkunun tezahürleri olarak belirir.¹¹

Toprağımıza ve suyumuzda böyle bir hava sinmiş. Bundan insanımızı nasıl kurtaracağız? “Hürriyet”in önemli bir çıkmazı bu sessiz karabasan-da yatıyor ülkemizde. Bunu eğitimimiz, felsefemiz mutlaka aşmalıdır. Tabiatımızda yer etmiş her bir kötü alışkanlık, karşıtı bir iyiliğin kovucusu, engelleyicisidir. Korkusuz bir dünya kurmak eğitim felsefemizin ve eğitim düşüncemizin önemli bir yanıdır. Bu da zincirleme bir oluşu gerektirir. Nitekim İktbal, tek yapıcı korkunun bilgi ve sevgiye dayalı Allah korkusu olduğunu vurgular.

1553’lerde İstanbul’a gelen Alman elçilik heyetinin başkanı Busbecq’i düşündüren, endişelendiren bu sevgi ve korkunun vücut verdiği sitemdi. Busbecq, “Türkler’in mevcut sistemlerini kendi sistemlerimizle mukayese edince istikbalin başımıza getireceği felâketleri düşünüyor, titriyor ve âkîbetimizden korkuyordum” der. Sistem âdil, insanî ve nezihli. Büyük idealler üzerine bina edilmişti. Dünyayı anlayamama, yorumlayamama, Batı’yı hakkıyla tanıyamama, körü körüne taklit, içimizdeki benliği keşfedememe kendimize ait tüm değerlerimizi dünyamızdan sildi. Çağımız eğitim felsefecileri, eğitimin en önemli fonksiyonlarının başında, insan benliğinin anlaşılır kılınmasına yardım etmiş olmasını görürler. Nijerya’nın eski koloni yöneticilerinin ilginç tespitleri de bunu destekler. Yazarın kanaati de şudur: Başka insanların meselelerini onlar adına idare etmeye çalışarak harcadığı otuz beş yıldan öğrendiği bir ders varsa, o da insanların kendi kendilerini idare etmeyi, kendileri olmayı tercih etmiş olmalarıdır.¹²

11 İktbal, Muhammed *Doğudan Esintiler*, İstanbul, 1981; 171

12 Anthony, O’Donnel, *Education Society and Human Nature: An Introduction To The Philosophy of Education*, 1988. London and Newyork

Sonuç

O halde bizler, mevcudu koruyabilmek, yaşadığımız çağı anlayabilmek, etkili güçleri ve faaliyetlerini tahlil edebilecek insanlar yetiştirmek zorundayız. Bunun için önce kendimiz olacağız. Kendimize ait bir sisteme vücut vermenin zarureti i idrak edeceğiz. Bu yüzden yetiştireceğimiz insana temel teşkil edecek felsefe “değerler dünyamız”ın temeline oturtulacaktır. İnsana sevgi, hakkaniyet ve adaleti kazandıracak olan bu değerler dünyası çift kutuplu olacaktır. Çatışmaya meydan vermeden çağı ve bilimi de kucaklayıcı olacak, “değerler eğitimi ve öğretimi” yanında “bilim ve teknoloji öğretimi”ni ve “insanî bilimler öğretimi” alanlarını da kapsayacaktır. Ama bu bilim öğretimi nüfuz ettiğimiz bir bilim olacak, Russell’ın ifadesiyle sevgi ile sunulacaktır. Çünkü “sevgi olmadan bilim yıkıcı”dır. Modern çağı- baştan beri tahlil ettiğimiz üzere- karakterize eden “...belli başlı hususlar yıkım, çatışma ve adaletsizliktir. Yeniden yapılanmanın anlamı bu olguyu durdurmak ve önlemektir”(Tozlu, 1995;16). Bunu, “...Türk maarifini vahiy gibi özgürleştirici ve bütünleştirici bir kaynaktan....”(Aydın, 1994;249-255) besleyerek başarabiliriz. İkbal de bu yüzden “Demagogların ve diktatörlerin ellerindeki korkunç kaynaklar karşısında, sadece uzun vadeli savunma; eğitimin insanî sistemidir. Bu da sevgi, sabır ve bilgelikle inşa edilmiş bir tavır alıştır.” der. Yani “İnsandaki, Tanrı’yı keşfederek” bu yeni sistemin öngördüğü fertler yetiştirilebilir. Kişilik ve insanı yüce sorumluluklara hazırlayacak sistem, ancak bu tür felsefe ve değerlerin merkezileştirilişi ile sağlanabilir. Ahlâkî ve duygusal dünyamızdaki eziklikler, kırıklıklar, çekingenlikler, saldırganlıklar, gaddarlıklar şüphesiz yapılan kötü eğitimlerin temel alınan yetersiz ve bulanık felsefelerin eseridir. Berrak, yenileştirici, arındırıcı ve ideal aşılacağı bir kişilik ancak içimize ve tarihimize, kültürümüze dönmekle sağlanabilir. Biz bu yüzden çağa hâkîm olabilmek dahası kendimiz olabilmek için, özgün bir insanî modeli inşa etmek zorundayız. Geleceğimiz ve varoluşumuz buna bağlıdır. Aksi halde toprak ayaklarımız altından, ideallerimiz gözlerimiz önünden kayar ve silinir. Buna mani olmak, erdemli topluma ve şahsiyetli insana hayatiyet vermek bizleri böyle bir yetiştirme sistemini kurmaya mecbur etmektedir.

Kaynaklar

- Anthony, O'Donnell, *Education Society and Human Nature: An Introduction To The Philosophy of Education*, London and Newyork, 1988
- Aydın, M, “İnsan yetiştirme Düzenimiz ve Değer Eğitimi” Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van, 1994
- Baudrillard, Jean, *Sessiz Yığınların Gölgesinde*, (Çev: Oğuz Adanır), İstanbul, 1991.
- Güngör, Erol, *İslâm'ın Bugünkü Meseleleri*, İstanbul, 1981
- Güngör, Erol, *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, İstanbul, 1989
- Harrison, Pelisge, *Üçüncü Dünyanın Batılılaştırılışı*, (Çev: C. Cerit), İstanbul, 1991
- İkbal, Muhammed *Doğudan Esintiler*, (Çev: N.A. Aslan), İstanbul, (1981).
- Tozlu, Necmettin, *İbn Tufeyl'in Eğitim Felsefesi*, İstanbul, 1993
- Tozlu, Necmettin “İvan İllich'in Okulsuz Toplumu veya Liberal Eğitim Anlayışının Radikal Eleştirisi Üzerine”, *Felsefe Dünyası*, Ankara, 1993
- Türkdoğan, Orhan, “Milli Eğitim Sistemimizde Kimlik Arayışı”, Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van, 1994
- Unicef, *Dünya Çocuklarının Durumu*, 1996.

Our Model Of Human Raising, Our Future And Our Philosophy Of Education

Necmettin Tozlu

Abstract

From the moment we started to take the West as our ideal we lost our originality and authenticity in all our activities. Education is one of the fields where this can be observed clearly. Transportations from the west which can be mentioned under the paradigm of reformation never had an specific philosophical backround. In this respect the main point it is to develop a new philosophy of education. This subject is mainly discussed in this article.

İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz Ve Eğitim Felsefemiz

Necmettin Tozlu

Özet

Batıyı hedef edindiğimiz tarihten itibaren bütün faaliyetlerimizde orijinal olmayı, özgün olmayı beceremedik. Bu daha ziyade eğitimde kendini gösterir. Yenileşme paradigması altında toplanabilecek batıdan aktarmalar hiçbir zaman belli bir felsefeye dayanmamıştır. Bu açıdan eğitimimizin muhtaç olduğu temel olgu yeni bir felsefeye kavuşturulmasıdır. Makalede genellikle bu husus tartışılmaktadır.

Türkiye'nin Eğitim Paradigması ve Yeni Paradigma Oluşturma Zorunluluğu Üzerine

İsmail Aydoğan

Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Giriş

Türk eğitim paradigması Tanzimat döneminden itibaren şekillenmeye başlanmıştır. Türkiye'nin Tanzimat dönemi ile batılılaşma çabası içine girdiğinde karşısında ana örnek olarak Fransa eğitim sistemi vardı. Bu nedenle devlet tarafından açılan okulların programları ve yöntemleri Fransız okullarının program ve yöntemleriydi. Hatta o dönemden başlayarak neredeyse 1950 yıllarına kadar okullarda öğretilen dil Fransızcaydı. Fransız eğitim sisteminin temel aldığı Descartes'in akılcılığı ve onun görüşleriyle şekillen Kartezyen düşünceye göre matematik, bütün insan bilgisinin temelini oluşturuyordu¹. Fen bilimleri hatta sosyal

1 Aklın bütün ilimlerin kaynağı olarak kabul edildiği epistemolojik bir görüş olan rasyonalizm ve bunun savunucuları olan rasyonalistler sadece aklın, gerçeği yanılsamadan ayırt edebileceğini ve deneyime anlam kazandıracağını kabul ederler. Öte taraftan rasyonalistler soyut akıl yürütmeyle; doğa, varoluş ve tüm gerçeklik hakkında inkâr edilemez, kesin hakikatlere ulaşılabileceğine inanırlar. Rasyonalistlerin hedefi matematiktekine benzer mutlak kesinliği elde etmektir. Rasyonalist Descartes matematiksel kesinlik yönteminin evrene dair hakikati keşfetmede tek güvenilir yol olduğuna inanmıştır. Her şeyi yeniden sorgulamak için yeni bir bilimsel araştırma ve matematiksel kesinlik ruhu kullanmayı önermiştir (Soccio, 2010). Bu nedenle aklın tüm insan bilgisinin temelini oluşturması mantığı, Avrupa ortaçağın dinsel içerikli düşünme ve yaşama tarzı gereği her şeyin ve tüm bilimlerin kaynağı olarak dini referans almasına karşı geliştirilen bir tepki olduğunu belirtmek gerekir. Ancak yine belirtmek gerekir ki, Kilise dininin egemenliğini ortadan kaldırmak için geliştirilen matematik düşüncesi, ileriki yıllarda bilimsel gelişmelerin kaynağı da olmuştur. Buna karşın, ülkemizde geçerli olan matematiğe ilişkin algı temelden yoksundur. Soyut düşünmeyi geliştirdiği söylenen matematik biliminin, hemen her türlü yeti ve kaynağın temeli olarak düşünülmesi doğru bir yaklaşım değildir. Medeniyetin, kültürün dikkate alınmadığı bu tür batı merkezli bilim önemelesi veya önemliliği tartışılmalıdır. Çünkü soyut düşünceyi geliştiren tek bilim ya da düşünce matematik düşüncesi değildir. Özellikle Türk, İslam medeniyeti veya genel olarak doğu kültüründeki insanların soyut düşüncesinin şiir ve edebiyatla geliştigi unutulmamalıdır.

bilimlerin gelişmesi matematiğe dayandırılıyordu. Fransız aydınlarının vardığı bu sonuçlar, Tanzimat'la ülkemize de girmiştir. Hatta halen matematiğin en temel bilim olduğu görüşü ve bu görüş doğrultusunda eğitimcilerin, ailelerin veya ülkemizde hemen herkesin önem verdiği tek ders olarak matematiğin görülmesinin altında Fransız aydınlarından etkilenen Türk aydınının ve eğitimcilerinin dayanılmaz ısrarı vardır. Oysa bunun tersini o dönem İngilizler deneye önem vermekle göstermişlerdi. İngilizlerin önem verdiği eğitim anlayışı, Fransızların kabul ettiği varsayımdan ayrılarak (ki Fransızlar soyuttan somuta eğitimi savundukları için eğitime soyut düşünceyle başlanmasını, soyut düşüncenin de ancak matematikle sağlanacağını kabul etmişlerdi) somuttan soyuta doğru bir eğitim yapılmasını öncelidükleri için eğitimde somutun önemli olduğunu; bu nedenle tabiat ve hayat bilgisini temel almak gerektiğini savunuyorlardı. İngilizlerin bu kabulü hayat bilgisi derslerinin müfredata konmasına hatta ampirik çalışmaların okullarda laboratuvarla gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Ardından Kant ve Dilthey'den ilham alarak gelişen Alman eğitim sisteminin, bilimleri, sosyal ve fen olarak ikiye ayırması, bu ayırım doğrultusunda okulların ve müfredatın sosyal ve fen olarak farklılaşması, hatta aynı okul içinde edebiyat-fen ayrımı olgusu, Tanzimat'la ve yeni kurulan cumhuriyetle bizim eğitim sistemimize girmiştir. Öte yandan 1950 yılından itibaren ABD'nin eğitim sisteminin temeli olan pragmatizmin Türk eğitim sistemine girmesiyle bireyin yararına olan bilimlerin veya bilgilerin öğretilmesi, diğer bilim veya bilgilerin geri planda kalmasını doğurmuştur.² Görüldüğü gibi, eğitim sistemimiz bir sentez sonucu değil, eklentiler sonucudur. Bu nedenle günümüzde, biraz batılı, biraz doğulu bir eğitim sisteminin içinde bulunuyoruz.

Batı düşüncesinde eğitim algısı

Batı paradigmasında Aristo, Eflatun gibi antik yunan dönemi aydınların öncülüğü ile oluşturulan hayat ve insan algısı ile neredeyse onlardan sonra günümüze kadar olan süredeki batı dünyası aydınlarının oluşturduğu hayat ve insan algısı arasında ciddi bir fark vardır. Bu süreçte, insanı merkeze alan bir anlayıştan devleti/sermayeyi/egemen gücü merkeze alan bir anlayışa geçilmiştir. Esasında bu, hayat ve insan mühendisliğine soyunarak, evreni kendisine ram etmeye çalışan bir zihniyettir. Bu pozitivist anlayış doğayı ve insanı “öteki” olarak algılayagelmiştir. Kötülük algısını insanın doğuşuna attığı gibi, doğayı da aynı minval üzere değerlendiregelmiştir. Dolayısıyla her şey ve herkes yetiştirilmeli ve istenen şekle ve içeriğe sahip olmalıdır. Aksi durumda aforoz edilir. Okullar böyle bir zihniyetin ürünü olarak doğmuştur. Bu anlamda okullar bu anlayışın/pozitivizmin rot-balans servisleridir. Sıkıştırılmış hayat tarzı, insanın değersizliği ya

2 Ülken, Hilmi Ziya, *Eğitim felsefesi*, Doğu-Batı yayınları, Ankara, 2013

da ikame edilebilirliği, insan ruhundan bihaber insan algısı, geliştiği veya arttığı söylenen bilgi, ayartıcı/kışkırtıcı söylemler başka bir hayat ve insan algısı yaratmıştır. Bu insan, ruhundan, özünden, transandantal değerlerinden soyutlanmış insandır. Ne olduğu değil, ne olması gerektiğine inandırılmış bir insandır. Baudrillard'ın³ yerinde dile getirdiği gibi, simüle edilmiş hayat ve insanda, düşünme yetisi ortadan kaldırılarak, bu insanlara okullar aracılığıyla düşünme gücü verilmesi amaçlanmıştır. Bu güç, oluşturulan hayata uyum sağlama gücü verecektir. Piaget'in zekâ tanımı tam da buna göredir: zekâ, çevreye uyum sağlama kapasitesidir.⁴ 21.yüzyıl bilgi çağında bilgilerin sürekli arttığı dillendirilerek, söz konusu bilgilerin insanlara verilmesi okul yıllarının artırmasını gerekli kılmaktadır. Oysa insanın biricik amacı, hayatı sağlıklı (bedensel sağlık anlamında değil) yaşamak ve ölmektir. Arttığı söylenen bilgi, insanın sağlıklı bir yaşam sürmesine değil, sağlıklı bir işçi ya da vatandaş olmasına yaramaktadır. Aksi takdirde modern aforoz sistemi işlemektedir. Tüm bunlar sonucunda batıda zorunlu eğitim 19.yüzyılda başladı ve 1948 yılında insan hakları evrensel beyannamesi ile yaygınlaştı. Tam da bu bağlamda batı düşünce sisteminde öğretmen, ekonominin ve oluşturulan hayatın anlamına uygun birey yetiştiren kişi olarak tasavvur edildiği söylenebilir.

Doğu düşüncesi eğitim algısı

Doğu paradigmasında ise İslam'ın doğuşu (6. Yüzyıl) ile 11.yüzyıla (Selçuklu ve Osmanlıları da katarsak 18. Asra kadar da gelebilir) kadar olan hayat ve insan algısı ile 18.yüzyıldan günümüze kadar gelen insan ve hayat algısı arasında farklar vardır. Doğunun ilk dönem entelektüellerinin (İmam Muhammed, İmam Ebu Yusuf (toprak hukuku), İmam Maverdi (yönetim hukuku), Seyit Halil (savaş hukuku), Gazali ve Nevevi (ticaret hukuku), El Kindi, Farabi, İbn-i Sina, İbn-i Bace, İbn-i Tufeyl, İbn-i Rüşd (felsefe) Şahabettin Suhreverdi, Nizamülmülk, Yusuf Has Hacip) hayat ve insan algısı İslam'ın hayat ve insan algısından başka bir şey değildir. Dört halife dönemi, Emeviler, Abbasiler Endülüs ve onların entelektüelleri, hayatı kalıcı bir mekân, insanı da bu mekânın sürekli bekçisi olarak görmemişlerdir. Onlar hayatın bir imtihan, insanın ise bir "kul" olduğunu belirtmişlerdir. Doğayı da "öteki" olarak egemenlik altına alınmasına gereken değil, insanın "kulluğunu" artıran bir canlı olarak algılamışlardır. Bilgiyi ise insanların hayatını kolaylaştırıcı araçlar olarak değil, kulluğunu artıran bir araç olarak görmüşlerdir. Ve her bilgi insanı tanrıya götürmelidir. Gazali bunun dışındaki bilgilerin yararsız hatta zararlı olduğunu belirtirken bu mantalite ile düşünüyordu. Dolayısıyla

3 Baudrillard Jean, *Simulakrlar ve Simülasyon*, (Çev: Oğuz Adanır) 2006 ve *Çaresiz Stratejiler*, (Çev: Oğuz Adanır), Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 2011.

4 Ginsburg, H. ve Oppen, S., *Piaget's Theory of Intellectual Development, An Introduction*, Prentice Hall, Inc, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1996

evrendeki her şey insana yaratıcısını hatırlatmaktadır. Bu nedenle insanın eğitimi her yer ve her şeydedir. Öğretmen ise bu tasavvurda evrendeki her şeyin transandantal (aşkın) değerini anlamaya ve anlatmaya çalışan kişi olarak yer almaktadır.

20. Yüzyılda kaotik düşünce ve eğitim

18. Yüzyıldan sonra, doğu durağanlığa ve bir süre sonra ise çöküşe doğru yol almıştır. Hayat ve insan tasavvurunda yozlaşma başlamış ve bunun sonucunda ise batı ülkelerindeki gelişmelere, Biraderoğlu'nun tespitiyle, önce hayret etme, sonra hayran olma duygusu ile hareket etmiş ve bunların sonucunda da kendinden iğrenme duygusu başlamıştır.⁵ 18. Yüzyıl aslında batının doğudaki hâkimiyetinin başlama yıllarıdır denilebilir. Çünkü Osmanlı özelinde doğu ülkelerindeki yapılan tüm Rönesans ve reform çalışmaları batıya olan öykünmeciliğin sonucunda yapılmıştır.

Ancak batı kültür çevresinin içinde bulunmayan ve bu kültür çevresinin içine bir türlü giremeyen birçok doğu ülkesi (elbette Türkiye'de dâhil), bilim, felsefe, sanat ve teknik alanında yaratıcı olmaktan çok, alıcı bir durumda kaldılar. Bu durum, yani sadece hazır sonuçları alma, ancak onların dış görünüşle ilgili olan hayat tarzlarını değiştirebiliyor; Fakat onların hayat tarzlarının içeriğini etkileyemiyor. Çünkü farklı hayat ve insan görüşüne sahiptirler. Hayat ve insana ilişkin görüş farkı; bireylerin hayat, insan ve doğa karşısındaki tavırları, onları kavrayışları, tarihsel varlık alanındaki başarıları, olup biten olayları çok etkiler. Görüş tarzları birbirine aykırı olan uluslar, ancak yan yana yaşayabilirler. Onlar arasındaki ilişkiler, ancak karşılıklı gereksinmelerini sağlama gibi sadece maddesel, teknik, ekonomik alanda kalır. Böyle bir durumda, herhangi bir kültür, yani insan başarısı alışverişi rastlanmaz. Çünkü tarihsel varlık alanı, insan başarılarının, insan olaylarının bir varlık alanıdır ve onların temelinde daima bir görüş tarzı gizlidir.⁶

Ülken belirttiği gibi eğitim düşüncesi bir kültür içinde olur.⁷ Kendi kültürünü bilmeyen, önemsemeyen ya da dışlayan insanların, kendi insan yapısına uygun çözümler üretmesi, eğitim vermesi hayli zordur. Gülmenin, ağlamanın, esprilerin bile kültür tarafından biçimlendiği dikkate alınırsa eğitim konusunda yerelleşmekten önce millileşmek (geleneksellik) gerektiği bilinmelidir. Liberal dünyanın öngördüğü eğitim sistemleri insandan önce bireyi, fedakârlıktan önce egoizmi desteklediği, bu anlamda kendi kültürüne yabancılaşmayı pekiştirdiği ortamda, yerleşme hiç bir işe yaramayacaktır. Özetle söylemek gerekirse, Türk eğitim sisteminin birincisi yapısal ikincisi içeriksel olmak üzere iki sorunu olduğu;

5 Biraderoğlu, *Düşünme Üzerine*, Kayseri Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, Kayseri 2013

6 Mengüşoğlu, Takıyettin, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003

7 Ülken, H.Z., *Eğitim felsefesi*, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 2013

birincisinin genel devlet reformuyla ele alınması gerektiği, ikincisinin ise en temel sorun olduğu ve derhal ele alınması gerektiği ve bu bağlamda eğitim paradigmasının öğrenilerek, anlaşılacak ve günümüze uyarlayarak müfredata eklenmesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim paradigmasında ana unsurlar

Eğitim paradigmasında birbirine bağımlı dört unsur bulunmaktadır. Bunlar; eğitim felsefesi, kültür, tarih ve bilimdir.

a) Eğitim felsefesi; eğitim felsefesinden kasıt, nasıl bir hayat ve insan düşlediğinizdir. En basit ifadeyle “nasıl bir insan yetiştirmek istiyorsunuz” sorusuna verdiğiniz yanıt sizin eğitim felsefenizi oluşturur. Tanzimat’tan beri böyle bir soru ya sorulmamış ya da çeşitli kesimlerle geçirilmiş veya bir yön dayatılmıştır. Tarihsel sürecimiz dikkate alındığında böyle bir sorunun sorulmamış ya da geçirilmiş olması olası değildir. Geriye tek bir seçenek kalıyor ve o da yön dayatılmasıdır. Bu yönün batıya doğru olduğu konusunda bir kuşku yoktur. Batının teknik ve bilim üstünlüğü temel alınarak yapılan bu yön belirlemesi, batılı, çağdaş ölçütlere uygun insan yetiştirmeyi de kapsamı zımnen kabul edilmiştir. Bu durum, daha sonra yasal metin haline getirilerek alenileştirilmiştir. Batılı, çağdaş, modern insan yetiştirme gayreti, doku uyumsuzluğu nedeniyle sıkıntılı alanlar yaratmıştır ki biz bugün o sıkıntılarla boğuşuyoruz. Bu doku uyumsuzluğu meselesi hayli önemlidir. Bunu toplumumuzdaki üvey evlat ya da kuma metaforuyla anlayabiliriz. Dışarıdan gelenler içerdekilerle hiçbir zaman aynı olmuyor. Aile fertleri benimseyemiyor. Çünkü mevcut ailenin iklimi, duygusu, birlikte yaşamışlığın oluşturduğu ailenin kısa tarihi “kumayı” kabullenemiyor. Bu nedenle Türkiye, insan yetiştirme sistemindeki doku uyumsuzluğunu, batıdan kendine dönerek ortadan kaldırabilir. Bu ne demek oluyor şu halde? Bu şu demek oluyor: Doğu medeniyetinin içinden geldiğini ve kendi tarihsel süreçlerini bilen, geleneklerini yaşatan, kültürel değerlere sahip çıkan ve tüm bunlardan sonra diğer medeniyet, kültür ve insanlarla evrensel gelişmeler için işbirliği kuran bir insan. Mesela; Farabi, İbn-i Sina, Yusuf Has Hacı, İbn-i Bace, İbn-i Tüfeyl, İbn-i Rüşd, Gazzali ve Nevevi gibi doğu medeniyetinin entelektüellerine ait bilgi ve bilincinin Freud, Pastolazzi, J.J.Rousseau vb. ait olan bilgi ve bilinçten fazla olduğu bir insan. Matematiğin konularından trigonometriyi anlamakla veya fizik dersinden başarılı-başarısız olmakla batıya ya da doğuya yönelmiş olmanın birbiriyle olan ilişkisi, annesi ölmüş ya da boşanmış ailede yaşayan bir çocuğun okul başarısının düşmesi arasındaki ilişki gibidir.

b) Kültür; bir topluma özgü bilgi, inanç ve davranışlar bütünüdür. Toplumun felsefesinin bilgi, inanç ve davranış haline gelmiş halidir. Dolayısıyla eğitim felsefesiyle toplumun kültürü giriftir. Eğitim paradigması, o toplumun kültürüne göre bir başka ifadeyle o toplumun

bilgi sistemine, inanç sistemlerine ve geleneklerine göre oluşturulur. Kültürün dokuları eğitim sisteminin vazgeçilmezleridir. Türkiye olarak kültürümüzün dokuları doğunun kadim geleneklerinin sonuçlarıdır. Alevi-Sünni, Kürt-Türk-Çerkez v.s bu toplumun kültür dokuları olarak eğitim paradigmasının nirengi unsurlarıdır. Bu unsurlarla barışık, bu unsurları içine alan önyargısız, olumsuz algıdan uzak bir şekilde inanç ve kabul, eğitim paradigması oluşturmada esas teşkil eder.

c) Tarih; İnsanların bir önceki başarılarının, bir sonraki başarılarını etkilemesi doğadaki gibi değildir. Çünkü bir önceki başarının, bir sonraki başarıyı etkilemesi için, şimdi yaşayan insanın kendisinden önceki başarıları bilmesi, farkında olması gerekir. Bu başarılar bilinmediği sürece, onların kendiliğinden sonraki insan başarılarını etkilemesine olanak yoktur. Örneğin Marks, Descartes ve Kant gibi filozoflar düşüncelerini belirli bir çağda ortaya koydular. Ancak bir kez ortaya konulan bu düşünceler ve başarılar, kendilerinden sonra gelen kuşakların başarılarını, düşüncelerini, tavırlarını etkiledi. Bir Goethe'nin, bir Yunus'un başarıları da kendilerinden sonra gelenleri etkiledi. Böyle bir etkinin olabilmesinin tek şartı, bu filozofların başarılarının bilinmesine, okunmasına, onların üzerinde düşünülmesine bağlıdır. İnsan başarılarının daha önceki başarılar tarafından yönlendirilmesi ya da determine edilmesi, yeni başarıların oluşmasını sağlar. İnsan kültürü de ancak bu şekilde ilerlemeler gösterir. Eğer belli bir çağda ortaya konulan başarılar bilinmezse, onlar etkisiz kalırlar. Fakat bu, onların her zaman böyle kalmalarını gerektirmez. Bu başarılar ortaya çıktıkları çağda değil, başka bir çağda yaşayan insanları etkileyebilirler. Bu başarılar, ya onlar tarafından geliştirilir ve bunlar da, yeni başarıların kaynağı olurlar ya da o çağın başarılarının gelişmesine engel olunur. Fakat bu başarıların, başka bir çağda, yeniden ve yeni baştan insanları etkilemeyeceği söylenemez. Doğaldır ki burada sözü edilen başarıların, gerçek başarılar olması gerekir. Zaten gerçek olmayan başarılar kısa ömürlüdürler ve bir daha dirilmezler. Onlar unutulmaya terkedilmiş olan başarılar olarak kalırlar.⁸ Örneğin Spinoza, Descartes veya Voltaire, F.Bacon'nın, T.Hobbes'in, Aquinolu Thomas'ın, Seneca'nın, Epikuros'un ve Sokrates'in bilinmesinden, okunmasından, onların düşünceleri üzerinde düşünülmesi sonucu oluşan bir etkinin sonuçlarıdır. Bugün ABD veya Avrupa'da Noam Chomsky ya da Jean Baudrillard çıkabiliyorsa söz konusu etkinin halen devam ettiği söylenebilir.

Ancak Avrupa ve ABD merkezli dünyada, dünyanın geri kalanı aynı gelişmeyi gösterememektedir. Çünkü uzun süredir Orta Asya, Orta Doğu ve Afrika ülkelerinin hayatlarında ciddi kırılmalar oluşmuş (ya da oluşturulmuş) ve bu ülkelerin halkları tarihini, tarihsel başarılarını bilmemekte, onları tanımamakta ve dolayısıyla geçmişleri şu anki

8 Mengüşoğlu, Takıyettin, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003

durumlarına etki edememektedir. Öte yandan sanayi devrimi ya da Fransız aydınlanması sonucundaki Rönesans ve reformlarla insan ve hayat algısı değiştirilmiş ve ona göre toplum ve devlet oluşturulmuştur. Fransız aydınlanması, çok ülkeli-devletli-çok dilli-çok dinli imparatorluk yapısından tek ulus, tek devlet, hatta tek ırklı devlet ve toplum yapısını öne çıkarmıştır. Batı dünyasının Avrupa örneklemleri dünya algısının referans alınmasıyla öteden beri “aynı gelenek” içinde yaşayan toplumlar, bölünerek, parçalanarak, gelenek dışında kalmıştır. Sonradan oluşan devletler (SSCB'nin dağılmasından sonra oluşan devletler gibi) bu gelenekten uzaklaştırılmış toplumları zoraki kültürlenme yoluyla dil, din ve tarih farklılığı yaratarak ötekileştirmiştir.

Tüm bu etkenlerle, toplumların tarih bilinci ortadan kaldırılmış, öte yandan bireylerin bilinçaltına “işe yaramazlık” duygusu yerleştirilmiştir. Buna karşın, batı tarihi ve batı medeniyeti olumlanarak öykünmeciler bir ruh oluşturulmuştur. Bu batıya öykünen ruh halinden kurtulmak gerekir.⁹

Bu bağlamda ülkemizdeki tarih öğretiminin ve eğitiminin hayli sorunlu olduğu rahatlıkla söylenebilir. Adeta tarihten nasıl nefret ettirilebilir mantığıyla hazırlanan tarih ders kitaplarını (siyasî tarih, bilim tarihi, eğitim tarihi, edebiyat tarihi vs.) incelemek yeterince bilgi verecektir. İlkokul, ortaokul, lise ve hatta üniversitelerin tarih ders müfredatına bakıldığında üç önemli sorunla karşı karşıya geliriz. Birincisi ruhsuzluk, ikincisi bilgiler arası geçiş zayıflığı ve üçüncüsü anlamsız bir tarafsızlık duygusu.

a) Ruhsuzluk; Tarih ders kitapları incelendiğinde görselliğin fazlalığının, gereğinden fazla canlı renklerin kullanılmasının ciddiyeti azalttığı, verilmeye çalışılan bilgilerin ansiklopedik nitelikte olduğu, araya serpiştirilmiş kısa hikâyelerin yüksek beklenti taşıdığı, olayların özü ve sonundan bağımsız, adeta damdan düşer gibi verildiği, antlaşmaların yapıldığı iklimin verilmediği ve özellikle insani öğelerin azlığını görürüz. Sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel şartlar ortaya konulmadan meşrut üzerine yoğunlaşmaya çalışılması nedeniyle insan, toplum ve yönetim iklimi hiçe sayılmakta, bu durum ise tarihi tarihselciliğe indirgeyecek bir ruh hali oluşturmaktadır. Buna günümüz koşullarını (sınavcı sistem vs) ve öğretmenlerin müfredat gardiyanlığı yapmasını da eklersek, içinden çıkılması hayli zor bir tarih eğitimi ile karşılaştığımızı anlarız.

b) Bilgiler arası geçiş zayıflığı; Yine tarih ders kitapları (örneğin 11.sınıf tarih ders kitabı) incelendiğinde bilgiler arası geçişin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Örneğin söz konusu ders kitapları Osmanlı devletinin ekonomik anlamda zayıflamasını, daha çok iç etkenlere bağlarken, dış ülkelerin özellikle Avrupa ülkelerinin farklı bir ekonomi politika uygulamasına (merkantilist ekonomi) çok az yer ayrılmakta

9 Sezgin, Fuat, *Bilim Tarihi Sohbetleri*. (Söyleşi: Sefer Turan), Timaş Yayınları, İstanbul, 2012

ve bunun etkileri gereğince verilmemektedir. Öte taraftan yeni ticaret yollarının bulunması, Amerika'nın keşfi ve oralardan getirilen gümüşün ekonomiye etkisi gibi olayların Osmanlı ekonomisine yansıtılması cılız kalmaktadır.

c) Tarafsız duruş: Ders kitaplarında görülen ve yukarıda sayılan iki nedenin de (ruhsuzluk ve bilgiler arası geçiş zayıflığı) oluşmasına yol açan etkenlerin başında tarafsız bir duruş sergileme gayreti vardır. Genel olarak bakıldığında eğitim sistemimizdeki ders kitaplarında tarafsız olma duygusu hissedilmektedir. Günümüz bilim anlayışında olumlu bir duygu olmakla birlikte, tarih gibi derslerin öğretiminde Kierkegaard ve Nietzsche'nin ifadeleriyle onur kırıcı ve sakil bir kuruntu haline evrilen tarafsızlık duygusu¹⁰ doğru bir yaklaşım değildir. Öğretmenin, öğrencinin ve toplumun bu konularda tarafı vardır ve bu taraf kendi tarihidir. Kutsallaştırmamak ve eleştirel bir gözle bakmayı da ihmal etmemek şartıyla kendi tarihimizin tarafında durmak zorundayız. Bilgiler arası geçiş zayıflığı başlığında verilen örneği tekrar hatırlarsak; Amerika'nın keşfi, yeni ticaret yolları ve Avrupa'da uygulanan merkantilist ekonominin etkileri ortaya konulur ve Osmanlı yönetiminin bu ekonomik sisteme neden geçemediği anlatılmalıdır. Aksi takdirde temelsiz bir ekonomik bozulma şartları ortaya konulmuş olur.

Öte taraftan okul dışındaki unsurlar (özellikle televizyon ve sinema dizi ve filmleri) bu tarih eğitiminde olumsuz bir etkene sahip olmaktadır. Kendi tarihimizin, yarım yamalak ve yönlendirme temelli anlayış doğrultusundaki sahipsizliği, insanımızın Batı kültürü karşısında ezilmesini yaratmaktadır.

d) Bilim; insana uygun bir hayat oluşturmada ve hayatın gizemini ortaya çıkarmada insan aklının gelişmesinin alanı olan bilim, eğitim paradigmasının evrensel yanına tekabül eder. Eğitim paradigmasını oluşturan unsur olarak bilim, o toplumun tarihinden, kültüründen ve felsefesinden beslenir ama evrensel olarak da insanlara hizmet eder. ABD başta olmak üzere İngiltere ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerin bilimsel alanda hayli ileri olmalarının nedenleri sıralandığında bilimsel araştırmalara geniş ölçekli destek sağlama politikasını benimsemeleri, ekonomik olarak geniş imkân sağlamaları ve dünyadaki ülkelerin en gelişmiş beyinlerini ülkelerine transfer etmeleri gelmektedir. Bu ülkeler hemen her ülkede sıra dışı beyinleri takip etme, onları bulma, geniş imkânlar vererek ülkelere transfer etme ve onların yaptıkları yenilikleri ise dünya pazarına sunma olarak belirlenen bir politika sürdürmektedirler. Aslında bu politika yeni değil, tarihsel olarak Osmanlı başta olmak üzere hemen her imparatorluğun benimsediği bir politikaydı. Avrupa merkezli ulus devlet anlayışı, bu bilim politikasını da ortadan kaldırmıştır. Türkiye

10 Soccio, D.J., *Felsefeye Giriş*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2010

devlet politikası olarak (çünkü hükümetler gelip geçicidir) araştırma ve bilim politikasını ulusallıktan kurtarmalı ve geniş imkânlar sağlayarak uluslararası bilim insanların ülkemize gelmesini ve araştırma veya bilimsel faaliyetler yapmasını özendirmelidir. Çünkü sadece eğitim sistemini geliştirerek gelişmiş bir devlet olunamaz.

Türkiye'nin, onca iyi niyetli geliştirilen düşüncelere ve sistem değişikliğine rağmen, eğitimden beklenen sonucu alamamasının nedeni, kendine özgü bir eğitim paradigmasının olmamasıdır. Sorun, iyi şeyleri yapamamak değil, yaptığınız iyi şeylerin temelini olmamasıdır. Şöyle de düşünebilirsiniz. Yolunuz var, yolun sonunda ev de var ama o ev sizin eviniz değildir. Yolun sonundaki ev sizin olmadıktan sonra etrafı güllerle çevrili harika bir yolunuzun olması ne anlam ifade eder ve siz hangi şevkle yolunuzda gitmek istersiniz? Peki, “tüm dünya, özellikle batı ülkeleri başarıyor da biz neden başaramıyoruz” diye bir soru sorulacak olursa, bu sorunun yanıtı, o ülkelerin eğitim paradigmalarının olması olarak açıklanabilir.

Eğitim reformu gerekliliği

Tüm bunlardan sonra eğitim sisteminde bir reform yapılacaksa bunu içerik ve yapısal olarak ikiye ayırmak mümkündür.

İçerik olarak özgün bir eğitim paradigması belirlenerek ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde müfredat değişikliğinin yapılması gerekmektedir. Bugünkü haliyle müfredat, her kademede gereğinden fazla ve gereksiz derslerle doludur. Bu nedenle zorunlu eğitim kademesinden (özellikle ilkökoldan) beklenen sadece okumayı, yazmayı bilmesi, dilimizi ve yabancı dili (ya da dilleri) öğrenmesi ve matematiğin en temel konularını bilmesi ve yapmasıdır. Bunun dışında yüksek beklentili bir program, harcanan çabaların heba olmasını ve gereksiz konularla sürekli uğraşmamıza yarayacaktır. Bunun yanı sıra meslek öğretiminin ya da eğitiminin yükseköğretime bırakılması gelmektedir. Öte taraftan üniversite eğitim programları hem azaltılmalı ya da sadeleştirilmeli hem de seçmeli ders sayısı artırılmalıdır. Eğer yönlendirme yapılacaksa, üniversite eğitimi düzeyinde yapılmalıdır.

Yapısal anlamda ise tümevarım yöntemi değil tümdengelim metoduna göre bir reform yapılmalıdır. Türkiye uzun süreden beri, yapısal reformunu ilkökoldan başlatma amacını gütmüştür. Bundan da bir sonuç alınamamıştır. Bu nedenle tümdengelim yöntemi ile yapılacak yapısal düzenlemelere göre reformun başlangıcı lisansüstü eğitimidir. Lisansüstü eğitim, hem eğitim politikası olarak öncelenmeli hem de ekonomik anlamda büyük pay ayrılmalıdır. Lisansüstü eğitim kaliteli olursa, hem eğitim sisteminin hem de diğer sektörlerin yöneticileri başarılı olur.

Öte taraftan üniversite öğrenim süresi aşamalandırılarak azaltılmalıdır.¹¹ Kimi bölümlerin 5-6 yılı vardıği üniversite eğitimi yılları oldukça fazladır. En fazla üç sene olarak yapılandırılması gereken üniversite eğitiminin birinci aşaması, hem meslek eğitiminin başlangıcı hem de yönlendirmenin ana aşamasını oluşturmalıdır. İkinci 2-3 senelik üniversite eğitiminde uzmanlaşma olmalıdır. Lisansüstü eğitim ise profesyonelleşme aşaması haline getirilmelidir. Öte taraftan uzaktan öğretim metodu ile lise, üniversite eğitimini ilk aşaması ve bazı lisansüstü alanlar (sosyal bilimler gibi) yaygınlaştırılmalıdır. Bunun ekonomik olduğu kadar kalabalık öğrenci nüfusunun talebini karşılaması gibi yararları da vardır. Öte taraftan yapısal anlamda lise çeşitleri ortadan kaldırılmalıdır. Sadece lise olmalı, Anadolu, genel, sosyal bilimler vb gibi uygulamalar ortadan kaldırılmalıdır. Belki de en önemlisi eğitim sisteminde yapılacak bir yapısal düzenlemelerle okullar illere (belediye, valilik ve sivil toplum kuruluşları) bırakılmalıdır. Bir başka ifadeyle il ya da ilçe anlamında okullar özerkleştirilebilir. Bu özerklik sonucunda açılacak liselere (eğer lise çeşitleriyle devam edilecekse lise türlerine) iller karar vermelidir. Ancak bu özerklik kavramının içeriği netleştirilmelidir. Eğitim sisteminde özerklik denildiğinde, genel eğitim politikasının belirlenmesi ve denetim bakımından merkeze bağılı; yerel ihtiyaçların belirlenmesi ve her türlü eğitsel kararların verilmesi bakımından merkezden bağımsız olma (ya da yerel yönetimlere bağılı) anlaşılmalıdır.

Devletin merkezi anlayışla yürütüldüğü bir sistemde, devlet organlarının herhangi bir alt sistemini, mesela eğitim sistemini, yerel hale getirerseniz, çözüm değil sorun üretmiş olursunuz. Devlet gibi devasa büyüklükte bir sistem de dâhil olmak üzere her sistem, bir vücut gibi büyür, gelişir ve ölür. Nasıl ki, insan vücudunda herhangi bir organı diğerlerine bağılı bir şekilde gelişirse, devletteki her birimde diğerlerine bağılı bir şekilde değişir, gelişir ve büyür. Nasıl ki, bir çocuğun biyolojik gelişimi sırasında herhangi bir organı, mesela burnu ya da kulağı, diğerlerinden hızlı gelişir veya büyürse, biz onu sorun olarak görürsek; devlet aygıtındaki herhangi bir alt birim, mesela eğitim sistemi, fazla gelişirse, sorun (ya da sorunlar) ortaya çıkarır. Bu nedenle eğitim sisteminin merkezilikten yerelliğe (ya da yerinden yönetime) geçmesi, devletin tüm birimlerine yapılacak bir reformla birlikte sağlanmalıdır. Örneğin siyaset, ekonomi (mesela vergilendirme-Kayseri’de herhangi bir üretici esnaftan alınan verginin merkeze ve yerel yönetime

11 Açıkçası tüm dünyada üniversiteye olan talep artırılmaktadır. Bunun sorgulanması gerekir. Nietzsche’nin “Putların Alacakaranlığında” geçen ifadelerine aynen katılıyorum. Şöyle der Nietzsche: “Yükseköğretim ve kalabalıklar; bu iki durum daha başlangıçta birbiriyle gelişir. Yükseköğretim istisnai bir durumdur. Kişi böyle bir ayrıcalığa hak kazanmak için, ayrıcalık sahibi olmalıdır. Bütün yüce ve güzel şeyler hiç bir zaman herkesin ortak malı olamaz. Kültürün gerilemesinin şartı nedir? Yükseköğretimin bir ayrıcalık olmaması! Bizim daha yüksek okullarımızın hepsi öğretmenleri, müfredatı ve öğretim amaçları ile anlaşılması güç bir sıradanlık amacıyla kurulmuş gibidir. Gereksiz bir telaş her yere hâkim olmaya başladı.”

aktarılması neden diğer illerle eşit oluyor?), yerel yönetimler, turizm, kültür vb boyutlarda bir yerelleşme yapılmadan, sadece eğitimde yerinden yönetime geçmek (veya okul temelli bir yönetim reformu yapmak) sağlıklı sonuçlar vermeyecektir.

Sonuç

Eğitimde son yıllarda yapılan değişiklikler ya da gelişmeler şöyledir:

1. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim (4+4+4) sistemine geçilmiş ve liseler zorunlu hale getirilmiştir.
2. Üniversiteye girişteki okul katkı puanları ve katsayı farklılıkları kaldırılmıştır.
3. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler (Kuran-ı Kerim, Hz. Peygamberin Hayatı da dâhil) oluşturulmuştur.
4. Okul, derslik, şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı mesleki ve teknik ortaöğretim hariç diğer okullarda düşmüştür.
5. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları artmıştır.
6. GSYH'a göre Millî Eğitim Bakanlığı bütçesi, 2002 yılında %2,13 iken 2013 yılında %3,02'ye; Üniversitelerin bütçesi ise %0,71'den %0,99'a yükselmiştir.
7. İlköğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitapları dağıtılmaya başlanmıştır.
8. Liselere geçiş için temel ortaöğretim geçiş sınavı getirilerek, ortaokul 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan yazılı sınavlardan bir tanesi merkezi sınav olarak gerçekleştirilmiştir.
9. Toplam üniversite sayısı 104 Devlet, 71 Vakıf olmak üzere 175'e ulaşmıştır.
10. FATİH Projesi ile meslek liseleri dışındaki liselerin tümünü□ oluşturan 84.921 sınıfa akıllı tahta yerleştirilmiş□; öğretmen ve öğrencilere 62.800 adet tablet dağıtımı gerçekleştirilmiştir.
11. Engelinden dolayı zorunlu öğrenim çağında olup okula gidemeyenlere evde eğitim hizmeti 2007 yılından itibaren verilmeye başlanmıştır.
12. 2003 yılından 2014 tarihine kadar 448.274 kadrolu öğretmen alımı sağlanmıştır.

Ancak YÖK, öğretmen yetiştirme sistemi, yabancı dil öğretimi, müfredat değişikliği ve yönetsel anlamda eğitimde yerleşme alanlarında; kısaca eğitimin iki ana boyutu olan yapısal (özerkleştirme) ve içerik (müfredat) anlamında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Oysa bu hedefler “esas” hedeflerdir. Bugünkü müfredatın yerli, milli ve kendi medeniyetimize uygun olmaması, kimi kişi ya da grupların zihinlerinin yerli, milli ve kendi medeniyetimize uygun olmamasını sağlamıştır. İşte müfredat, bu kadar önemlidir.

Kaynaklar

- Baudrillard, Jean, *Simulakrılar ve Simülasyon*, (Çev: Oğuz Adanır), Doğu-Batı Yayınları, İstanbul, 2006
- Baudrillard, Jean, *Çaresiz Stratejiler*, (Çev: Oğuz Adanır), Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 2011
- Biraderoğlu, A. *Düşünme Üzerine*, Kayseri Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları, Kayseri, 2013
- Mengüşoğlu, Takiyettin, *Felsefeye Giriş*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003
- Sezgin, Fuat, *Bilim Tarihi Sohbetleri*. (Söyleşi: Sefer Turan), Timaş Yayınları, İstanbul, 2012
- Soccio, D.J., *Felsefeye Giriş*, Kaknus Yayınları. İstanbul, 2010
- Ülken, H.Z., *Eğitim felsefesi*, Doğu-batı yayınları, Ankara, 2013
- Ginsburg, H. ve Oppen, S., *Piaget's Theory of Intellectual Development, An Introduction*, Prentice Hall, Inc., 1969

About Turkish Educational Paradigm And The Necessity For Forming A New Paradigm

İsmail Aydoğan

Abstract

Turkish education paradigm has not indicated local, national and its civilization features since the Tanzimat Reform (1839) because Turkish education paradigm had been shaped by the paradigm of western world as from this term. Most components of educational system faced changes except for two elements such as structural and curriculum. However, these changes targeted to educate an average person. This average person who was educated as ignorant of self-history, self-culture and self-philosophy and his/her thought has become a persistent client for the global capital and global notions. Based on the compass metaphor it can be argued that educational systems' should educate people that one of their roots on their original thought and other one on universal thought however in contrast Turkish educational system designed to educate people who put universal culture to the center and sometimes considers their original culture. Therefore, in terms of educational system the most important thing to do must be an original curriculum and confident and autonomous administration.

Keywords: Paradigm, education philosophy, education reform

Türkiye'nin Eğitim Paradigması Ve Yeni Paradigma Oluşturma Zorunluluğu Üzerine

İsmail Aydoğan

Özet

Türkiye'nin eğitim paradigması Tanzimat döneminde itibaren yerli, milli ve kendi medeniyetinin özelliklerini göstermemektedir. Çünkü bu dönemden itibaren Türk eğitim paradigması batılı ülkelerin paradigması tarafından oluşturulmuştur. Eğitimin yapısal ve içerik (müfredat) olarak iki ana unsuru hariç, diğer tüm alanlarında sürekli bir değişiklik ya da iyileştirmeler yapılmıştır. Ancak yapılan bu değişiklikler, ortalama bir insan yetiştirmeyi hedeflemiştir. Tarihinden, kültüründen ve kendi felsefesinden habersiz yetiştirilen bu insan ve düşüncesi, küresel sermaye ve fikirlerin sürekli alıcısı olmuştur. Bu nedenle eğitim sistemi açısından yapılması gereken yerli bir müfredat ve özgüvenli-özerk bir yönetim olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Paradigma, eğitim felsefesi, eğitim reformu

Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları

Vefa Taşdelen

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

“Felsefe olmayan milletin mektebi olmaz.” (TMD, 13).

“Bize bir insan mektebi lazım. Bir mektep ki, bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsın; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah'ın huzurunda yaşamayı öğretsin...” (TMD, 42).

Giriş

Nurettin Topçu, çağdaş düşünürlerimizden biridir. Fransa'da almış olduğu doktora eğitiminden sonra Türkiye'ye dönmüş, eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmuştur. Bu arada bir düşünür olarak eğitim ve kültür alanında yazılar yazmış, yayın faaliyetlerinde bulunmuştur. Yazılarının merkezinde Türkiye'nin eğitim ve kültür sorunları vardır. Denilebilir ki, eğitim, onun için sadece üzerine düşünülebilecek entelektüel bir uğraş alanı değil, Türkiye'nin geleceğini kuracak bir inşa eylemdir.

Türkiye'nin Maarif Davası, Topçu'nun 1939-1973 yılları arasında yazdığı eğitime ilişkin 20 yazıdan oluşur. Eserin ilk baskısı 1960 yılında yapılmış, daha sonra eklemelerle kitap genişletilmiştir. Söz konusu yazıların başlıkları ve yayım tarihleri şöyledir: Birinci Bölüm'de “Beklenen Gençlik” (1939), “Millet Maarifi” (1970), “Türk Maarifi” (1973); İkinci Bölüm'de “Mektep” (1959), “Muallim” (1939), “Muallimin Mesuliyetleri” (1959); Üçüncü Bölüm'de “Maarif Davamız” (1959), “İlk Öğretim” (1952), “İlkokullarda Ahlak Eğitimi” (1967), “Orta Öğretim” (1943), “Lise Dersleri” (1943), “Liselerde Din Dersleri” (1958), “Okullarımızda Din ve Ahlak Eğitimi” (1967), “Üniversite” (1968), “Üniversite Olayları” (1968), “Milli Eğitim ve Muhtar Üniversite” (1968), “Din Eğitimi” (1970), “Ahlak Terbiyesi” (yayım tarihi belirsiz), “Okulda Ahlak” (1943) başlıklı yazılar yer alır. En son yazı ise İstanbul Erkek Lisesi'nde öğretmenlik yaparken, öğrenci yıllığı için kaleme aldığı “Sevgili Gençler” diye başlayan yazıdır. Yazıların başlığından kitabın içeriğine ilişkin bir fikir edinmek mümkün-

dür. Yayın tarihlerine baktığımızda ise yazıların, ideolojik söylemlerin yoğunlaştığı 1943, 1959 ve 1968 yıllarında yoğunlaştığı görülebilir. Yazılar her ne kadar kendi dönemlerinin ürünü olsalar da, içerikleri itibarıyla kendi zamanlarını aşan bir niteliğe de sahiptirler. Belki bu nedenle kitapta yer alan sorunlardan bazılarının bugün de hala üzerinde konuşulan ve tartışılan konular olduğu görülebilir. Bunlardan bazıları öğrenci, bazıları öğretmen, bazıları program, hedef ve içerik üzerinde yoğunlaşır. Ama hepsinde ortak olan nokta, yerli ve evrensel boyutlu bir bakış açısı, milli ve manevi değerlere dayalı bir eğitim felsefesidir. Topçu, eğitimin sorunlarını anlamaya çalışırken milli bir bakış açısı kullanır, ancak hem “milli” kavramının içeriği belirli bir özgünlük ve karakter alanına işaret edecek denli özel, hem de evrensel nosyonlar içerecek denli geniştir. Kişilik terbiyesi, eğitim amacıdır. O, “milli mektep” derken de, “millet maarifi”, “kültür dersleri” derken de, “din ve ahlak eğitimi” derken de kişiliğin eğitimini hedefler. Bilim, teknoloji, meslek eğitimi gibi eğitimin bütün tarzları, ancak şahsiyetin üzerinde değer kazanacak, bir değer haline gelebilecektir.

Topçu’nun kitabında, eğitim ve kültür hayatımızın göstermelik değil, gerçek ve sahih sorunları yer alır. Onu kültür ve eğitim tarihimiz açısından bir dünya görüşü ve zihin eleştirisi olarak okuyabiliriz. Bu eleştirinin temel hedefi, kabuğu öze, maddeyi ruha, şekli içeriğe, niceliği niteliğe, taklidi özgün olana, ezberi yeniden üretime tercih edenlere karşı olmuştur. Bu eleştiri sadece belirli bir döneme, belirli bir hedefe yönelmez; hem kendini çağdaş ve devrimci olarak niteleyenlere, hem sözde aydınlara, hem de maneviyatı şekle indirgeyenlere karşı sergilenir. Hakikati söyleme isteği onun tek hedefidir. Topçu, şekilciliği bırakıp işin aslına, özüne odaklanmamızı ister bizden. Bunu yaparken de kuru taassuba yakalanmamamızı önerir.

1. Bir Zihniyet İnşası Olarak Eğitim

Topçu, eğitimi, zihniyeti ve kimliği inşa eden, kişide düşünme ve algılama biçimi oluşturan, karakteri şekillendiren, milli ve manevi değerleri kazandıran bir insan olma sanatı olarak görür. Erdemli toplumu, kıymetli insanı oluşturabilmek için ilk önce eğitimden başlamak gerekir. Bu eğitim sistemini de “milli mektep” olarak adlandırır. Toplumu oluşturan, millet ruhunu meydana getiren, şahsiyeti kuran, bu eğitim biçimidir. Bu nedenle öncelikli olarak düşünce, değer ve ideal planından başlanması gerektiğini düşünür. Topçu, “Mektep bu hayata anlamını vermelidir.” der ve bu hususu “Türkiye’nin maarif davası” olarak adlandırır.¹

Nurettin Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası*’nda, genel anlamda, felsefi bir sorun olarak “eğitim nedir”, “insan doğası nedir”, “eğitimin amaçları nedir”, “insan niçin eğitilmelidir” sorularıyla ilgilenmez; başlıktan da anlaşılacağı üzere, Türkiye’nin eğitim sorunları üzerinde yoğunlaşır. Ama yine

1 Nurettin Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası*, 107. Dergah Yayınları, İstanbul

de, eğitim tarihimizim köklerine doğru giderken, İslamiyet sonrası eğitim ve kültür tarihimizdeki kopmaların, kırılmaların üzerinde dururken ya da John Dewey'nin öncülüğünü ettiği pragmatik eğitim felsefesine (*progressivism*) karşı çıkarken, kimi zaman daimiciliğin (*perennialism*), kimi zaman özcülüğün/ esasiciliğin (*essentialism*) tezlerini öne çıkarırken, “bilgi”, “eğitim”, “öğretmen”, “öğrenci”, “toplum” gibi eğitimin temel sorunlarına değinir; ama bütün bunları belirli bir felsefi akıma göre yapmaz; zira o eğitimi Türkiye'nin maarif davası olarak görürken, Türkiye'nin kendi dinamiklerinden, tarihsel ve kültürel referanslarından hareket eder; olması gerekeni bir eğitim felsefesi akımına göre değil, Anadolu insanının milli ve manevi gerçeklerine göre anlamaya çalışır. “Eğitim nedir ve nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap ararken, Türkiye'nin kültürel ve eğitimsel sorunlarına referansta bulunur. Bu açıdan bakıldığında *Türkiye'nin Maarif Davası*, bir zihin eleştirisi olarak görülebilir. Eleştiri, yalnız Osmanlı ilim ve kültür hayatı ile ilgili değil, aynı zamanda İslam kültürü ve medeniyeti ile de ilgilidir. İslam kültürü, eleştiri yoksunluğu nedeniyle eski metinleri tekrarlayan, nakleden ezberci bir sisteme doğru düşüşe geçmiş, yaratıcı ve üretici tutumdan yoksun bir şekilde felsefenin anavatanı olan hür düşünceden de giderek uzaklaşmıştır. Bu durum beraberinde otoriteye bağlılığı esas kabul eden, ezberci ve nakilci bir sistem getirmiştir. Üretim yoktur, yorumlama yoktur, yalnız kuru bir tekrar vardır.

Topçu, eğitimin sorunlarını “milli mektep” kavramı çerçevesinde ele alır. Ona göre sorunun çözümü, milli mektebin hayata geçirilebilmesindedir. Milli mektep diye adlandırdığı eğitim sisteminin oluşabilmesi için gerekli olan unsurları dörde ayırır: (1) Ders, (2) öğrenci, (3) öğretmen, (4) öğretim. Topçu, bu konulara ilişkin görüşlerin maddeler halinde açıklar. Dersin öncelikli amacı, hakikattir, pratik yarar değildir. Teknik, bilimin uygulanması olarak eğitimin doğrudan amacı değildir, olmamalıdır. Topçu bu yönüyle Dewey'den ayrılır; bu hakikat anlayışıyla. Hakikat, pratik fayda ile sınırlanmamalı, derslerin içeriği ilkokulda kalbin, lisede aklın terbiyesi olarak programlanmalıdır. Üniversite ise uzmanlaşmaya yönelik bir eğitim yuvasıdır. Aklın eğitiminde Doğunun ve Batının birikimi bir arada bulunur. Kalp eğitiminde dinin, akıl eğitiminde Doğu ve Batı kültürlerinde ortaya çıkan felsefi ve bilimsel birikimin öğrenciye kazandırılması esastır. Zira akıl, milli değil, evrensel bir nitelik gösterir, bir milletin sınırlarını aşar. Liselerde mesleki ayrımlar, üniversiteye yönelik ayrımlar oluşturulmalı, yönlendirmeli eğitim yapılmalıdır. Öğrencinin içindeki iyilik duygusunu ortaya çıkarmak, bir enerji oluşturmak için, hem ilkokulda hem de lisede derse müzik ile başlanması gerektiğini düşünür. Ahlaki terbiye de musiki ile başlamalıdır ona göre.

Topçu, eğitime bakışında güncel meselelerden hareket eder; sanki bir “durum tespiti” yapmak ister gibidir. Olan nedir? Olması gereken nedir? Olan ve olması gereken arasındaki mesafe nedir? Topçunun önerileri,

Yaklaşımları bu noktada ortaya çıkar. O, olanı ve olmaması gerekeni gösterirken kendi görüşlerine de ulaşır. Durum tespiti aynı zamanda, eğitimin nasıl olmaması gerektiğini de gösterir. Eğitimin güncel sorunlarını tartışırken, yerel ve güncel sorunlara evrensel nitelikli bakışlar da getirir. Dolayısıyla onun bakış açısının dış katmanını güncel sorunlarımız, ikinci katmanını yerlilik, üçüncü katmanını da evrensellik meselesi oluşturur. Bu sıralamayı tersine çevirerek söylersek, onun eleştirilerinin özünü evrensel bakış açısı oluşturur. Yerlilik nosyonu (milli kimlik ve benlik), ulaşılması gereken bir hedeftir. Evrensel değerlerden kopuk bir yerlilik nosyonu, ona göre yozlaşmadır. Daha on ikinci yüzyıldan beri süregelen ve medreselerin ezberci ve nakilci sistemiyle doruk noktasına ulaşan çöküş, evrensel değerlerden uzaklaşmaya işaret eder. Ama okulların milli özden uzak teknik eğitimleri de, bir öz ve anlam yoksunluğunu yansıtır. Bu şekilde yerlilik ve evrensellik onda bir çelişki değil uyum, parçalanmışlık değil birlik ve bütünlük oluşturur. Bu açıdan bakıldığında onun eğitim anlayışı, sadece belirli bir dönemin eğitim sorunlarına bağlı yaklaşımlar açısından değil, genel anlamda eğitim düşüncesi ve kuramı açısından da okunabilir; bu da ondaki eğitim felsefesine geçiş noktasını oluşturur.

2. Eğitimin Güncel Sorunlarına Değıniler

Bir düşünce çalışmasının başarısı, yalnız kendi zamanını anlatması ile ölçülmez, aynı zamanda değişik kültür ve coğrafyalara, değişik zaman ve dönemlere olan uyumu ve kapsayıcılığı ile de ölçülür. Tabii günümüzde eğitimin kimi sorunlarının, hâlâ Topçu'nun eserlerinde karşılık bulması, Topçu'nun uzak görüşlülüğünü ve eserinde sergilediği düşünce kadar, Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmede sergilediği gönülsüzlüğü de gösterir. Tabii bu husus aynı zamanda eğitim sorunlarının ne kadar yavaş çözülen sorunlar olduğunu da işaret eder.

Türkiye'nin Maarif Davası'nda yer alan eğitimin güncel sorunlarını, öğrenci, öğretmen, müfredat (program), öğretim gibi eğitimin temel unsurları açısından ele alabiliriz. Topçu'ya göre, "Ders, öğrenci, öğretmen, milli mektebin duvarlarıdır"²

2.1. Kültür Dersleri: Günümüzde, eğitim ve öğretimde başarı denildiğinde, daha çok fen ve teknik derslerde ortaya konulan performans anlaşılmaktadır. Nurettin Topçu'nun yakındığı hususlardan biri de işte budur. Ona göre eğitimin öncelikli amacı, fabrikaya eleman yetiştirmek olmamalıdır. Bu pragmatik tutum, öncelikli beklenti haline getirildiğinde, eğitimin temel hedefi durumundaki erdemler ötelenmiş olacaktır. Yapılması gereken şey, ideali olan, şahsiyetli ve erdemli bireyler yetiştirebilmektir. Dostoyevski, *Ecinniler*'de, devrimci karaktere, bir Rus kunduracısının Shakespeare'den, Rafael'den daha değerli bir eser ürettiğini söyler. Nurettin Topçu da, karşıt bir bakış açısı benimseyerek manevi kültürü,

maddi kültürün temeline koyar. Öncelikli olan manevi eğitimidir. O da sanat ve edebiyat, tarih ve felsefe, din ve ahlak dersleriyle kazanılabilir. Bu nedenle “Bize teknik okuldan daha çok idealist insan yetiştirici mektepler lazımdır.” der.

Söz konusu kimlik ve heyecanın verilebilmesi, kültür derslerinin okutulması ile ilgili bir sorundur. Topçu, bu derslerin öne alınmasını, teknik derslerin ikincil planda tutulmasını ister. Zira eğitimin amacı durumunda olan “şahsiyet”i, tarih, edebiyat, ahlak, felsefe ve din dersi oluşturur; bu da eğitimin temel amacı, milli mektep’in temel hedefi durumundadır. Fen ve teknik dersleri, ancak bu temel üzerinde anlam kazanabilir. Bu bağlamda, sözgelimi *Sahafat*’ın sadeleştirilerek ya da nesirleştirilerek okutulması, model şahsiyetlerin örnek davranışlarının bir ahlak metni olarak okutulması, milli ve manevi değerlerin kazandırılmasında ve bu konuda bir bilinç oluşturulmasında önemlidir. Aynı şekilde üniversitelerde de “milli” bir heyecan olmalıdır. Şöyle der: “Bugün büyük Batı kültürünün ağırlık merkezi, hikmet ve felsefe, sanat ve edebiyat değildir; fizik ve kimya ilimlerini kendisine hizmetkâr yapan büyük tekniktir. Batı dünyası, kendi temellerini teşkil eden eski Yunan hikmetinin büyük ustası Sokrat’ın felsefeyi fizikten ahlaka yükseltmesine karşılık, asrımızın insanını ahlaktan fiziğe çevirmiş bulunuyor. İki dünya harbinden bu yana Batı maarifi, kuruluşundaki ruh ve ahlaktan bütün bütün sıyrılarak sanayinin emrine girdi. Bu hal Batı medeniyetinin yıkılışıdır”³ Teknik başarılar, ancak bir medeniyet fikri, bir eğitim anlayışı üzerinde değer kazanır. Eğitimi kendi başına fen ve teknoloji ile sınırlamak, bir felsefeden, bir maneviyattan, bir şahsiyetten yoksunsa, felakete de dönüşebilir. Topçu bu nedenle kişilik terbiyesini, manevi eğitimi, eğitimin temeline koyar. Bizi hakka götüren bir yol, aydınlığa çıkaran bir kapı lazım. Bu kapı mektebin kapısıdır. Bugün mektep insanın ruhunu yüceltmek için değil, makineye esir olarak midesinin saltanatını yaşatmak için açılmış kapıdır”⁴

Nurettin Topçu bu şekilde Batı medeniyetindeki bu teknik egemenlik karşısında ortaya çıkan tehlikeye işaret eder. Ne var ki, İslam medeniyeti, aynı tehlikeye ve üstelik daha fazlasıyla, on ikinci asırdan beri maruz kalmıştır. Bu konudaki açıklaması şu şekildedir: “Bize gelince, bin iki yüz yıldan beri tasavvufu yan yana gelişen hukuk ve kelam ilimleri İslam dünyasının kültürünü teşkil ediyordu. Onuncu asırda kurulan Bağdat külliyesinde evrensel bir değere ulaştırılan İslam Maarifi, on ikinci yüzyılda içtihat kapısının kapatılmasıyla ruhi feyzini kaybederek Aristo mantığının kısır çerçevesi içinde bunaldı. O zamandan beri medrese, İslam kültürünün özünü kaybetmiş olarak kıyas mantığının kelime tekrarı içinde bocalıyordu. Daha on ikinci asırda İslam düşüncesinden kovulan felsefe

3 A.g.e., 36

4 A.g.e., 41

ile beraber sosyal düşüncenin temeli olan tarih şuuru ve sanatta esas olan hayal gücünün yaratıcı aşkı, medresenin tanımadığı, hatta suçladığı değerler halini aldı”⁵ Bu durum, Topçu’ya göre, eğitimdeki çöküşün, kültürdeki yozlaşmanın temelini oluşturur. Medreseden felsefe, eleştirel ve özgür düşünce çıkınca geriye, tekrarcı ve nakilci, verimsiz ve ürünsüz bir kısır döngü kalmıştır. Topçu’ya göre, Cumhuriyetle birlikte öne çıkan pozitivist ve pragmatist yaklaşım, bu doğrultuda bir epistemolojiden hareketle milli benliği ve şahsiyeti oluşturan din, ahlak, tarih, edebiyat gibi derslerin okutulmasını neredeyse gereksiz kılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim ve toplum alanında, zihinsel bir tutum olarak giderek Amerikan pragmatizmine doğru evrilmiştir. Bu da teknolojiyi öğreten ve üreten derslerin öne çıkarılması ve manevi kimliği oluşturan kültür alanına ilişkin derslerin geri planda kalmasına neden olmuştur.

2.2. Meslek Eğitimi: Eğitimi temel olarak iki kısma ayırmak mümkündür. Biri meslek eğitimi, diğeri ise akademik eğitimidir. Meslek eğitimi, toplam öğrenci sayısının yaklaşık üçte ikisini oluşturmalıdır. Meslek eğitimi alan kişiler, toplumun sıcak ve hareketli yapısını oluşturacak, buradan mezun olanlar çeşitli alanlarda üretim yapan kişiler haline gelecekler, denilebilirse hayatın çarkını onlar döndürecekler. Bugün eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri, meslek eğitiminin ihmal edilmiş ve neredeyse tüm öğrencilerin akademik eğitime yönelmiş durumda olmalarıdır. Bu, mesleki ve akademik eğitim için önemli bir sorundur. Bu sorun çözülmeden, Türkiye’nin eğitim sorunlarının, eğitim sorunları ile birlikte ekonomik, sosyal, kültürel sorunlarının çözülmesi zor olacaktır. Acil olarak atılabilecek adım, hayatı üretecek meslek liselerinin yeniden yapılandırılması, imkânlarının artırılması ve cazip hale getirilmeleridir. Bu okullarda formalite eğitimden gerçek kaliteli eğitime geçilebilmelidir. Bu husus, meslek eğitimi adına, sanayi, ekonomi ve toplumsal dengeler adına büyük bir kazanç olacaktır. Üniversiteyi bitiren yüzbinlerce işsiz gencin, alanının ne olduğuna bakmaksızın öğretmen olabilme hayaliyle formasyon sertifika programlarına katılmaları, eğitim sistemimizin içinde bulunduğu durumu göstermektedir. Bu durum, büyük bir güç, emek ve enerji kaybı demektir. Bu israf, ülkenin en önemli gücünün, yetişmiş insan gücünün heba olmasının yanında yüzbinlerin mutsuzluğa ve umutsuzluğa sevk edilmesi de demektir. Daha ortaokuldan itibaren başlayacak uygun bir “mesleki eğitim” – “akademik eğitim” ayrımı ve geleceğe yönelik iyi bir planlama, söz konusu israfın önlenmesini ve insanların verimli, üretken ve de mutlu olmalarını sağlayacaktır.

Yukarıda “Kültür Dersleri” başlığı altında ortaya koyduğumuz Nurettin Topçu’ya ait eleştirel yaklaşım, onun teknik eğitim, mesleki eğitim gibi konulara karşı olduğu izlenimini uyandırabilir; ancak bu yanlıştır. Onun ısrarla üzerinde durduğu husus, teknik eğitimin ruh, gönül, değer ve ahlak

terbiyesinin önüne geçmesi, söz konusu diğerlerinin giderek unutulması ve önemsiz hale getirilmesidir. Topçu'ya göre, bir toplum için, teknik eğitim de, meslek eğitimi de son derece önemlidir. Toplumun kalkınması, iyi yetişmiş idealist insanlar sayesinde olacaktır. Ona göre, öğretimde ihtisasa değer vermeyiş, maarifimizin üzerinde durmadığı önemli bir hatadır. Asrımızın ihtisas asrı olduğu ve bütün ilim kollarında keşiflerin günden güne çoğaldığı inkâr götürmez bir realite iken ilkokulun dördüncü sınıfından lisenin son sınıfına kadar dersleri birbiri üzerine yığıyor ve her birini döne döne tekrar ediyoruz.”⁶

Bugün de eğitimimizin en önemli sorunlarından biri de yönlendirme eksikliğidir. Liseler her ne kadar meslek liseleri ve anadolu liseleri olarak ayrılmış olsa da, öğrenci, kendi mesleğini ancak üniversiteye girdikten sonra algılayabilmekte, bir meslek üzere eğitim aldığını hissedebilmektedir. Oysa üniversite sıraları meslek duygusunun edinilmesi açısından oldukça geç bir dönemdir. Daha erken yaş ve dönemlerden itibaren belirli bir mesleğin teorik ve pratik bilgilerinin alınması, öğrencinin kendini isteği ve yeteneği olduğu bir alanda yönelmiş olarak görmesi, meslek duygusunun gelişimi açısından önemlidir. Nurettin Topçu, yönlendirmenin daha ortaokul sıralarından itibaren olması gerektiğini düşünür. İlkokul okuma yazma ve temel matematik becerilerinin kazandı bir dönemdir. Ortaokulun ne işe yaradığını sorgular, ortaokul yerine doğrudan liseye geçmenin daha uygun bir yaklaşım olacağı üzerinde durur. Lise ise belirli branşların ortaya çıktığı bir dönemdir. Kişi burada belirli bir mesleğin teorik ve pratik bilgisini edinir. Onun bu görüşleri, bugün de eğitim sistemimizin belirli bir seviye kazanabilmesi açısından dikkate alınması gereken görüşlerdir.

2.3. Din ve ahlak Eğitimi: Nurettin Topçu'nun eğitim bahsinde en çok ve en sık üzerinde durduğu konulardan biri de din ve ahlak eğitimidir. Bu dersler üzerinde çok durur, zira onların şahsiyeti ve maneviyatı oluşturacağını düşünür. Bir başka neden de, pozitivist ve pragmatist eğitim uygulamalarının neredeyse resmi devlet ideolojisi haline gelmesidir. Ona göre, teknik ve meslek eğitimi, ancak bu manevi eğitimin üzerine inşa edildiğinde değer kazanır. Eğer bu iki eğitim iyi verilmezse, önceliği fizik ve teknik eğitimi alacak, manevi eğitimin sözü bile edilmeyecektir. Bu da milli benliği, milli kültürü yıkan bir tutum olacaktır.

Topçu'ya göre, din eğitimi, uygun bir din tasavvuruna dayanır. Uygun din tasavvurunun ne olduğunu da dokuz madde ile açıklar. Bu maddeler şu şekildedir: (1) “Din, müspet ilim değildir.” (2) Din, ilim olmadığı gibi ilim tarihi de değildir.” (3) “Din, bir mantık sistemi de değildir.” (4) “Din, sanat da değildir.” (5) “Din efsane hiç değildir.” (6) “Din ipnotiza hareketi gibi bir telkin psikolojisi değildir.” (7) “Din bir iddia değil, hayattır.” (8) “Din bir dünya saltanatı değildir.” (9) “Din bir meslek de değildir”⁷ Topçu, bu mad-

6 A.g.e., 87

7 A.g.e., 158-162

delerle, dinden ne anladığını ve buradan hareketle de din eğitiminin nasıl olması gerektiğini açıklar. Din, öncelikle bir bilgi, bir kavram, bir mantık, bir teori, bir meslek, bir ideoloji değildir; değer, erdem, olgunluk ve terbiye demektir, hayat demektir. Onu bir takım şekilsel tutum ve adetlere indirgemek, dinin özündeki değerleri anlamamak olacaktır. Topçu, İslam'ın ve Kuran'ın felsefesinin yapılamamış olmasını, din ve yaşama kültürü açısından büyük bir eksiklik olarak görür.⁸ Bu anlamda, din karşıtı söylemlere olduğu kadar, dini söylemi kendisi için bir sermaye kılan, onu dar bir çerçeveden anlamaya çalışan her türlü şekilciliğin ve dar görüşlülüğün karşısında da yer alır.⁹ O, din derken, bütün bir hayatı anlamlandıran, kişiye bir kimlik, konum ve bakış açısı kazandıran temel değerleri anlar. Dini, kişiyi hayata bağlayan, en köklü duygu olarak görür.¹⁰ Din eğitimi de bu bağlamda ele alır ve konunun önemini “Okullarımızda ahlak ve din eğitimi meselesi zamanımızın en hayati davasıdır.” diye belirtir. Din dersinin, belki de henüz “zorunlu” – “seçmeli” kavramları eğitimimize yeterli derecede girmediği için nasıl olması gerektiği konusuna girmez; “İstemeyen kişiye zorla din dersi verilmeli midir?” sorusunu sormaz ve cevaplamaz. Onun iradeyi, özgürlüğü ve şahsiyeti öne çıkaran bakış açısı dikkate alındığında böyle bir soru karşısındaki cevabının ne olacağı tahmin edilebilir. Dinde zorlamanın olmaması, bir bakıma din eğitiminde de tarzını belirler.

2.4. Öğretmen Yetiştirme ve Alan Dışı Atamalar Sorunu:

Klasik eserlerimize baktığımızda, yöneticilerin birer öğretmen oldukları; babanın ailenin, devleti yöneticilerin halkın öğretmeni oldukları, böyle kabul edildikleri görülebilir. Bu durumda, herkes kendi mahiyetindekiler için bir öğretmen, yetiştirici konumundadır. Böylece, toplumun genelinin bir okul haline gelmesi, halkın bir biri için bir model ve yetiştirici konumunda, bir başkasına örnek olabilecek şekilde davranması söz konusudur.

Avrupa kültüründe halkın eğitimi, Protestanlık, ardından da Fransız İhtilali ile birlikte gündeme gelmiş bir konudur. Fransa’da, 1791 anayasasında “zorunlu eğitim” kavramı yer almıştır. Bununla çağdaş anlamda bir uzmanlık alanı olarak öğretmenlik mesleği de ortaya çıkmıştır. Osmanlı’da ise “çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme” hedefine yönelik olarak 1847 yılında *Darülmüallimîn* açılmıştır.¹¹ Cumhuriyet döneminde de okul öncesi eğitim kurumlarına, ilkokullara (köy ve şehir ilkokulları), ortaokullara, liselere öğretmen yetiştirme konusu, her zaman Milli Eğitim Bakanlığı’nın gündeminde olmuştur. Bakanlık, 1980’li yıllara kadar farklı okullar açarak öğretmenlerini yetiştirmiş, 1980’den sonra ise bu görev YÖK’e devredilmiştir.

8 A.g.e., 13

9 A.g.e., 37-41

10 A.g.e., 131

11 Yahya Akyüz “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında *Darülmüallimîn*’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış.” Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 20, ss. 17-58.

Osmanlıdan beri, ülkenin öğretmen ihtiyacına öğretmen yetiştiren kuruluşlar cevap veremediği durumlarda, farklı alanlarda yetişmiş kişilerin öğretmen olarak atamaları söz konusu olabilmektedir. Bunlar arasında veterinerden mühendislik alanlarına, filolojiden sanat tarihi mezunlarına kadar pek çok alandan kişiler vardır. Son 25 yıldır zaman zaman tartışma konusu olan Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik hakkına sahip olup olmadıkları tartışması da alan dışı atamaların bir yansıması olarak görülebilir.

Nurettin Topçu, bir öğretmen olarak alan dışı atamalarla ilgili bazı değerlendirmelerde bulunur: Öğretmenliğin bir meslek olarak görülmemesi, hemen her alandan kişileri öğretmen olarak atanabilmeleri, öğretmenliğin hala kuramsal ve uygulamalı boyutları olan, dahası bir ilgi, sevgi, sabır ve yetenek mesleği olarak görülmemesi, bu kutsal görevin saygınlığına zarar vermektedir. Onun “sınıfın kapısından, bir mabedin kapısından girer gibi girmek” ifadesi, eğitime ve öğretmenlik mesleğine verdiği değeri örnekler niteliktedir.¹²

2.5. Öğretmenlerin Sorunları: Öğretmenlik geleneğimizde peygamberlik mesleği olarak görülmüştür. Eğiten, öğretene, terbiye eden, saygın bir kişidir öğretmen. Nurettin Topçu eserinde öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde önemle durur, bu konuda başlıklar atar, öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunur. Ona göre, eğitimde asıl sorun, öğrenciyi yetiştirecek öğretene yetiştirebilmektir.¹³ Öğretmen, eğitimde o kadar önemlidir ki, eğitim faaliyetini gerçekleştiren, öğrencileri yetiştiren, onların zihinlerini biçimlendiren bir kişidir.

Öğretmenlerin her zaman öne çıkan sorunları olmuştur. Bunlardan en belirgin olanları, köyde olsun şehirde olsun, geçimlerini sağlayabilecek yeterli bir gelir düzeyidir. Nurettin Topçu da bu sorunu dile getirir; ikinci işte çalışma zorluğundan söz eder. Öğretmenin yaşam galesi çekmesinin, yaptığı mesleğin saygınlığı ile bağdaşmadığını vurgular. Bu maddi zorluklar, kuşkusuz öğretmenlik mesleğinin önemli sorunlarıdır; ancak Nurettin Topçu için gerçek öğretmenlik sorunu, öğretmenlerin kendi mesleklerinin doğasına uygun bir tutum benimseyememeleri durumunda ortaya çıkar. Bunun başında da, kendilerini geliştirmemeleri, araştırmacı, sorgulayıcı olmamaları, ilgi ve merakı bir yana bırakıp sıradan, sönük bir yaşam sürmeleri gelir. Bunun yanında öğretmenlerin kendi mesleklerinin doğasına uygun davranış tarzlarını benimseyememeleri, okumamaları, araştırmamaları da bir öğretmenlik sorunudur ve bu atalet öğretmenlik mesleğini kusurlu kılmaktadır.¹⁴

Nurettin Topçu'ya göre, öğretmenlik sadece bir meslek, sadece bir uzmanlık alanı değil, kişiye şahsiyet ve yön duygusu kazandıran, mili ve

12 Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, 97-98. Dergah Yayınları, İstanbul,

13 A.g.e., 88

14 A.g.e., 97-98

manevi değerleri kazandıran, zihni ve ruhu biçimlendiren kutsiyeti olan bir iştir de. Öğretmenin öğrencileri yetiştirmek için gösterdiği gönüllülük, çaba, sevgi, Topçu'ya göre, cephede savaştan daha değerlidir. Topçu öğretmeni, geleceğin kurucusu olarak görür. Bu yüzden öğretmenin iyi yetişmiş ve kendi alanında iyi olması gerekir. Topçu, kendi zamanı açısından, bugün “öğretmen yeterliliği” olarak adlandırdığımız konuya değinir. Bu yeterlilikler arasında kendi alanında yabancı dilde metin okuyabilme kriteri bile vardır. Bununla öğretmenin akademik donanımı olan bir kişi olarak portresini çizer. Buna göre, öğretmen, öğrencilere değer ve tutum kazandırabilecek model bir kişiliğe sahip olmalı, alan bilgisine sahip olmalı, duygusal ve ruhsal açıdan (sevgi, sabır, şefkat ve merhamet gibi) bu mesleğe uygun biri olmalı, akademik birikimi olmalıdır. Buna göre öğretmenlik sıradan bir meslek değil, pek çok değeri ve ileri özelliği kendi içinde toplayan, değerli ve saygın bir meslektir. Ne var ki, o, zaman zaman alan dışı atamalarla, bir meslek olmaktan bile çıkarılmış, herkesin yapabileceği sıradan bir iş haline getirilmiştir. Bu nedenle Topçu, öğretmenliğin bir “meslek” olarak bile görülmemesinden, önüne gelen herkesin yapabileceği bir iş olarak algılanmasından şikâyet eder, bu algılama biçimini eleştirir ve öğretmenliğin saygınlığı açısından kusurlu bir tutum olarak görür.

Günümüzde de öğretmenliğin çeşitli sorunları vardır. Öğretmenlik mesleği, umudu, heyecanı, sevinci ve yaşa duygusu olan bir meslek haline getirilebilmeli; bir “tükenmişlik alanı” olmaktan çıkarılmalıdır. Öğretmenlerimize umut, heyecan, çalışma ve araştırma gücü kazandıracak motivasyon kaynakları bulmak gerekir. Üniversitelerdeki akademik sınıflamaya benzer bir hiyerarşinin oluşturulması, öğretmenliğin, öğretmen olarak başlanıp öğretmen olarak bitirilen bir meslek olmaktan çıkarılması, kendi doğasına uygun bir şekilde sürekli bir çalışma ve ilerleme alanı olması, bu mesleğe bir heyecan, umut ve yenilenme gücü kazandırabilir. Bu nedenle bir zamanlar uygulamaya konulan “öğretmen”, “uzman öğretmen”, “başöğretmen” gibi düzenlemeler yeniden getirilebilir ve bu unvanların verilmesi sadece yapılacak bir test sınavı ile değil, aynı zamanda akademik aktivite ve başarılarla tabi tutulmalıdır. Yüksek lisans, doktora yapan, makale yazan, araştırma yapan, proje üreten, bilimsel toplantılara katılan öğretmenler, kendi alanlarında uzman öğretmen, başöğretmen gibi, belirli bir maddi getirisi de olan unvanlarla teşvik edilmelidir. Bunun yanında, akademik kültürün yaygınlaştırılabilmesi için, akademik unvanı olan kişilerin çeşitli şekillerde okullarda istihdamı da sağlanmalıdır.

2.6. Öğrenci Sorunları: Eğitim faaliyetin asli unsurlarından biri de öğrencidir. Bütün eğitim öğretim faaliyetinin hedefi, öğrencinin iyi ve donanımlı yetişmesi, bir kişilik haline gelebilmesidir. Günümüzün eğitim yaklaşımlarında, öğrenci eğitimin merkezi olarak görülür. Bu, doğru bir yaklaşımdır. Öğrencinin eğitimin merkezine konulması, doğa bilimlerinde yer çekim yasasının keşfi gibi önemli bir buluştur. Öğrenci eğitimin hedefi, amacı, malzemesi ve temel çalışma alanıdır. Öğrencinin, öncelikle eğitim

programı, öğretmen, okul ve idare gibi muhatapları vardır. Topçu, John Dewey'nin öncülüğünü yaptığı, demokratik okul, sanayie adam yetiştiren okul, teknik okul kavramlarına sıcak bakmaz. Onun eğitim anlayışı gelecekte, muhafazakâr nitelikler gösterir. Öncelikli olan öğretmen otoritesi, bilginin ve programın içeriğidir. Bu nedenle öğrenci, eğitimin gayesidir, ancak öğrenci de kendi konumunu bilmeli, öğrenmeye, verilen bilgiyi, kültür ve terbiyeyi almaya hazır bulunmalıdır. Zira öğrenci, hakikat arayışı içinde olan, isteyen, arayan ve araştıran kişidir. Topçu'ya göre, o, mektepte, mabette bulunduğu gibi bulunur.

Nurettin Topçu, eğitimde öğretmen otoritesini öne çıkarır; bununla birlikte öğrencilerin, öğretmen ve idarenin özel işlerinde, eğitim dışı amaçlarla çalıştırılmalarına da hoş gözle bakmaz. O, öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafenin ararlanması ve korunması gerektiğini düşünür. Eğitim ve öğretim faaliyeti de bu mesafede gerçekleşir.

Öğrencilerin sorunlarından biri de, okul dışından ve kendi akranlarından gelebilecek şiddet ve zorbalığa maruz kalmalarıdır. Okulların çevrelerinde yuvalanan çeşitli gruplar, çeteler, öğrencilerin istenmedik alışkanlıklar kazanmalarına, bağımlılıklar edinmelerine, şiddete uğramalarına neden olabilir. Topçu, bu gerçekleri, kendi gözlem ve deneyimlerine bağlı olarak aktarmakta ve endişelerini dile getirmektedir. Kuşkusuz bu sorunlar bugün daha da ciddi boyutlara ulaşmış, uyuşturucu başta olmak üzere, öğrenciler her türlü istismara ve tehlikeye maruz kalmaktadırlar. Tabii güvenlik önlemlerinin artırılması, alınabilecek tedbirlerden biridir. Ancak başka önlemlerin de alınması, ortaokul ve liselerin mahalle aralarından çıkarılarak yeni bir eğitim anlayışı ile güvenli ve düzenli kampüs alanlarına nakledilmeleri gerekir

2.7. Fiziksel Mekân Sorunu: Örgün eğitim, genellikle belirli bir mekânda gerçekleştirilen bir eğitimidir. Okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğretim, üniversite ve lisansüstü eğitim kurumları, günümüzde “uzaktan eğitim” kavramı giderek popüler hale gelse de, hala geçerliliğini korumaktadır. Bu nedenle, okul kavramı, belirli bir programa, belirli bir müfredata, bir öğretmen ve öğrenci potansiyeline işaret eder, ancak bununla birlikte ve belki bütün bunlardan önce “fiziksel mekâna” da işaret eder. Burada iyi bir eğitim ancak iyi mekânda yapılabilir, kötü ve uygun olmayan mekânlarda kaliteli eğitim yapılmaz diye bir kural koymak, bir ilke belirtmek yanıltıcı olabilir; ancak genel anlayış bu yöndedir. Bu nedenle kaliteli eğitim için uygun alanların oluşturulması gerekir. Selçuklu ve Osmanlı kültüründeki medrese geleneğine baktığımızda, külliyelerin, genellikle belirli bir arazi üzerine inşa edilmiş güzel ve karakteri olan binalardan oluştuğu görülebilir.

Nurettin Topçu, günümüzdeki eğitim mekânlarını, yapılarını mimari üslup yoksunluğu, stil bozukluğu nedeniyle eleştirir. Bu binalar, hiçbir sanatsal ve mimari değeri olmayan sıradan binalardır; bir okul, mektep

saygısı uyandıracak kadar karakter ve üslup sahibi değillerdir. Onlar kişide estetik algı oluşturmeyen, mimari estetiğe uygun olmayan, güzellik ve harmoni duygusundan yoksun beton yığınlarıdır. Medrese binalarının saygı ve tanzim uyandıran dış görünüşüne karşın mekteplerin hala belli bir mimari forma kavuşturulamadığından söz eder.¹⁵ Topçu “mektepe binası”ndan, “üslub”u olan, “karakter taşıyan”, “milli ruhumuzun çizgilerini taşıyan” bir yapıyı anlamakta, böyle bir mimari stili tasavvur etmektedir. Okul binaları, bu sitin bir yansıması olmalıdır. Fakat o günün koşullarında, bu tür binalar yapılmamış, yapılamamış, daha sonra da bu stil yoksunluğu bir şekilde sürüp gitmiştir. Bugün de eğitimin önemli sorunlarından biri fiziki mekân sorunudur; okul binası, dersliği, bahçesi, şehir ve mahalle içindeki konumu ile eğitimin saygınlığını yansıtacak nitelikte değildir. En önemli eğitim sorunlarından biri, özellikle İstanbul gibi büyük metropollerde, mahalleler arasına sıkıştırılmış, beton ve asfaltla kaplanmış okul binalarıdır. Özellikle orta ve liselerin, büyük kampüslere taşınmaları ve mahalle aralarından kurtarılımları gerekir.

Topçu, eğitim kurumlarımızdaki mimari sitil yoksunluğunu sadece ilkokul, orta ve lise ile sınırlı olmadığını, üniversite binalarının da aynı üslup yoksunluğunda pay aldığını söyler (TMD, 99). Daha 1100’lü yıllardan itibaren açılmaya başlayan Avrupa üniversitelerinde, klasik bir mimari söz konusudur. Batılı üniversitelerin kampüsleri, tarihsel ve geleneksel mimari ile uyum içinde, saygın bir görünüm sunmaktadır. Bilim, kültür, sadece okutulan derslerde değil, bu kültür ve eğitim ortamlarının mimari sitillerinde de kendini belli eder. Fransa, İngiltere, Almanya ve diğer Batı ülkelerinde oldu gibi, Türkiye’de de eğitim kurumlarının, tarihi, kültürü, geleneği, milli ve manevi ruhu yansıtacak şekilde bir mimari üslupla inşa edilmeleri gerekir; bu da Nurettin Topçu’nun, eğitime ilişkin dikkat çektiği hususlardan biridir.

2.8. Eğitimde Taklit Sorunu: Aristoteles’in *Poetika* isimli eserinde belirttiği gibi, insan olağanüstü taklit yeteneğiyle diğer canlılardan ayrılır. O, bildiği, öğrendiği yaşama tutum ve davranışlarının birçoğunu taklit yoluyla kazanır. Özellikle yaşama tutumlarının kazanılmasında, kültürel davranış kodlarının naklinde, taklit önemli yer tutar. Ancak taklidin, bireyler ve toplumlar açısından olumsuz bir yanı da vardır. Taklit, taklit ettiği model aşamaz, onu geçemez. Taklitten özgün ve karakteri olan bir yapı doğmaz. Eğer hayatı her şeyiyle taklit edecek olursak, o zaman kendimize ait bir figür, bir değer ortaya koyamayız. Bu husus, bireylerde olduğu gibi toplumlarda da söz konusudur. Toplamların, milletlerin, tıpkı bireyler gibi, kendi karakterlerini, özgün yanlarını, kendi çizgilerini ortaya koyabilmeleri gerekir. Aksi halde, taklit bir bireyde, bir millette, şahsiyet durumuna gelmez, kimlik oluşturmaz.

Topçu, eğitimin nasıl olması gerektiğini, zaman zaman nasıl olmaması gerektiğini anlatarak ortaya koyar. Bir durum tespiti yapıp eğitim siste-

mine eleştiriler getirir; bu şeklide nasıl olması gerektiğini, nasıl olmaması gerektiğini söyleyerek gösterir. Nasıl olmaması gerektiği konusu içinde “taklit” konusu da vardır. Taklidin milli mektebi yok ettiğinden söz eder. Ama kültür tarihimizde, taklit bir şekilde öteden beri hep ola gelmiştir.¹⁶ Göktürkler'in Çin'i, Selçuklular'ın Acem'i, Osmanlı'nın ve Cumhuriyet'in Batı'yı taklidi, söz konusu taklidin aşamalarıdır. Batı'yı taklit, milli mektebi oluşturmak yerine, İngiltere, Fransa, Almanya ve nihayetinde Amerika gibi ülkelerin eğitim sistemini kopyalamak şeklinde ortaya çıkmış, bu da verimli bir sonuç doğurmamıştır. Medresenin verimsizliği, ezberci ve nakilci eğitim anlayışı, eleştirilen bir konudur. Cumhuriyet ile beraber, medreseler tahliye edilerek, Batı hayranı, kapılarını dine, metafiziğe ve ahlaka kapatan bir eğitim uygulaması ortaya çıkmıştır. Topçu'ya göre taklit, “milli mektep”in ruhu yok etmiştir. “Millet ruhu ile bağları kopartılan okul, millete insan yetiştirmek için değil, adeta fabrikaya usta yetiştirmek için çalışır.” duruma gelmiştir. Topçu, şöyle devam eder: “Büyük halk kitlesi tarafından pratik değeri anlaşılan bu yeni maarif sistemi, ruhçuluk ideali son vererek bu vatani yakın gelecekte kör ve sağır makinenin vatani yapmak azmindedir. Bu pragmatist yaklaşım, dini eğitimde bile karşılığını bulmuştur. Öyle ki, cennet bile dünyevi hazların bir devamı olarak düşünülmüş, ruhun gelişimi ve olgunlaşması dikkate alınmamıştır.”¹⁷ Milli mektebin öncelikli çabası, ekonomi ve teknoloji değil, ekonomi ve teknolojiyi üretecek, onu kullanacak ve hayata uygun bir tarzda, bir değerler sistemi içine katacak zihniyettir. O “büyük maarif davası”yla bu ruhun ve karakterin oluşmasına yönelir. Ona göre, kendi başına, ruh, karakter ve öz olmadan, maddi refaha kavuşmak da, en azından yoksulluk içinde olmak kadar tehlikelidir. Birinde anlam ve ruh yoksunluğu, diğesinde ise madde yoksunluğu bulunur.

Topçu'ya göre, eğitimde bir şey yapılacaksa, taklitten ve salt maddi hedeflere yönelik olmaktan çıkarılmakla gerçekleşebilir. Bunun için kişilik eğitimi, ruh terbiyesini öne çıkaracak bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Eğitim öncelikle kişiliği terbiye eden, ruhu olgunlaştıran ve bireyi şahsiyet haline getiren bir edim olmalıdır; teknik, meslek, kazanç ve kar gibi hedefler daha sonraki konulardır. Bireyin, ruhen ve ahlaken eğitilmemesi durumunda, eğitimin amaçladığı maddi refah, makine, teknoloji gibi kavramlar da amacına ulaşmamaktadır. Maddi güç, ancak eğitilmiş insanların elinde bir değer ifade edebilir. Bu nedenle milli mektebi kurmak, Topçu'ya göre, istiklal savaşının bir başka boyutunu oluşturacaktır.

2.9. Yabancı Okullar Sorunu: Daha Osmanlı döneminden beri, ülkenin farklı bölgelerinde açılan yabancı okullar, çeşitli nedenlerden dolayı

16 Selami Sönmez, *Terbiye ve Tarihte Taklit*, Bayburt Üniversitesi Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu, 2014,

17 Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, 28. Dergah Yayınları, İstanbul,

eğitimimizin önemli bir sorunu olmuştur.¹⁸ Aydınlar ve eğitimciler tarafından, ülkemizde yabancı okullar açılmalı mı açılmamalı mı tartışması yapılmış, günümüzde de bir şekilde zaman zaman bu tartışmalar gündeme gelmektedir. Zira yabancı okullar, özellikle Osmanlı'nın son döneminde, kendi asli işlevlerinin dışına çıkarak açık ve örtük bir şekilde farklı işlevler de görmeye başlamışlardır. Nurettin Topçu, yabancı okulları hoş karşılamamakta, buralardan yetişen aydınları, kendi kültür köklerine yabancılaşmış bulmaktadır. Yabancı okulların amacı, milli mektepte olduğu gibi, yerli değerleri tanıyan bir şahsiyet yetiştirmek değil, farklı kültürlerin kendi amaç ve ideallerine uygun, bu amaç ve ideallere hizmet edecek şekilde kişiler yetiştirmeleridir.

Sonuç

Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası* isimli eserinde, pek çok eğitim sorununa işaret eder. Bu sorunlardan birçoğu, günümüzün de sorunlarıdır: Öğretmen sorunları, öğrenci sorunları, müfredat sorunları, mekân sorunu, kalite sorunu... Peki, çözüm ve çıkış yolu nedir? Topçu, eğitimin ne olması gerektiğine cevap arar, ancak bunu kendi zamanına bağlı kalarak ve kendi zamanının eğitim uygulamalarını eleştirerek yapar. Çözümü de “milli mektep” kavramıyla açıklar.

Milli mekteple, millet ruhu arasında bir orantı vardır. Millet ruhunu oluşturan milli mekteptir, bu mektepte yapılan eğitim (*maarif*)'dir. Tarih şuuru, eğitimle oluşur. Topçu'nun “milli mektep”, “milli maarif” olarak nitelendiği eğitim biçimi oluşmadan, sağlıklı bir toplum yapısı ortaya çıkmaz; bunun yerine yozlaşma, çöküş ve dağılma ortaya çıkar. Eğitim yoksunluğu, taassubu, dar görüşlülüğü, cehaleti ve yozlaşmayı besler. Taassup, katılık ve dar görüşlülük, millet ruhunu köreltir. Maarif yoksunluğu millet ruhunu çökertir. İslam düşüncesinin gerileyişinde, millet ruhunun yok oluşunda taassup ve eğitimsizliğin etkisi vardır. İslam kültüründe, felsefenin medreselerden kovulmuşu, taassup ve cehalete giden yolu açmıştır. Felsefenin kaynağı olan din, kültür ocağı olmak şöyle dursun, özgür düşünceye bile yer vermeyecek tarzda yorumlanmıştır. Cumhuriyet döneminde de Batı eğitimini taklit ve kendi kültürel kodlarından uzaklaşma çabası göze çarpar. Bu da milli mektebi yok eden tutumlardan biri olmuştur. Tedavi etmek yerine hastalıklı organı kesip atmak, milli kimlik, milli benlik ve şahsiyet konusunda büyük sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Teknik okul açmakla, pratik hedefler koymakla eğitim sisteminin düzeleceğini zannedenler, milli ve manevi kimlik adına büyük bir yoksullaşmaya neden olmuşlardır. Topçu'nun vermek istediği mesaj, teknik ve mesleki eğitimin, milli ve manevi değerlerin üzerine inşa edilmesi gerektiği hususudur. Ona göre teknik eğitim verilmeden değerler eğitimi, ahlak ve din eğitimi verilmeli, tarih ve edebiyat eğitimi verilmeli; kısaca karakter ve şahsiyet yapıcı, milli kimliği oluşturan dersler verilmelidir; teknik eğitim ancak bu temel üzerinde iş

18 Necmettin Tozlu, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Akçağ Yayınları Ankara, 1991

yarayabilir.

Milli mektep, felsefesi olan, bir hayat anlayışı, bir dünya görüşü, medeniyet tasavvuru olan mekteptir. Ancak onu kuru bir ideoloji olarak da görmemek gerekir. Topçu'ya göre, felsefesi olmayan milletin mektebi de olmaz. Bu yaklaşıma göre, milli mektebi, sadece belirli bir mekân ve müfredatla sınırlamamak gerekir. O, hayatın tümünü kuşatan bir hayat felsefesi gibidir. İçinde dini, algılayış biçimi, baş yeri alır. Zira o yanlış anlaşıldığında medreselerin düştüğü durum ortaya çıkar, anlaşılmadığı durumda milli mektep ortaya çıkmaz. Topçu, her milletin kendine özgü bir medeniyeti, bir felsefesi, bir kültürü ve bütün bunlara temel teşkil edecek bir mektebinin olması gerektiğini düşünür. Toplum içindeki her bir dönüşüm, bu mektepler, bu eğitim sistemi ile başlar; toplum kendisini bu eğitim sistemi vasıtasıyla dönüştürür. Topçu, “Hakikat şu ki, millet bünyesinde inkılaplar mekteple başlar ve her milletin kendine özel olan mektebi vardır.” der.¹⁹

Milli mektep, öncelikle bir zihniyet sorunu olarak ortaya çıkar. Milli mektebin ayırıcı vasfı zihniyet planında kendini gösterir: “Zihniyet ve örfler ile metotları ve müfredat ile terbiye prensipleri ve psikolojik temelleri ile hatta binasının mimari tarzıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır.”²⁰ Buna göre, milli mektep, taklit olmayacak, kültürün, benliğin, kültürel varoluşun kendisinden, kendi özgün karakterinden türeyecektir. Topçu, bir zamanlar medreselerin milli mektep olduğunu düşünür. Ne zaman ki, hikmet, felsefe bu ortamdan çekilmiş, medreseyi oluşturan zihniyet de yozlaşmaya başlamıştır. Topçu'nun milli mektep fikri, bir zihniyet dönüşümünü, bir dirilişi ve öze dönüşü ifade eder. *Türkiye'nin Maarif Davası*, böyle bir dönüşümün, böyle bir dirilişin düşünsel altyapısını hazırlamaya yönelik bir çalışmadır. Dikkatle okunduğunda, kuşkusuz onda, yukarıda söz edilenlerin dışında, eğitimin güncel sorunlarına ilişkin değiniler ve işaretler bulunabilir. Bu makale, ileride yapılacak daha derinlikli çalışmalara bir ön hazırlık olarak görülebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Yahya, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimin’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış.” *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, ss. 17-58, 2006
- Sönmez, Selami, Terbiye ve Tarihle Taklit. *Bayburt Üniversitesi Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu*, 2014
- Tozlu, Neemettin, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Ankara, Akçağ Yayınları, (1991).
- Topçu, Nurettin, *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul, Dergâh Yayınları, 1998

19 Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, 12. Dergah Yayınları, İstanbul,

20 A.g.e., 12

The Actual Problems İn Nurettin Topçu's Work Entitled The Educational Claim Of Turkey

Vefa Taşdelen

Abstract

Nurettin Topçu is one of the contemporary thinkers of Turkey. He wrote down articles in the fields of education and culture and also took part in publishing areas. Türkiye'nin Maarif Davası (The Educational Claim of Turkey) is a book that gathered his writings on education. In this work, he doesn't treat education as a philosophical way, instead he discusses the educational problems of our country and as part of these problems he expresses his views on basic elements of education such as student, teacher, curriculum etc. According to Topçu, it has been experienced several breaks in our history of education. These breaks started with the removal of philosophy from madrasah curriculum in the 10th century, continued with the seclusion from scientific and critical thinking and this break gradually reached its peak. Once madrasahs had been true educational centers, but then they backed out of this function in the last period of the Ottoman Empire. In Republic period, instead of an educational method which brings out self and character education that Topçu named as "Milli Mektep-Milli Maarif" (National School-National Education), a positivist and a pragmatic educational concept which gives priority to technical and scientific education was embraced. However, no success was gained in this educational system that basically imitates the western methods.

In this article, Topçu revises educational system of Turkey from the perspective of history of education and culture, he makes a kind of criticism on mentality and while doing this he seeks answers to the questions such as "what is education? How should it be conducted?" This work will be able to be read from the perspective of actual educational problems of Turkey and prominent formulas and critiques will be dealt.

Key Words: Nurettin Topçu, The Educational Claim Of Turkey, actual educational problems, national school.

Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları

Vefa Taşdelen

Özet

Nurettin Topçu, çağdaş düşünürlerimizden biridir. Eğitim ve kültür alanında yazılar yazmış, yayın faaliyetlerinde bulunmuştur. Türkiye'nin Maarif Davası, onun eğitim üzerine yazılarının toplandığı eseridir. İsminden de anlaşılacağı üzere, Topçu bu eserinde, felsefi anlamda eğitimi değil, Türkiye'nin eğitim sorunlarını ele almakta, bu sorunlar çerçevesinde öğrenci, öğretmen, program gibi eğitim temel öğeleri üzerindeki görüşlerini açıklamaktadır. Ona göre, eğitim tarihimizde çeşitli kırılmalar yaşanmıştır. Bu kırılmalar, on ikinci yüzyılda felsefenin medrese programından çıkarılması ile başlamış; eleştiriye ve bilimsel düşünceye kapalılıkla sürmüş, giderek doruk noktasına ulaşmıştır. Bir zamanlar gerçek bir eğitim öğretim yuvası olan medrese, Osmanlı'nın son dönemine doğru bu işlevinden uzaklaşmıştır. Cumhuriyet döneminde de, Topçu'nun "milli mektep" olarak adlandırdığı ahlak ve kişilik eğitimi öne çıkaran bir eğitim tarzı yerine, fen ve teknik eğitimi öncelleyen pozitivist ve pragmatist bir eğitim anlayışı benimsenmiş, başlıca Batı'yı taklit üzerine oturan bu eğitim sisteminde de bir başarı sağlanamamıştır.

Nurettin Topçu, söz konusu bu eserinde eğitim ve kültür tarihi perspektifinden Türkiye'nin eğitim sistemini gözden geçirir, bir tür zihin eleştirisi yapar; bunu yaparken de eğitimin ne ve nasıl olması gerektiği sorusuna cevap arar. Bu makalede, Nurettin Topçu'nun, söz konusu eseri, günümüzün eğitim sorunları açısından okunmaya çalışılacak, öne çıkan eleştiri ve çözüm yolları ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: Nurettin Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, güncel eğitim sorunları, milli mektep.

Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları

Mehmet Emin Usta

Yrd. Doç. Dr. Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Giriş

Eğitim politikası, eğitim ile ilgili yönetim, denetim, planlama, bütçe, felsefe, istihdam, vb. bütün unsurlara iktidar ya da politika geliştiricilerce karar verilmesi işlemi ve sürecidir. Eğitim politikasının en belirleyici unsuru siyasal yapının/iktidarın/politika geliştiricinin felsefesidir. Bu felsefenin eğitime yansıma şekli bir eğitim felsefesidir. Bu eğitim felsefesi eğitim programlarına yansiyarak somutlaşır. Doğan'a göre eğitim felsefesi daha çok yasalarla, hükümet programları ve ilgili kurulların kararları ile yön olarak eğitim uygulamalarına şekil verir.¹

Eğitim felsefesine siyasal yapı ya da iktidarın yön verdiği dikkate alındığında, siyasal yapıya yön veren ve en önemli iktidar aracı olan siyasi parti örgütlenmeleri dikkat çekmektedir. Siyasal yapının demokratikleşmesi ölçüsünde siyasi partilerin de önemi artmaktadır. Demokratik yönetim yapısının ve iktidar olmanın aracı olarak siyasi partiler "bir program etrafında toplanmış, siyasal iktidarı elde etmek ya da paylaşmak amacı güden, sürekli bir örgüte sahip kuruluşlar" olarak tanımlanmışlardır.² Siyasi partiler Teziç³ tarafından, "üyelerinin fikir ve çıkarlarını gerçekleştirmek için kısmen ya da tamamen elde etmek için siyasal hayata katılmış grup olarak"; Özbudun³ tarafından ise "halkın desteğini alarak devlet mekanizmasının kontrolünü ele almaya ve sürdürmeye çalışan örgütlü, sürekli ve istikrarlı topluluk" olarak tanımlamıştır. Siyasi partinin ana hedefi iktidarın elde edilmesi ve bu yolla her alanda parti egemenliğinin sağlanması ile parti düşüncesinin hayatta vücut bulmasıdır.

Türk siyasî partileri tarihçesine bakıldığında, 3 ana siyasal eksenin olduğu görülmektedir. Bunlar Siyasal İslami partiler, merkez sağ partiler

1 Doğan, H., *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder, 1997

2 Kapani, Münci, *Politika İlmine Giriş*

3 Özbudun, E., *Siyasi Partiler*. Ankara: Sevinç, 1974

ve merkez sol partiler olarak tasnif edilmişlerdir.⁴ Siyasal İslami partilere bakıldığında, ilk deneyimin Milli Nizam Partisi (MNP) ile 1970 yılında başladığı ve sonrasında 1972 yılında Milli Selamet Partisi (MSP), 1983 yılında Refah Partisi ile devam ettiği, yaşamın ve siyasal hayatın merkezine meşruiyet kaynağı olarak İslam'ın referans gösterildiği bir siyasi geleneğin olduğu görülmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde söz konusu geleneğin toplumda kök salması ve önceki yıllarda yaşadığı iktidar tecrübesi ile yaşanan çalkantıların bu çizgiyi yeni bir yaklaşımla örgütlenmeye ittiği ve bu gelenekten 2001 yılında sağ siyasete de yabancı olmayan bir argümanla Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) doğduğu bilinmektedir.

Merkez sağ partilere bakıldığında en önemli deneyimin 1946 yılında kurulan Demokrat Parti (DP) olduğu ve sonrasında sırasıyla 1961 yılında Adalet Partisi (AP), 1983 yılında Doğruyol Partisi (DYP) ve Anavatan Partisi (ANAP) ile merkez sağ siyasetin temsil edildiği, bu süreç içerisinde söz konusu partilerin muhafazakâr, milliyetçi ve liberal bir söyleme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine sağ çizgi içerisinde Milliyetçi/Turancı yönüyle yer alan ancak diğer sağ partilerle karşılaştırıldığında liberal değil, devletçi yönüyle ön plana çıkan ve 1969 yılında kurulan Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), yine sağ siyaset içerisinde sayılabilecek partilerdendir. Merkez sol partiler açısından bakıldığında söz konusu çizginin önemli ölçüde 1923 yılında kurulan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) tarafından temsil edildiği, CHP'nin genellikle sol liberal bir çizgi izlediği görülmektedir.⁵ Yine sol partiler içerisinde 2012 yılında sosyalist söylem odaklı kurulan Halkların Demokrasi Partisi (HDP) daha çok Kürt meselesi etrafında şekillenen bir parti olup, söylemlerini toplumcu bir bağlamda temellendirmektedir.⁶

Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığı'nın kayıtlarında halen Türkiye'de 84 siyasi partinin faaliyette bulunduğu görülmektedir.⁷ Ancak 84 siyasi parti karşılaştırılmasının güç olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Siyasi partilere değer biçmede en önemli unsurun toplumu temsil niteliği ve oranı olduğu dikkate alındığında, örneklemin Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde temsil edilen siyasi partilerle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Halen TBMM'nde dört siyasi parti grupla temsil edilmektedir. Söz konusu siyasi partilerin aldıkları oy oranları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

4 Özbudun, E., *Türk Siyasal Hayatı* (5. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2005

5 Özbudun, E., *Türk Siyasal Hayatı* (5. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2005

6 <http://www.hdp.org.tr/>

7 <http://www.yargitaycb.gov.tr/>

Tablo 1. TBMM’de grubu bulunan siyasi partilerin son iki seçimde aldıkları oy oranları

Sıra	Parti Adı	30 Mart 2014 Yerel Seçim Sonuçları (Belediye Başkanlığı Sonucu)	10 Ağustos 2014 Cumhurbaşkanlığı Seçim Sonuçları
1	Ak Parti ya da aday	% 43.13	% 51.79
2	CHP ya da aday	% 26.45	% 38.44
3	MHP ya da aday	% 17.76	
4	BDP + (HDP) ya da aday	% 6.19	% 9.76
	Toplam Temsil Oranı	% 93.53	%99. 99

Kaynak: www.ysk.gov.tr

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de en çok oyun AK Parti ya da adayınca alındığı, ikinci sırada CHP ya da adayının, üçüncü sırada MHP ya da adayının, dördüncü sırada BDP+HDP ya da adayının olduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine Yön Veren Hukuki Metinler

Türkiye’de genel hatları ile eğitim hukukuna bakıldığında belirleyici hukuki metinlerin 1982 Anayasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu olduğu görülmektedir.

Bu hukuki metinlerden 1982 Anayasası’na bakıldığında 24. Maddenin din ve vicdan hürriyeti başlığı altında “Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta-öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.” şeklinde din eğitimi zorunlu alınması gereken bir ders olarak düzenlediği ve bu konudaki tüm faaliyetleri devlet kontrolüne aldığı görülmektedir. Anayasa’nın 42. Maddesi Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi başlığı altında “Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır... Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır... Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim ku-

rumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.” şeklinde devlet ideolojisi olarak Kemalizm’e vurgu yaptığı görülmektedir. Yine aynı madde temel eğitimin zorunlu ve parasız olduğunu; ekonomik kaynaktan yoksun ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin desteklerle dikkate alınmasını, eğitim dili olarak sadece Türkçe’nin anadili olarak kabul edilmesini bir prensip olarak ortaya koymaktadır.

Anayasa’nın 130. Maddesi yükseköğretim kurumları başlığı altında “ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir. Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez. Üniversite yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları; Yükseköğretim Kurulunun veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamazlar.” şeklinde yükseköğretim kurumlarının işlev ve rollerine, bilimsel özerkliğe, üniversitelerinin sivil vakıflarca kurulabileceğine, devlet ideolojisi dışındaki konularda öğretim üyelerinin özgürlüğüne ve iş güvencesine sahip olduğuna değinilmiştir. 131. Madde ise “Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek, bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur.” şeklinde yükseköğretim kurulunun görevinin planlama, düzenleme, yönetme, yönlendirme, geliştirme ve personel yetiştirme olduğuna dair ilkeler ortaya koymuştur.⁸

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na bakıldığında, söz konusu kanunun “Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri” içerdiği görülmektedir.⁹

8 <http://www.anayasa.gen.tr>

9 <http://mevzuat.meb.gov.tr/>

Eğitim Politikalarına Yön Veren Kurum ya da Kurullar

Türkiye’de eğitim politikalarına yön veren ana örgüt, Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB). 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB’in görevleri en genel hatlarıyla “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek; eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek” olarak ifade edilmiştir.

Eğitim politikalarının belirlenmesinde kararları tavsiye niteliğinde olmasına karşın oluşum şekli itibarıyla en katılımcı sayılabilecek kurul, Milli Eğitim Şurası’dır. Dört yılda bir toplanması gereken Milli Eğitim Şuraları’nın yapılma amacı “Türk Millî Eğitim Sistemi’ni geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik etmek ve tavsiye kararları almak” olarak belirtilmiştir.¹⁰ Milli Eğitim Şuraları’nda alınan kararlar bağlayıcı değil, tavsiye niteliğindedir.

Eğitim politikalarına yön veren diğer önemli bir kurum da Kalkınma Bakanlığı’dır. Kalkınma Bakanlığı hazırladığı beş yıllık kalkınma planları ile ülkenin değişik sektörlerdeki gelecek beş yıllık faaliyetlerine ışık tutmaktadır. Bu kapsamda en son hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı’nda (2014-2018) eğitim hedefleri en genel anlamda “Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetişmesi eğitim sisteminin temel amacıdır. Toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmektedir” biçiminde ifade edilmiştir.¹¹ Yine aynı kalkınma planında eğitim ile ilgili olarak 2014-2018 yılları arasında varılmak istenen hedefler özetle “Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülmesi; okul türlerinin azaltıldığı, program-

¹⁰ <http://mevzuat.meb.gov.tr/>

¹¹ <http://www.kalkinma.gov.tr>

lar arası esnek geçişlerin olduğu, öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişimleri ile becerilerini artırmaya yönelik sportif, sanatsal ve kültürel aktivitelerin daha fazla yer aldığı, bilgi, ve iletişim teknolojilerine entegre olmuş bir müfredatın bulunduğu, sınav odaklı olmayan, bireysel farklılıkları gözetken bir dönüşüm programı uygulanması; öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması; ilk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişiminin sağlanması, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılması; özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilmesi; yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılması; ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan etkin rehberlik ve yönlendirme hizmetleri desteğiyle, süreç odaklı bir değerlendirme yapısına kavuşturulması; eğitim sisteminin performansının değerlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde öğrenci kazanımlarının izlenebilmesini teminen, sınıf temelli başarı düzeyleri, yeterlilikleri ve standartları belirlenmesi, ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizması geliştirilmesi; öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilmesi; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenmesi; deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışmasının özendirilmesi; okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumluluklarının arttırılması; kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamalarının azaltılması ile, öğrenci pansiyonlarının yaygınlaştırılması; eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilerek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımının özendirilmesi; örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılması; FATİH Projesinin tamamlanması ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılması; eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi; Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına göre güncellenmesi, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe

sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilmesi; ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğü temin edilmesi ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi; yükseköğretim sisteminin, hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürülmesi; Yükseköğretim Kurulu'nun, standart belirleme, planlama ve koordinasyondan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılması; yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulması; Yükseköğretim kurumlarının sanayi ile işbirliği içerisinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesinin teşvik edilmesi ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi; yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi ve yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilmesi" olarak belirtilmiştir.¹²

Eğitim politikalarına yön veren kurum ya da kurullar siyasi partilerce kurulan hükümetler tarafından şekillendirilmektedir. Hükümetler, temsil ettikleri partinin programını ve genel devlet politikalarını harmanlayarak icraatlarını ortaya koyarlar. Hükümet politikalarının en önemli ayaklarından biri hükümeti kuran siyasi partinin parti programı olduğu dikkate alındığında, genel eğitim politikalarının anlaşılmasında siyasi parti programlarının içeriğinin analiz edilmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla aşağıda, örneklem olarak seçilen 4 siyasi partinin eğitim politikaları ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Adalet ve Kalkınma Partisi Programında Eğitim

AK Parti Programı'na (2014) bakıldığında ana hatlarıyla "kamu kaynaklarının tahsisinde birinci önceliğin eğitime yapılacak yatırımlara verilmesi, eğitim niteliğinin yükseltilmesi, eğitim faaliyetinin araştırma ve istihdam planlarına dayalı olarak yapılması, okul öncesi eğitimin kamu ve özel sektör eliyle ülke genelinde yaygınlaştırılması, temel eğitimin müfredatının çağın gereklerine, ihtiyaçlarımıza ve öğrencilerin kazanacakları donanımına göre yeniden oluşturulması, temel eğitim hizmetlerinin verilmesinin pilot uygulamalarla merkezi idarenin taşra birimlerine ve yerel yönetimlere aktarılması, yoksul bölgelerde eğitimin devlet tarafından oluşturulacak özel programlarla desteklenmesi, zorunlu eğitimin kademeli, tercih ve yönlendirmeye imkan sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi, halen sekiz yıl olan zorunlu eğitimin, alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içerisinde on bir yıla çıkarılması, üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanması, temel eğitimin kamu tarafından parasız olarak sunulması, öğretmen yetiştiren okulların yeni-

12 <http://www.kalkinma.gov.tr>

den yapılandırılması ve mevcut öğretmenlerin yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutulması, temel eğitimin beşinci sınıfından itibaren “seçmeli dersler” konularak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre genel ve mesleki eğitime yönelmelerinin sağlanması, özel sektörün eğitim yatırımlarında bulunmasını sağlamak amacıyla özendirici düzenlemeler yapılarak özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması ve mevcut okulların % 100 kapasite ile çalışmalarının sağlanması, başarı kıstası esas alınarak maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının da özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması, mesleki eğitimin iş hayatı dikkate alınarak yeniden yapılandırılması, yükseköğretimde okuyan öğrencilere kredi desteği sağlanması, YÖK’ün üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standart belirleyici bir yapıya kavuşturulması, üniversitelerin idari ve akademik özerkliğe sahip, öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde baskı, dayatma ve antidemokratik uygulamaların bulunmadığı, bilimsel bilginin üretildiği, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin esas olduğu kurumlar haline getirilmesi, okullarda sınıf esaslı yerine ders esasını temel alan fiziki yapılanmanın benimsenmesi ve okul yapımında tek tip bayındırlık modelinin terk edilerek esnek bir yapılanmaya gidilmesi, okul aile birliklerinin güçlendirilmesi, yabancı dil öğretiminin teşvik edilmesi, özellikle isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacının, eksiksiz karşılanarak elverişsiz koşullarda ve ehliyetsiz kişiler eliyle yürütülen sağlıksız ve denetim dışı din eğitimi uygulamalarına meydan verilmemesi, üniversite öğrencilerinin internet ortamında yapılan öğretimden yararlanmalarını sağlayıcı düzenlemeler yapılması, vakıf üniversitelerinin desteklenerek, bu üniversitelere bütçeden yapılan maddi desteğin esaslarının yeniden belirlenmesi, özürlü öğrencilerin eğitimine özel bir önem verilerek, bu amaçla faaliyet gösteren dernek, vakıf ve sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetleri özellikle desteklenmesi” konularına odaklandığı görülmektedir.¹³

Cumhuriyet Halk Partisi Programında Eğitim

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Programına (2014) bakıldığında ana hatlarıyla “Eğitimin laik olması, demokrasi bilinci verilmesi, okullarda ve yurtlarda cemaat baskısına son verilmesi, eğitimin her kademesinde kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması, kadınların mesleki gelişimi için Çok Amaçlı Toplum Merkezi (ÇATOM) benzeri yerlerin yaygınlaştırılması, yetişkin eğitiminin sürekli bir faaliyet olarak sürdürülmesi ve ülke genelinde okuma yazma bilmeyen tek bir fert bırakılmaması, kooperatifçiliğe eğitim programlarında yer verilmesi, eğitim hizmetlerinden alınan KDV’nin %1’e çekilmesi, liseyi bitirmiş herkesin en az bir yabancı dil bilmesinin sağlanması, başta Türkiye’nin Güneydoğu’su olmak üzere geri kalmış bölgelerde Yatılı Bölge Okulları’nın (YİBO) sayısının artırılması,

taşınmalı eğitimin istisnai bir faaliyet olarak yürütülmesi, İmam Hatip eğitiminin din görevlisine duyulan ihtiyaç ile sınırlandırılması, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursları dışındaki kursların kapatılması, azınlık dinlerinin eğitimi için İlahiyat Fakülteleri bünyesinde bölümler açılması, okul öncesi eğitimin iki yıl olarak zorunlu eğitim kapsamına alınması ve çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderenlere destek ödemesi yapılması, okul öncesi eğitimde çalışan annelerin çocuklarına öncelik verilmesi, zorunlu ve kesintisiz eğitimin on yıla çıkarılması, temel eğitimin 9. ve 10. sınıflarında mesleki okul başarısı ve sınavla mesleki yönlendirme yapılması, liselerin mesleki ve akademik olarak ikiye ayrılması, lise eğitimi sonunda öğrencilerin üçte birinin üniversitelere geri kalanının meslek yüksek okullarına yerleştirilmesi, ÖSS'nin kaldırılarak yerine Yetenek Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Sınavı getirilmesi ve bu sınava her öğrencinin dört kez girebilmesi, öğrencilerin YÖK'ün eşgüdümünde yerleştirilmesi, YÖK'ün kaldırılması, üniversite rektörlerinin öğretim üyelerince seçilmesi, öğretmensiz okul bırakılmaması, veli birliklerinin daha işlevsel hale getirilmesi, öğretmenlerin eşleriyle aynı yerde çalışmalarının kolaylaştırılması, yaşam koşullarının düzeltilmesi ve öğretmenlere zorunlu ve periyodik hizmetiçi eğitim getirilmesi, farklı etnik kökenden yurttaşların özel dersane ve kurslarda anadillerini öğretebilmesi ve öğrenebilmesi" gibi yaklaşımların olduğu görülmektedir.¹⁴

Milliyetçi Hareket Partisi Programı'nda Eğitim

Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Programı'na (2014) bakıldığında temel eğitim politikası olarak "Türk milletine mensubiyetin gurur ve şuuruna sahip, manevî ve kültürel değerleri özümsemiş, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni gelişmelere açık, sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı yüksek, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, girişimci, demokrat, kültürlü ve inançlı nesillerin yetiştirilmesinin" ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca parti programında "Eğitim ve öğretimde aklın ve bilimin hâkimiyetinin sağlanarak, öğrenci ve öğrencilere sorgulayıcı ve araştırmacı bir kimlik kazandırılması, eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olduğu ve eğitim ve öğretim kurumlarında anadili olarak Türk vatandaşlarına hiçbir dilin okutulamayacağı ve öğretilmeyeceği, en az bir yabancı dilin öğretiminin alt yapısının oluşturulması, eğitim teknolojilerinin standardının yükseltilmesi, müfredatın çağın gereklerine göre uygulanması ve planlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak temel eğitim süresinin, ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, mesleki liseler ile mesleki yüksekokullar arasında program bütünlüğünün sağlanması, hayat boyu öğrenme imkânlarının artırılması, öğretmen ve öğretim üyelerinin yaşam koşullarının düzeltilmesi, şehit ve gazi çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve yükseköğretime girişte kendile-

rine kontenjan ayrılması, ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan gençlerin burslarla teşvik edilmesi, kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi, eğitim çağındaki nüfusun eğitim sisteminde kalma süresinin arttırılması, yükseköğretimde okullaşma oranının yüzde 75'in üzerine çıkarılması" gibi hususlar belirtilmiştir.¹⁵

Halkların Demokrasi Partisi Programı'nda Eğitim

Halkların Demokrasi Partisi (HDP) Programı'na (2014) bakıldığında genel olarak "Eğitim hizmetlerinin yerel yönetimler eliyle ve bir kamu hizmeti olarak yürütülmesi, her yurttaşın eğitim hizmetlerinden yaşamı boyunca parasız yararlanması, eğitim sisteminin bilimsel, demokratik, eşitlikçi ve özgürlükçü olması, ilköğretim ve ortaöğretim ile birlikte okul öncesinin de zorunlu hale getirilmesi, eğitim sisteminin tüm kademelerinde geçişlerin sınavsız olması, anadilinde eğitimin herkes için bir hak olduğu ve eğitimin tüm aşamalarında ve tüm kamusal alanlarda anadili kullanımının serbest olması, yurttaşlara kendi anadillerinde kamusal hizmet sunulması, müfredatın belirlenmesinde bilimsel yöntemlerin ve eğitimcilerin önerilerinin yanı sıra yerelerde kurulacak olan Eğitim Meclislerinin taleplerinin de öncelikle dikkate alınması, cinsiyetçi olmayan, lezbiyen, gey, biseksüel, travesti (LGBT) öğrencilerin ve çalışanların nitelikli eğitim alma haklarının savunulması, engellilere yönelik tüm ayrımcılıkları kaldıran bir eğitim anlayışı temelinde sistemin yeniden yapılandırılması ve eğitim politikalarının bu ilkeler çerçevesinde belirlenmesi, merkezden yönetilen, otoriter, bürokratik, halkları birbirine yabancılaştırıcı eğitim anlayışı yerine, insan odaklı ve demokratik eğitim anlayışını yerleştirmek için herkesin kendi sözünü söyleyebileceği Eğitim Meclisleri'nin tüm yerelerde inşa edilmesi, zorunlu din dersinin kaldırılması, devletin dini biçimlendirme aracı olarak işleyen Diyanet'in kaldırılmasını, Alevilerin eşit yurttaşlık taleplerinin kabulü ve cemevlerinin ibadet yerleri olarak kabul edilmesi, tekçi ve niteliksiz eğitim anlayışının red edilmesi, herkese yaşam boyu, parasız, eşit, demokratik, bilimsel, anadilinde ve ulaşılabilir eğitim hakkının sağlanması, rekabetçi, eşitsizliğe dayanan ve eşitsizliği derinleştiren sınav sisteminin reddedilmesi, üniversitelerin akademik ve bilimsel özgürlüğü YÖK'ün kaldırılması, üniversitelerin kendi bileşenleriyle yönetilmesi" modelini savunan bir yaklaşımın ön plana çıktığı görülmektedir.¹⁶

Siyasî Parti Eğitim Politikalarının Özellikleri

Siyasî partilerin parti programlarındaki eğitim politikalarına bakıldığında genel olarak Türkiye'de 3 ana siyasal eksen olan siyasal islamî partiler, merkez sağ partiler ve merkez sol partiler arasında, bulunduğu poli-

15 www.mhp.org.tr

16 www.hdp.org.tr

tik alan itibariyle mutlak bir berraklığın olmadığı görülmektedir. Örneğin muhafazakâr ve sosyalist partinin kimi söylemlerinde liberal; liberal eğitilmiş partinin kimi söylemlerinde muhafazakâr, pozitivist/seküler ya da milliyetçi; milliyetçi partinin kimi söylemlerinde pozitivist/seküler, devletçi, muhafazakâr ya da liberal olduğu görülebilmektedir. Söz konusu bulanıklığın ana nedeninin siyasi partilerin, daha çok oy alma refleksi ile felsefe kaygısı gütmekten, popüler taleplere ya da moda trendlere göre hareket etme eğilimi olduğu söylenebilir.

Yine siyasî partilerin eğitim politikalarının kimi çelişkileri barındırdığı da görülmektedir. Örneğin CHP programında bir yandan okul öncesi eğitim zorunlu olacağı belirtilmiş iken, diğer yandan çalışan anneye öncelik verileceği ifade edilmiştir. Bu durumda, zorunlu hale getirilmiş bir okul öncesi eğitimde, çalışan anneye öncelik verilmesin bir anlamı kalmamaktadır. Yine CHP programında bir yandan YÖK'ün kaldırılacağı belirtilmiş iken diğer yandan öğrencilerin "YÖK'ün eşgüdümünde üniversiteye yerleştirileceği" ifade edilerek YÖK'ün pozisyonu güçlendirilmiştir.

Aynı şekilde AK Parti programında "zorunlu eğitimin alt yapı çalışmaları hızlandırılarak makul bir süre içerisinde on bir yıla çıkarılması" hedefi ortaya konmuş iken, AK Parti iktidarında zorunlu eğitim süresi söz verildiği gibi yukarı çekilmiş ancak 11 yıl değil, eğitim kademeleri 4+4+4 olacak biçimde 12 yıl olarak arttırılmıştır. Yani uygulama ile parti programı farklılık göstermiştir.

HDP Programında da bir yandan Diyanet'in kaldırılması savunulurken, diğer yandan Cemevleri'nin ibadethane olarak kabul edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Hâlbuki Cemevleri'nin devlet tarafından ibadethane olarak kabul edilmesi, Alevi vatandaşların dini işlerinde devletin sunduğu olanaklara bağlı kalması anlamına gelmekte ve Alevi bir Diyanet ya da Diyanet'in bir ölçüde Alevileşmesi gibi bir sonuç ortaya çıkarmaktadır ki bu durumda, Diyanet'in pozisyonu yok olmamakta, aksine, daha da güçlenmektedir.

MHP programında da benzer olarak bir yandan "Eğitim ve öğretimde aklın ve bilimin hâkimiyetinin sağlanması" gibi son derece pozitivist/seküler bir felsefe vurgusu yapılırken, diğer yandan "kültürlü ve inançlı nesillerin yetiştirilmesi" hedefi ortaya konarak son derece idealist bir felsefi argüman kullanılmaktadır.

Siyasî Parti Programlarının Eğitimin Temel Öğeleri Bakımından Karşılaştırılması

Siyasî parti programlarına eğitim sisteminin öğeleri açısından bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

-Eğitim felsefesi : CHP, MHP, HDP parti programlarında pozitivist/

seküler vurgu yapılırken, Ak Parti programında daha çok idealist felsefe vurgusu yapılmaktadır.

-Zorunlu eğitim süresinin arttırılması : AKP, CHP, MHP, HDP parti programları zorunlu eğitim süresinin arttırılmasında hemfikirdir. AK Parti zorunlu eğitim süresinin 11 yıl ; CHP 10 yıl olmasını istemekte ; MHP ise okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve ortaöğretimin de temel eğitim ile birlikte zorunlu hale getirilmesini; HDP, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin zorunlu olması gerektiğini savunmaktadır. Zorunlu eğitim sürecine ilişkin en önemli tartışma, zorunlu eğitimin kademeler arasında kesintili ya da kesintisiz yönlendirme içerip içermeyeceği hususudur. Ak Parti zorunlu eğitim sisteminin yönlendirmeli, CHP ise kesintisiz ama yönlendirmeli olması gerektiğini savunarak 1997 yılında yapılan 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim uygulamasının mirasını koruma eğilimindedir.

-Eğitim yönetimi: AK Parti programına göre temel eğitim hizmetleri pilot uygulamalarla merkezi idarenin taşra birimlerine ve yerel yönetimlere aktarılmalıdır. HDP programına göre tüm eğitim hizmetleri yerel yönetimlere devredilerek « Eğitim Meclisleri » eliyle yürütülmelidir.

-Eğitim teknoloji ve ortamlarının iyileştirilmesi : Tüm siyasi parti programları eğitim teknoloji ve ortamlarının iyileştirilmesinde hemfikirdir.

-Eğitimde etkili yönlendirme yapılması : Tüm siyasi parti programları eğitimde etkili yönlendirme yapılmasında hemfikirdir.

-Eğitim Destekleri : AK Parti programı, kamu kaynaklarının tahsisinde birinci önceliğin eğitime yapılması, maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarının özel okullarda okuyabilmelerini sağlamak amacıyla devlet tarafından hizmet satın alınması, yoksul bölgelerde eğitimin devlet tarafından oluşturulacak özel programlarla desteklenmesi, vakıf üniversitelerinin takviye edilmesi, engelli öğrencilerin eğitimine kaynak ayrılması ve bu amaçla faaliyet gösteren dernek, vakıf ve sosyal yardım kuruluşlarının faaliyetlerinin özellikle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. CHP parti programı, Türkiye'nin Güneydoğu'su başta olmak üzere geri kalmış bölgelerde Yatılı Bölge Okulları'nın (YİBO) açılmasını, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ailelere destek ödemesi yapılması gerektiğini belirtmekte; MHP parti programı şehit ve gazi çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve yükseköğretime girişte kendilerine kontenjan ayrılması, ortaöğretim ve yükseköğretimde okuyan gençlerin burslarla teşvik edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. HDP parti programı ise her yurttaşın eğitim hizmetlerinden yaşamı boyunca parasız yararlanması gerektiğini savunmaktadır.

-Din eğitimi: AK Parti programı özellikle isteğe bağlı din eğitimi ihtiyacının, eksiksiz karşılanması, elverişsiz koşullarda ve ehliyetsiz kişiler eliyle yürütülen bu hizmetlerin sağlıksız ve denetim dışı din eğitimi uygulamalarına meydan verilmemesi şekliyle devlet desteği ve kontrolü ile

sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. CHP, eğitimin laik olmasını, okullarda ve yurtlarda cemaat baskısına son verilmesini, İmam Hatip eğitiminin din görevlisine duyulan ihtiyaç ile sınırlandırılmasını, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kursları dışındaki kursların kapatılmasını, azınlık dinlerinin eğitimi için İlahiyat Fakülteleri bünyesinde bölümler açılmasını, ilköğretim ve ortaöğretimde verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin Anayasanın öngördüğü bir müfredat ile verilmesi gerektiğini savunmaktadır. MHP programı, kültürlü ve inançlı nesillerin yetiştirilmesini; HDP programı, zorunlu din derslerinin kaldırılmasını, Alevilerin eşit yurttaşlık taleplerinin kabulünü ve cemevlerinin ibadet yerleri olarak kabul edilmesi gerektiğini içermektedir.

-Okul öncesi eğitim : AK Parti, okul öncesi eğitimin kamu ve özel sektör eliyle ülke genelinde yaygınlaştırılmasını; CHP, iki yıl olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmasını ve çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen velilere destek ödemesi yapılmasını, okul öncesi eğitimde çalışan annelerin çocuklarına öncelik verilmesini; MHP, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını; HDP ise okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

-Özel öğretim kurumları : AK Parti eğitim hizmetlerinin özel sektör eliyle yürütülebileceğini ve özel sektörün desteklenmesini; CHP, anadil ile eğitime ilişkin olarak özel dersane ve kursların olabileceğini, eğitim sektörünün eksiklerinin kapatılabilmesine yönelik yatırımların ve girişimcilerin devletin yakın denetimi altında özendirilmesini; HDP, eğitim hizmetlerinin tamamen kamu eliyle yürütülmesi gerektiğini ve bu alanda devletçiliği savunmaktadır. MHP parti programında ise bu konuda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

-Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kaldırılması : AK Parti, YÖK'ün üniversiteler arasında koordinasyon sağlayan, standart belirleyici bir yapıya kavuşturulması, üniversitelerin idari ve akademik özerkliğe sahip, öğretim elemanları ve öğrenciler üzerinde baskı, dayatma ve antidemokratik uygulamaların bulunmadığı, bilimsel bilginin üretildiği, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin esas olduğu kurumlar haline getirilmesini; CHP, YÖK'ün kaldırılmasını ve üniversite rektörlerinin öğretim üyelerince seçilmesini; MHP, Yüksek öğretim sisteminin daha demokratik ve üretken bir yapıya kavuşturularak, öğrenci, kurum ve akademik kadrolar arasında gerekli işbirliği ve uyumun sağlanmasını; HDP ise YÖK'ün kaldırılmasını ve üniversitelerin kendi bileşenleriyle yönetilmesini savunmaktadır. Meclis'in solunda siyaset yapan CHP ve HDP'nin YÖK'ün kaldırılmasında hemfikir oldukları; Meclis'in sağında siyaset yapan partilerin ise daha çok YÖK'ün ıslah edilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir.

-Sınav sistemi : AK Parti Programı üniversiteye giriş sınavlarında tüm lise ve dengi okul mezunlarına fırsat eşitliği sağlanması gerektiğini; CHP Programı, ÖSS'nin kaldırılarak yerine Yetenek Ölçme ve Değerlendirme

Sistemi Sınavı getirilmesi ve bu sınava her öğrencinin en fazla dört kez girebilmesini, öğrencilerin YÖK'ün eşgüdümünde üniversiteye yerleştirilmesini, temel eğitimin 9. ve 10. sınıflarındaki öğrencilerin okul başarısı ve sınavla mesleki yönlendirme sonucu üst kademeye yerleştirilmesi gerektiğini içermektedir. MHP Programı sınav sistemine ilişkin açık bir politika içermemekle birlikte şehit ve gazi çocuklarının anne babalarının yaptığı meslekleri icra etmeyi istemeleri halinde sınavsız bu mesleklere alınacaklarını ifade etmek suretiyle, en azından mesleki yerleştirmede bir sınav uygulanacağı konusunda fikir vermektedir. HDP Programı, rekabetçi olduğu, eşitsizliğe dayandığı ve eşitsizliği derinleştirdiği gerekçesiyle sınav sisteminin tamamen red edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

-Teftiş : AK Parti temel eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere devrinden sonra MEB tarafından denetleneceği ve uygun ortamlarda verilmeyen din eğitiminin denetim altına alınacağını; CHP, özel sektör eğitim faaliyetlerinin güçlü denetimini; MHP, eğitim ve denetimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılmasını ve herşeye müdahale etmek yerine koordinasyon sağlayan etkin bir denetim yapısı kurulması gerektiğini; HDP, eğitim hizmetinin tamamen kamulaştırılmasını ve her düzeyde halk denetimini savunmaktadır.

-Eğitim programları: AK Parti Programı, temel eğitim müfredatının çağın gereklerine, ihtiyaçlara ve öğrencilerin kazanacakları donanımına göre yeniden oluşturulması gerektiğini; CHP Programı, kadın erkek eşitliğinin ve aile saygınlığının eğitim müfredatında yer almasını, eğitim müfredatının hazırlanmasında eğitim örgütlerinin katkılarının alınması gerektiğini savunmaktadır. MHP Programı, eğitim programlarında temel hak ve özgürlükler, yasalar karşısındaki sorumluluklar, hak arama bilinci, topluma zarar vermeyecek hâl ve hareketler, kamu malına en az kendi malı kadar önem vermenin erdemi, insani ilişkiler, çevre bilinci gibi hususların yer alacağını belirtmektedir. Ayrıca hazırlanacak müfredatın milli olması ve çağın gereklerine uygun bir şekilde planlanacağı ve uygulanacağı özellikle belirtilmiştir. HDP Programı, müfredatın belirlenmesinde bilimsel yöntemlerin ve eğitimcilerin önerilerinin yanı sıra yerelerde kurulacak olan Eğitim Meclisleri'nin taleplerinin de öncelikle dikkate alınacağını içermektedir.

-Yabancı dil eğitimi : AK Parti yabancı dil eğitiminin modern imkan ve araçlarla kolaylaştırılarak nitelikli hale getirilmesini ve yabancı dil öğretiminin teşvik edilmesini; CHP, ortaöğretimi bitirmiş her öğrencinin en az bir yabancı dil öğrenecek şekilde eğitimin nitelikli hale getirilmesini; MHP, en az bir yabancı dil öğretilmesinin alt yapısının kurulması gerektiğini belirtmektedir. HDP programı ise bu konuda bir değerlendirme içermemektedir.

-Öğretmenlik mesleği : AK Parti programına göre öğretmenler de-

mokratik ve gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden de istifade edilerek, katılımcı, özgür düşünme ve analiz alışkanlığını geliştiren, bağımsız karar verme ve üretme yeteneğini teşvik eden, çoğulcu değerleri sunan, vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına dönük olarak yetiştirilecek ve öğretmen yetiştiren okullar bu anlayışa göre yeniden yapılandırılacaktır. Ayrıca mevcut öğretmenler yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutularak mesleki gelişimleri sağlanacaktır. CHP programı, öğretmenlerin her yıl bir ay hizmet içi eğitim görmelerinin sağlanmasını, bu eğitimin sürdürülmesinde ilgili üniversiteler ile işbirliği yapılmasını, yabancı dil bilen öğretmenlerin tatil aylarında ileri ülkelerdeki meslektaşlarıyla bir araya gelmelerinin sağlanmasını ve Batı ülkelerinde uygulanan değişim programlarından yararlanmalarının desteklenmesini; öğretmenlerin, haklarının ve ekonomik koşullarının iyileştirilmesini, onurlu bir yaşam için gerekli özlük haklarının düzeltilmesini, öğretmenlerin eşleriyle aynı yerleşim birimlerinde çalışmalarının güvence altına alınmasını, eğitim personelinin atanma, yer değiştirme ve görevde yükselme işlemlerinin yeni bir yapılanmayla düzenlenmesini, öğretmenlerin sürekli eğitimi, çalışma, atanma ve özlük hakları konularında tüm ilkelere kapsayan bir “çerçeve yasa” çıkartılmasını içermektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin en kapsamlı programın CHP programı olduğu görülmektedir. MHP programına göre çağın bilgileriyle donanımlı öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek, bu meslekler çalışma şartları ile özlük ve sosyal hakları itibarıyla cazip hale getirilecektir. HDP, eğitim müfredatının öğretmenlerle beraber geliştirilmesi gerektiğini belirterek eğitimin her alanında öğretmen katılımcılığını savunmaktadır.

-Anadili ile eğitim-öğretim : AK Parti parti programı, anadili ile eğitim konusunda herhangi bir ifade içermemekle birlikte, AK Parti Hükümeti 2014 yılında Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “Özel okullarda Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilen Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim ve öğretim yapılabilir. Bu okullarda, farklı dil ve lehçelerde okutulacak dersler Bakanlıkça belirlenir” biçiminde yaptığı bir düzenleme ile anadili öğretiminin önünü açmıştır.¹⁷ CHP, farklı etnik kökenden yurttaşların özel dersane ve kurslarda anadillerini öğretebilmesi ve öğrenebilmesini; MHP, eğitimin her kademesinde eğitim dilinin Türkçe olduğu ve eğitim ve öğretim kurumlarında anadili olarak Türk vatandaşlarına hiçbir dilin okutulamayacağını ve öğretilmeyeceğini; HDP ise anadilinde eğitimin herkes için bir hak olduğunu ve eğitimin tüm aşamalarında ve tüm kamusal alanlarda, anadili ile iletişimin serbest olmasını savunmaktadır.

17 <http://ookgm.meb.gov.tr/>

Ak Parti Dönemi Eğitim Politikalarının Parti Programına ve Son Kalkınma Planına Göre Analizi

Türkiye'deki eğitim politikalarının analizi açısından 2002 yılından beri iktidarda bulunan AK Parti eğitim politikalarının ayrı bir başlıkta ele alınması önem arz etmektedir. Kabul etmek gerekir ki AK Parti, genel eğitim politikaları ile sosyal politikaların uyumlu hale getirilmesi alanında Türkiye'nin önemli bir mesafe almasını sağlamış ve parti programı ile Onuncu Kalkınma Planı'nda yer alan birçok vaadi gerçekleştirmiştir. Ücretsiz ders kitabı ve okul sütü dağıtımı, okullardaki kayıt çevrelerinin ve işlemlerinin elektronik ortamda belirlenmesi, köy okullarındaki internet erişimi ve bilişim teknolojisi araçlarının tedariki, ilköğretim müfredatının yenilenmesi, teftişin tek çatı altında birleştirilmesi, yabancı dil öğretim süresinin ilköğretim 2. Sınıfa çekilmesi, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, özellikle kız çocuklarında okul terki oranının düşürülmesi, engelli ve bakıma muhtaç çocuklara verilen desteklerin artırılması, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması, anadilde eğitim faaliyetlerinin özel öğretim kurumlarında serbest bırakılması, FATİH Projesi, taşımali eğitim, uzaktan eğitim imkânları, öğretmenlerin yurtdışı hareketliliği gibi alanlarda AK Parti Hükümetlerinin önemli adımlar attığı görülmektedir.

Teşkilat yapısında meydana gelen değişim eğitim niteliğinin yükseltilmesine bir katkı sağlamamış; 4+4+4 olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitimi içeren sistem, zorunlu öğretimde İmam Hatip Ortaokulları dışında kalan meslek liselerine erken yönlendirmeye imkân tanımadığından yönlendirme sisteminden gereken yarar elde edilememiştir. Söz konusu sistemin, İmam Hatip Ortaokulları dışında Anadolu, Fen ve Mesleki ve Teknik Liselere yönelik erken bir yönlendirmeye dönüştürülmesi durumunda, daha etkili ve doğru bir yönlendirme yapılmış olacağı ve eğitim basamakları arasında müfredat ilgisi kurulmuş olabileceği düşünülmektedir. Yine ilköğretim birinci sınıfın ilk iki buçuk ayına sığdırılan okul öncesi eğitim programı benzeri programın sınıflardaki oturma ve genel sınıf düzeni, sınıf öğretmenlerinin alana yatkın olmaması vb. nedenlerle terk edilerek, okul öncesi eğitimin ayrı bir eğitim basamağı olarak, ilköğretim ile beraber değil, ilköğretimden bağımsız ve önceki zorunlu bir kademeye dönüştürülmesi pedagojik bir gerçek ve gerekliliktir. Bu pedagojik gerekliliğe dayalı olarak ilköğretim birinci sınıf programının yeniden gözden geçirilmesi bir zorunluluktur. FATİH Projesi özellikle internet erişimi ve Bilişim Teknolojisi araçlarına ulaşmada yeterli ekonomik kaynağa sahip olmayan kesimlerin Bilişim Çağı'yla entegre edilmesinde önemli bir fırsat yaratmakla birlikte, akıllı tahta ve tabletler arasında nitelikli bir entegrasyonun sağlanamaması, müfredat odaklı bir işletim sistemi üretilmemiş olması ve öğretmenlerin bu konudaki isteksizliği nedeniyle istenen amaçları sağlamada yeterince başarılı olamamıştır. Teftiş sistemi birleştirilmesine karşın, muhteva olarak aynı kalmış ve uluslararası gelişmelere ve yeniliğe kapalı, eğitim yöneticilerinin

risk almasını ve yenilik geliştirmesini engelleyen, kontrol odaklı ve kalite/nitelik sistemlerine uzak yapısı ile hantal bir organizasyon olarak devam etmektedir.

Hem AK Parti programında, hem Onuncu Kalkınma Planı'nda, YÖK'ün yeniden yapılandırılacağı, ıslah edileceği ve demokratik hale getirileceği ifade edilmesine karşın halen bu konuda ciddi bir düzenleme yapılmamıştır. Öyle ki YÖK başkanı bile "Kuruluş felsefesi ve işleyişi bakımından artık YÖK'ün yaşamasının ve savunulmasının mümkün olmadığı, bu kurumu geçmişe bir tepki olarak değiştirmenin de yetmediği, tamamen lağvedilmesi gerektiğini" belirtmektedir.¹⁸ Eğitimde yapılan müfredat yenilemesi ve kaynak artışlarına rağmen halen eğitimin niteliğinde Uluslararası sınav ve ölçme sistemleri dikkate alındığında bir nitelik artışı olmadığı hissedilmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli aktörü olan öğretmen niteliğinde köklü bir değişim yakalanamamış, yüz binin üstünde olduğu söylenen öğretmen açığı mezun öğretmen sayısının fazlalığına rağmen kapatılamamış, Onuncu Kalkınma Planı'nda belirtilen "öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşimin güçlendirilmesi; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performans dayanan bir yapıda düzenlenmesi" hedefinin çok uzağına düşülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının yaygınlaştırılması ile bir yandan Eğitim Fakülteleri işlevsizleştirilmiş diğer yandan öğretmenlik mesleği beklentisi içerisindeki işsiz sayısı arttırılmıştır. Eğitim Fakülteleri müfredatı, öğretmenlik uygulaması ağırlıklı olarak yeniden elden geçirilmemiştir. Yine Onuncu Kalkınma Planı'nda yer alan "deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışmasının özendirilmesi" uygulaması halen hayata geçirilebilmiş değildir.

Sonuç

Eğitime, öğretmene, öğrenciye verilen değer en önemli göstergesi eğitime ayrılan kaynak miktarıdır. Dört bir tarafı düşmanla kaplı 22 ülkeden oluşan 400 milyonluk Arap dünyası ile kurulduğu günden beri savaş halinde olan İsrail'in bile GSYİH'den eğitime ayırdığı kaynak neredeyse %8'dir. İsrail mesabesinde güvenlik problemi olmayan Türkiye'nin eğitime ayırdığı bütçe, son dönemdeki iyileştirmelere rağmen, %4 bile değildir.

Toplumların gelişmişlik düzeyi toplumları oluşturan bireylerin eğitim düzeyleri ile ölçülmektedir. Eğitim sadece bireyin yeteneklerini geliştiren bir araç değil, aynı zamanda toplum kalkınmasını sağlayan önemli araçtır.

Eğitim niteliğinin arttırılması ile toplumsal kalkınmanın yüksek düzeye çıkabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Zira kalkınmanın diğer enstrümanları olan doğal, fiziki ve ekonomik kaynakların verimli ve etkili kullanımı, doğrudan insan becerisine yani beşeri sermayeye bağlıdır. Beşeri sermayeyi kazandıracak ve yükseltecek ana etkinlik de eğitimidir.¹⁹ Ancak eğitimin niteliği politika geliştiricilerin tutumu ile doğrudan ilgilidir.

Ülkelerin eğitim sistemleri, önemli ölçüde, ülkeyi yöneten siyasi partilerin politikaları ile şekillenmektedir. Parti politikalarının ana belirleyicisi de siyasi partilerin ideolojik eğilimleridir. Bu ideolojik eğilimin yazılı hali de parti programlarıdır. Bu yüzden özellikle parti programları incelenmiş ve siyasi partilerin genel hatları ile okullaşma, eğitim hizmetine kolay erişim, eğitim teknolojileri, yabancı dil eğitimi, öğretmen niteliğinin arttırılması, eğitim destekleri, zorunlu eğitim süresinin yukarı çekilmesi gibi konularında prensipte hemfikir oldukları görülmüştür.

Siyasî partiler ideolojik duruşlarına paralel olarak cinsiyet ve eğitim, eğitim felsefesi, anadilde eğitim, din eğitimi vb. konularda önemli ölçüde farklılaşmaktadırlar. Özellikle Meclisin Sol'undaki partilerden HDP'nin söylemleri, anadilde eğitim, eğitimin yönetimi, özel sektör eğitimi ve eğitimde cinsiyet açısından diğer bütün partilerden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Anadilde eğitim hususunda MHP dışındaki partilerde önemli bir esnekliğin bulunduğu görülmektedir. MHP, bu konudaki tekçiliğini korumaktadır.

Eğitim felsefesi itibariyle CHP, MHP ve HDP parti programlarının pozitivist/seküler etki altında olduğu; buna karşın AK Parti'nin daha çok felsefi idealizme yakın bir çizgide durduğu söylenebilir. Din eğitimi ve başörtüsü özgürlüğü odağı alındığında AK Parti'nin önemli ölçüde muhafazakârlaştığı hatta İslamcılaştığı; eğitimin sosyal destekleri söz konusu olduğunda AK Parti'nin sosyal demokrat bir çizgiye yakın durduğu; özel eğitime yönelik tutumu incelendiğinde ise mali özendirmeler nedeniyle oldukça liberal bir noktada durduğu söylenebilir. Buna karşın Meclisin Solu'ndaki CHP'nin din eğitimi konusunda oldukça kısıtlayıcı ve devletçi bir tutum sergilediği; eğitimde özel sektöre yer verilmesi yönüyle liberal bir çizgide olduğu söylenebilir. Özel sektör eğitim kurumları söz konusu olduğunda en farklı yaklaşımın HDP tarafından ortaya konduğunu söylemek mümkündür. HDP, eğitim hizmetlerinin tamamen kamu eliyle yürütülmesi gerektiğini ifade ederek eğitimde devletçiliği savunmaktadır.

19 Gönülaçar, *Kalkınma Planları ve Eğitim*, 2014

Kaynaklar

- Doğan, H., *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder, 1997
- Gönülaçar, Ş. (2014). *Kalkınma Planları ve Eğitim*. https://www.academia.edu/8310870/Kalkinma_Planlari_ve_Egitim Erişim Tarihi:30.09.2014.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html Erişim tarihi: 21.09.2014.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html Erişim tarihi: 19.09.2014.
- http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/25103614_zelretimkurumларыnetmelik.pdf Erişim Tarihi:30.09.2014.
- http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum_ Erişim Tarihi: 22.09.2014.
- <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> Erişim tarihi: 19.09.2014.
- <http://www.chp.org.tr/wp-content/uploads/chpprogram.pdf> Erişim Tarihi: 24.09.2014.
- <http://www.haberturk.com/polemik/haber/932349-yok-kaldirilmali-mi> Erişim Tarihi:30.09.2014.
- <http://www.hdp.org.tr/> Erişim Tarihi: 08.09.2014.
- <http://www.hdp.org.tr/parti/parti-programi/8> Erişim Tarihi:24.09.2014.
- <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> Erişim tarihi: 21.09.2014.
- http://www.mhp.org.tr/usr_img/mhp2007/kitaplar/mhp_parti_programi_2009_opt.pdf Erişim Tarihi:24.09.2014.
- <http://www.yargitaycb.gov.tr/belgeler/site/documents/SPartilero6082014.pdf> Erişim Tarihi: 06.09.2014.
- Mert, N. (2007). *Merkez Sağın Kısa Tarihi (2. Baskı)*. İstanbul: Selis.
- Özbudun, E., *Siyasi Partiler*. Ankara: Sevinç, 1974
- Özbudun, E., *Türk Siyasal Hayatı (5. Baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2005
- Teziç, E., *Anayasa Hukuku (4. Baskı)*. Ankara: Beta, 2001

Education Policies According To Different Political Party Programs

Mehmet Emin Usta

Abstract

The purpose of this study is to compare opinions of the political parties, that are an essential component of democracy, about education policies. In this context, records of the General Public Prosecutor's Office of the Supreme Court of Appeal were investigated. It was shown that there are still 84 political parties exist based on this investigation. Since it is difficult to compare all of these 84 political parties, we decided to sample some of them. We limited our sample to the parties represented in the Turkish Grand National Assembly because the representability in the cabinet is simply shows the value of a political party in the public's eye. Thus, AKP, CHP, MHP, and HDP parties and their programs were examined in terms of education policies. An agreement among these political parties was observed on several issues including number of schools, access to education service, education technologies, foreign language education, teacher quality, education support, duration of mandatory education, curriculum renovation whereas there are differences exist among these parties in terms of several issues like education philosophy, education in native language, religion education, private sector education, the status and inspection of the council of higher education (i.e., YÖK) .

Key words: Political Parties, Political Party Program, Education Policy.

Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları

Mehmet Emin Usta

Özet

Bu çalışmanın amacı, demokratik hayatın en vazgeçilmez unsurlarından biri ve iktidar aracı olan siyasi partilerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Bu kapsamda Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığının kayıtları incelenmiş ve halen Türkiye'de 84 siyasi partinin faaliyette bulunduğu görülmüştür. Ancak 84 siyasi parti karşılaştırılmasının güç olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Siyasi partilere değer biçmede en önemli unsurun toplumu temsil niteliği ve oranı olduğu dikkate alındığında, örneklemin Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilen siyasi partilerle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Adalet ve Kalkınma Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi, Milliyetçi Hareket Partisi ve Halkların Demokratik Partisi'nin parti programları, eğitim politikaları yönüyle incelenmiştir. Genel olarak parti programlarına bakıldığında okullaşma, eğitim hizmetine kolay erişim, eğitim teknolojileri, yabancı dil eğitimi, öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim destekleri, zorunlu eğitim süresinin yukarı çekilmesi, müfredatın yenilenmesi gibi konularında prensipte hemfikir oldukları; eğitim felsefesi, anadilde eğitim, dini eğitim, özel sektör eğitimi, YÖK'ün kaldırılması ve teftiş konularında ise önemli farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Siyasi Parti, Parti programı, Eğitim Politikası

Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çabaları ve Geçmişten Alınmayan Dersler

Ali Gurbetoğlu

Yrd. Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri

Giriş

Günümüz dünyasında iyi yetişmiş insan gücünün ülkelerin kalkınmasındaki yeri ve önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Bilimin her alanında nitelikli uzmanların yetiştirilmesi ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğiyle yakından ilgilidir. Ülkelerin kalkınma çabalarının başarıya ulaşması için ihtiyaç duyulan sayı ve nitelikte elemanların yetiştirilmesi de ülkelerin eğitim sisteminin en önemli görevidir.

Kuşku yok ki toplumsal yapıları ayakta tutan yegâne unsur, kazandırılan bilgi ve becerilerle üretilen maddi değerler değildir. Öncelikli değerler hiç kuşku yok ki toplumu toplum yapan ve onu sağlıklı bir şekilde geleceğe taşıyacak olanlardır. Eğitimin bu noktadaki görevinin daha önemli ve öncelikli olduğunda kuşku yoktur. Bu durumda eğitim bir taraftan değerleri yeni yetişen kuşaklara aktarırken diğer yandan günün koşullarına göre yeni değerlerin üretilmesinde de aktif rol oynamak zorundadır. Aksi takdirde anlamsızlaşan değerlerin bıraktığı boşluk -özellikle günümüz küresel koşullarında- popüler bir değer tarafından doldurulacaktır. Değerler arası kopuklukları önleme adına da işlev görmek durumunda olan eğitim, eski ve geleneksel değerler ile çağdaş değerleri harmonik bir ahenk içerisinde anlamlı bir bütünlüğe kavuşturmakla da mükellef bir kurumdur.

Geri kalmış veya az gelişmiş toplumlarda eğitim kelimesi, okuma yazmayı öğrenmek ile eş anlamlı düşünülmekte, eğitim geliştirilir ve yaygınlaştırılırsa yoksulluğun alt edileceğine inanılmaktadır. Oysa insanın niteliğini geliştirmeden makine ve teknolojiyi geliştirmenin bir topluma pratik faydalardan öte önemli bir katkı sunmayacağı artık daha iyi anlaşılmıştır.¹

¹ Akyüz, Yahya, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1839-1950*, Pegem Yayınları, Ankara 2012:6

Günümüz kitle ilişim araçları, popüler kültürü evlerin içine kadar taşımıştır. Üreticisine kazanç sağlayacak –yararlı, zararlı– her türlü kültürel ürünün ticari bir meta olarak kolaylıkla alınıp satıldığı bir ortamda zararlıdan uzak durma ve yararlıya yönelme bilincini kazandıracak olan da eğitimidir. Tartışma konusu olan eğitime duyulan ihtiyaç değil ne tür bir eğitim anlayışını benimsemekle bu konuda isabetli davranılmış olacaktır.²

Küresel dünya koşullarındaki bütün bu gelişmeler tüm dünyada eğitim kurumlarının görevlerini her geçen gün daha da artırmakta, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerindeki rollerini ve nitelik sorununu öne çıkarmaktadır. Zira hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.³ Bu gerçek öğretmen niteliğinin eğitim sistemlerinin amaçlar açısından sağlıklı işlemesi ve başarıya ulaşmasında hayati öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul kurumu aracılığıyla topluma çeşitli boyutlarda etkileri söz konusudur. Akyüz bunları; toplumsallaştırma, davranış değişikliği oluşturma, nitelikli insan gücü ve çeşitli mesleklere eleman yetiştirme, önderler ve aydınlar yetiştirme gibi dört ana başlık altında değerlendirir.⁴ Bu etki alanları bir toplumu hemen tüm boyutlarıyla kapsayıcıdır. O nedenle öğretmenlik mesleği, savunma güvenlik ve sağlık gibi “stratejik” bir meslek olup diğer mesleklerden ayrı değerlendirilmek durumundadır.

Öğretmene verilen değer onun nasıl yetiştirildiğiyle de yakından alakalıdır. Günümüz öğretmenliğinin saygınlığının aşınmasında en önemli etken öğretmenlerin yetiştirilmesinde kalitenin göz ardı edilmesidir. Öğrenci karşısına donanımlı çıkmayan, karşılaştığı sorunları aşmada pedagojik ilkelere dayanmayan, yararlanmayı bilmeyen bir öğretmenin ne öğrenci gözünde ne de toplum nezdinde bir itibarı olmayacağı tabiidir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşüklüğü hesaba katılınca durum iyice sevimsiz bir hale bürünebilmektedir. Buna bir de atanma bekleyen ve sayıları on binlerle ifade edilen öğretmen adaylarının boğaz tokluğuna basit işlerde çalışmak zorunda kalmasının doğurduğu sevimsiz manzara eklenince mesleğin saygınlığı iyice yere düşmektedir. Üniversite bitiren her gencin öğretmenliğe talip olması, öğretmenliğin bir meslek olmadığı, herkesin yapabileceği sıradan bir iş olduğu görüntüsü vermesinin de mesleğin saygınlığına olumsuz etkisi vardır. Son derece önemli ve stratejik bir kurum olan öğretmenliğin saygınlığının bu derece düşük olması, toplumun geleceği açısından çok önemli tehlikelere kapı açabilir.

Öğretmen yetiştirmede geleneksel yöntem ve kalıpların yeterince iş görmediği açıktır. Bunun çözümü mevcut birikimi tamamen bir tarafa ite-

2 Tozlu, Necmettin, *İnsandan Devlete Eğitim*, Türkiye Yayınları, Ankara 2003:157

3 Kavcar, Cahit, “Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri”, “Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü- Geleceği Sempozyumu” 1987:39

4 Akyüz, Y., *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1839-1950*, Pegem Yayınları, Ankara 2012:5-9

rek onların yerine yeni bir şeyler ikame etmekle de mümkün değildir. Batılı tarzda ilk öğretmen yetiştirme kurumu olan Darülmuallimin'in, tarihsel birikimin batılı örnek ve uygulamalarla yeniden harmanlanması şeklinde inşa edilmesi, o günün koşullarında başarılı sonuçlar vermiştir. Ancak ortaya konan çabaların günün şartlarına göre sürekli yenilenip geliştirilmemesi nedeniyle bu kurumların başarısı sınırlı kalmıştır. Daha sonraki uygulamalarda, bu birikim ve tecrübelerden yararlanılmaması, aynı hataların sürekli hale gelmesi gibi kısır döngülere sebebiyet vermiş ve bunlar da milletlerarası acımasız bir rekabetin yaşandığı çağımız koşullarında ülkemizin hak ettiği yerin çok uzağında kalmasına neden olmuştur.

Türkiye'de Batılı anlamda öğretmen yetiştirmenin yaklaşık 167 yıllık bir geçmişi vardır. Bu süreç içerisinde eğitimin her kademesine öğretmen yetiştirmeye ilişkin pek çok çabalar ve uygulamalar mevcuttur. Kuşkusuz bu çaba ve uygulamaların önemli bir kısmı sorunu çözmede işlevsel görülmediğinden uzun ömürlü olamamıştır. Ancak her bir uygulama bir soruna çözüm arayışına ilişkin çabalardan doğmuştur. Bu bakımdan sorunu çözmede yetersiz kalsa da, problemin günümüz açısından anlaşılır olmasına katkılar sunduğunda kuşku yoktur.

Türkiye'de eğitim sorunlarını kavrama, çözüm yolları geliştirme ve bu anlamda eğitimin en önemli sorunlarından birisi olan öğretmen yetiştirmeye ilişkin sağlıklı çözümler üretme çabaları, sorumlu bürokratların zihin fantezilerine veya farklı toplumlarda gördükleri değişik uygulamaların yüzeysel bir taklit ile uygulanmasına bırakılmış bir görüntü vermesi üzüntü vericidir. Oysa bilim ve eğitim imkân ve teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte başka toplumların uygulamalarından yararlanılması kadar geçmişteki deneyimlerden, girişim ve uygulamaların olumlu-olumsuz yönlerinden de dersler çıkarılması son derece önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de Batılı anlamda öğretmen yetiştirmenin bir buçuk asrı aşan serüveninde yaşanan pek çok teşebbüs ve farklı deneyimlerden yeterince yararlanılmadığına dikkat çekmektir. Bu amaca bağlı olarak geçmiş deneyim ve uygulamaların olumlu-olumsuz yönleri vurgu yapılarak dersler çıkarılmasına işaret etmektedir.

Araştırmada Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin çeşitli deneme ve uygulamalardan oluşan zengin birikim, literatür taranması yoluyla incelenip değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde yapılan uygulamalar günümüz açısından, olumlu ve olumsuz yönlerinin kısa tahlilleri yapılarak günümüz öğretmen yetiştirme sisteminde yararlanılabilecek yönlere işaret edilmiştir.

Bu çalışmada geçen "öğretmen" kavramı, günümüz örgün ve yaygın öğretim kurumlarına karşılık gelebilecek tüm öğretim kurumlarında görevli öğreticileri ifade etmektedir.

Araştırmada önce öğretmen yetiştirmede geçmiş uygulamalar incelen-

di. Özellikle Tanzimat öncesi öğretmen kaynakları ve bunların olumlu-olumsuz yönleri değerlendirildi. Buna bağlı olarak eğitimde batılılaşma çabaları ve batılı tarzda düzenlenmiş eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme sorunu incelendi. Batılı tarzda ilk eğitim kurumları olan “Rüşdiye”ler ve bunlara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan “Darülmuallimin” işlevleri açısından ele alındı. Darülmuallimin sonrası öğretmen yetiştirmeye dönük düzenleme ve uygulamalar da kısaca incelenip değerlendirildi. Süreç içerisinde olumlu-olumsuz gelişme ve uygulamalara dikkat çekilerek günümüz açısından yeni bir öğretmen yetiştirme stratejisi oluşturmanın önemine ve gereğine işaret edilerek bu stratejinin dayanması gereken temeller konusunda tarihsel birikimden çıkarımlar yapılarak öneriler sunuldu.

Tanzimat Öncesi Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik ilk insandan beri önemsenen bir meslektir. Türk eğitim tarihinde de her zaman önemsenen kutsal mesleklerden biri olmuştur. Bunda kuşkusuz eğitimin insana kazandırdığı niteliklerin her dönemde öneminin farkedilmesi önemli bir etkidir. Örneğin; “Çocuğu öğretmene ver, ondan alıp saraya ver”⁵ Uygur atasözünde eğitimin çocuğa kazandırabileceği statünün yüksekliğine işaret edilmiştir. İslam öncesi eğitimde “Şaman”lar en etkin eğitimci konumaydı. Müslümanlıkla birlikte öğretmenlik, peygamber mesleği olarak kutsiyetini sürdürmüştür. Karahanlıdan Osmanlıya tüm devlet yöneticileri ilim ehlini sevip takdir etmiş, ilim öğretenlere büyük değer verip desteklemişlerdir.

Eğitim tarihçisi Akyüz Tanzimat öncesi başlıca beş çeşit öğretmenin yetirilmekte olduğunu söyler.⁶ Bunlar; sıbyan mektebi öğretmenleri, medrese öğretmenleri, Enderun Mektebi öğretmenleri, askeri ve teknik okul öğretmenleri, azınlık ve yabancı okullar öğretmenleridir. Bunların yetiştirilme tarz ve mekânları oldukça farklıdır.

Türk eğitim tarihinde çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme konusunda ilk önemli girişim Fatih döneminde Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni olacaklar için genel medrese eğitiminden farklı bir programın uygulanması olmuştur. Programda medreselerde okutulan bazı derslere yer verilmemiş, bazı dersler de ilave edilmiştir. Bu programda “tartışma adabı ve öğretim yöntemleri” anlamında “Adab-ı Mübahase ve Usul-i Tedris” adında bir dersin bulunması Türk ve dünya eğitim tarihi açısından çok önemli bir gelişmedir. Uygulama Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirmenin alan özelliklerine göre düzenlenmiş ilk programı olma özelliği taşımaktadır.⁷ Bu programda yetiştirilmek istenen öğretmenin özellikleri de vakıf senedinde belirtilmiştir. Burada çizilen öğretmen profilinin çağdaş pedagojik ilkelerle uyumlu olması programın köklü bir temele dayandığını göstermektedir. Ancak ne yazık ki bu program uzun ömürlü olamamıştır.

5 Akyüz, Y., “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış”, Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı:20, 2009, 20

6 A.g.e., 19

7 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara, 2014:93

Eğitimde Batılılaşma Çabaları ve Yeni Öğretmen Tipinin Özellikleri

Medresenin zayıflayıp, işlevini yitirmeye yüz tutması sürecinde bu kurumların ıslahı yolunda köklü çabalar gösterildiği söylenemez. Bu durum medreselerin –en azından bazı kesimler için– çok önceden gözden çıkarıldığının bir işareti olarak kabul edilebilir. Özellikle 18. Yüzyıl sonrası Avrupa’da ortaya çıkan sanayi olgusu batılı eğitim sistemlerinin itibar kazanmasını sağlamıştı. Buna bir de Osmanlı’nın çöküş sürecinde yaşadığı sorunlar penceresinden bakınca batılılaşmanın dayanılmaz cazibesi daha iyi anlaşılır. Bu bakımdan eğitimin batılı modele göre şekillendirilmesi dönemin aydınlarının hayallerini süslemekteydi. Ancak medrese gibi köklü ve saygın bir kurumdan bir anda vazgeçmek pek kolay değildi. O nedenle medrese hedef tahtasına oturtulmadan, savaşlarda yaşanan başarısızlıklar öne çıkarılarak, sırf askeri başarılarla duyulan ihtiyaca vurgu yapılmak suretiyle askeri eğitimin Batılılaştırılmasına dönük girişimler başlatılmıştır. Bu konuda, “Avrupa’nın çağdaş ilmini Osmanlı’ya taşımak” gibi çok makul bir amaç da ileri sürülmüştür.⁸

Bu girişimlerin ilk somut adımını 1776’da kurulan “Mühendishane-i Bahr-i Hümayun” oluşturur. Bunu batılı tarzda eğitim verecek olan diğer askeri kurumlar takip etmiştir.⁹ Bu kurumlarda Avrupa’dan getirilen yabancı eğitimciler elinde eğitim gören askerler, eğitimlerinin önemli bir kısmını Avrupa’da, özellikle Paris, Londra, Viyana’da tamamlıyorlardı.¹⁰ Askeri eğitimlerini tamamlayanların önemli bir kısmı devlet bürokrasisinde, eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmen olarak görevler üstlenmişti. Böylece bu askeri kurumlar hem medreseden hem de “Enderun”dan misyon devralma konumuna gelmişler ve Türk bürokrasi ve eğitim tarihinde önemli bir bürokrat ve öğretmen kaynağı konumunda işlev görmüşlerdir. Bu süreçte geleneksel eğitim kurumlarından yetişenler “nüfuz daralması” yoluyla devlet kurumlarından tedricen uzaklaştırılmıştır.¹¹ Tanzimat’ın böyle bir hazırlık süreci sonunda ilan edilmesi, Tanzimat’la birlikte devlet yapısının batılı tarzda yeniden şekillendirilmesinin yanında sivil eğitimin de Batılılaştırılmasının ilk adımlarının “Rüşdiye” mektepleriyle atılması bu askeri öğretim kurumlarına yüklenen görevin büyüklüğünü göstermektedir. Nitekim Osman Ergin, askeri okulların Batılı tarzda düzenlenmesine karşın sivil eğitimde bu girişimlerin yaklaşık altmış yıl gecikmeyle başlamasını, askeri okulların yeterli mahsul vermesinin beklenmesine bağlar.¹²

Burada tartışılması gereken konu eğitimin Batılılaştırılması değil, batılılaşmanın yüzeysel, kuru bir taklitten öteye gidemediği için batılının yaşadığı sosyo-kültürel sorunların eğitim yoluyla Osmanlı ülkesine taşıması ol-

8 Adıvar, A. Adnan, *Osmanlı Türklerinde İlim*, Evrim Matbaacılık, İstanbul, 1982:221

9 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara 2014:143-147

10 Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi* 3F Yayınları, İstanbul, 1977,2:454

11 Cihan, Ahmet, *Osmanlı’da Eğitim* Eser Matbaası, İstanbul. 2007:50

12 Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi* Eser Matbaası, İstanbul, 1977,2:375

masıdır. Bir diğer dikkat çeken konu da, askeri alanda başlayıp daha sonra sivil eğitimin de batılılaşmasını sağlayan kurumsal yapıların, Osmanlı devlet bürokrasisine uzman yetiştiren Enderun'un Mektebinin işlevini süratle devralmalarıdır. Bu husus Türk modernleşmesinde öğretmenlerin ve okul kurumunun fonksiyonunu gösteren dönüm noktasıdır.

Sivil Eğitimin Batılılaşmasında İlk Adım “Rüşdiyeler”

Osmanlı'da sivil eğitimin Batılılaştırılmasında ilk adımı “Rüşdiye” mektepleri oluşturur. Bazı eğitim tarihçileri bu kurumları ilkokul düzeyinde sayarken diğer bazıları da bunların ortaokul düzeyinde olduklarını söyler.¹³ Ancak Batılılaştırma çabalarının bu okullardan başlatılmasının bu okulların düzeyine ilişkin tartışmalarla ilgisi yoktur. Bu okulların, askeri okullara kaynaklık etmesi amacıyla kuruldukları çok bilinen bir rivayettir. Nitekim bu gerekçenin de askeri okulların kuruluşunda olduğu gibi göstermelik olduğu düşünülebilir. Zira bu okulların kuruluşu 1839'da Tanzimat'ın ilanının hemen öncesine rastlar. Bu kurumların taşrada açılmaları ise 1853'ten sonra, 1848'de açılan Darülmuallimin'in ilk mezunlarını vermesinden sonradır. Bu kurumların mezunlarının o dönemde “Tanzimat” vesilesiyle devlet yapısındaki düzenlemelerde ortaya çıkan memur açığını kapatmada kullanıldığı ve böylece memur yetiştiren kurumlara dönüştüğü bilinmektedir. Mezunlarının memur olmak için askeri okullara iltifat etmedikleri gerekçesiyle askeri okullara kaynaklık edecek “Askeri Rüşdiye”lerin açılışı ise 1875'ten itibaren başlamıştır. Askeri Rüşdiye'lerin 36 yıllık bir gecikmeyle açılmış olması düşündürücüdür.

İlk kız rüştiyesinin yirmi yıl sonra (1859) İstanbul'da açılmış olması, kız rüştiyelerinin İstanbul dışına yaygınlaşmasının da 1870'te “Darülmuallimat”ın açılmasından sonra gerçekleşmesi¹⁴ o günün koşullarında sosyo kültürel değişim açısından erkeklerin daha etkin işlev görebilmelerinden olsa gerektir. Bu durum kızların eğitiminin bir müddet daha ertelenmesinin temel nedenini açıklayıcıdır.

Sivil eğitimin, zamanın ilkokulları olan sıbyan mektepleri dururken, “Rüşdiye” adında ortaokul düzeyinde bir okul ihdas edilerek bu kurumlardan başlatılması ilginçtir. Ahmet Cevdet (Paşa) ilköğretime el atılmadan daha üst düzeyde okullar açılmasını, “binaya orta katından başlanılması” şeklinde eleştirir.¹⁵ Ancak o dönemde sıbyan mektepleri en yaygın öğretim kurumlarıdır. Buralarda yerleşik sistemi değiştirmek oldukça güç bir iştir. Bu konuda Ergin¹⁶ sıbyan mekteplerinin ıslahına dönük bir teşebbüsün Medrese konusunda olduğu gibi ciddi bir direnişle karşılaşabileceğini söylemektedir.

13 Halis, Ziya, *Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi*, Serhat Kitabevi, Konya 2005:61

14 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara 2014, 164

15 Akyüz, “*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış*” Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı:20, 2009:26

16 Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi* Eser Matbaası, İstanbul, 1977,2:460

Rüştiyelerin Öğretmen Sorunu ve Darülmuallimin

Darülmuallimin Tanzimat döneminde yeni kurulan sivil bir öğretim kurumu olan rüştiyelere, batılı anlamda öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848 tarihinde kurulmuştur. Kuruluşunda hocaların bir kısmının Mühendishane'den veya subaylardan atandığı bilinmektedir.¹⁷ Bu okul, Türk eğitim tarihinde “Öğretmen Okulu” adıyla bilinen ilk kurumdur. Okulun müdürlerinden, Ahmet Cevdet Efendi'nin 1851 yılında hazırladığı ilk nizamnamesi¹⁸, öğretmenliğin saygınlığı açısından önemli belgelerden biridir. Nizamname, öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına kadar, günümüz açısından ibret alınacak ilkeler içerir. Bu nizamnamede vurgu yapılan hususlardan; öğretmenliğin Darülmuallimin mezunu olma şartına bağlanması, niteliğe önem verilmesi, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, öğrencilerin dolgun burslarla desteklenmesi, mezunların atama öncesi geçici olarak okullarda görevlendirilmesi gibi hükümler dikkat çekicidir.

Darülmualliminin kurulmasındaki temel amaçlardan birisi de öğretmen yetiştirmede bir standardı yakalamaktı. Farklı kurumlarda farklı hedef ve programlarla yetirilmiş öğretmen adaylarının aynı ülkenin çocuklarını aynı hedef ve idealler etrafında bütünleştirmesini beklemek hayalciikti. Gökalp'in 1917'de İttihat ve Terakki Kongresinde, birbirinden kopuk eğitim sistemlerden yetişenlerin ayrı dünyaların insanı oluşu şeklindeki ifadeleri¹⁹ bu duruma açıklık getirmektedir. Nitekim birbirinden habersiz, birbirine ilgisiz, vatan millet devlet kavramlarına karşı duyarsız bir nesilden şikâyetlerin, bu kurumun var edilmesinde katkıları olmuştur. Farklı iklim ve ideallerle yetişen öğretmenlerin çocuklara ortak idealler vermesi beklenemez. Nitekim Osmanlı'da azınlık ve yabancıların devletin kontrolü dışında verdikleri eğitimleri ülke bütünlüğü ve güvenliği açısından sürekli sorunlar doğurmuştu. Bu kurumlarda görev üslenen öğretmenlerin sahip olduğu farklı düşünce ve idealler de bu sorunu katlayarak büyüttüğüne tarih tanıklık etmektedir.

Tanzimat'a kadar nitelik ve nicelik bakımından öğretmenlerin durumları sürekli tartışılır olmuştu. Darülmuallimin ile bu tartışmaların yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Bu kurumlar öğretmen yetiştirmede kalitenin ön planda tutulduğunun bir ifadesi kabul edilebilir. İlk nizamnamede öngörülen “ihtiyacı karşılayacak kadar öğretmen yetiştirilmesi” düşüncesi ve 1851'de gereğinden fazla öğrenci alındığı gerekçesiyle öğrenci sayısının düşürülmesi, niteliğin yanında niceliğin de göz ardı edilmediğini

17 Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış” Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı:20, 2009:27

18 Nizamname ile ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Yahya Akyüz, *Darülmuallimin’in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa*, Milli Eğitim, Sayı 95, 1995, s.3-20. Ayrıca; Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış*, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, Sayı: 20, 2009, (Ayrı Basım)

19 Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi* Eser Matbaası, İstanbul. 1977,4:1351

göstermektedir. Ancak süreç içerisinde ihtiyaç durumu gözetilerek öğrenci sayısında gerekli artışlara gidilmemesi, sayısal yetersizlikler yüzünde alan dışı atamalara sebebiyet vermişti. 1861’de Darülmuallimin nizamnamesine eklenen “ihtiyaç kalmayınca kadar geçici” olarak alındışı atamalara imkan veren hüküm²⁰ yasal olmayan uygulamaları yasallaştırmanın yolu olarak kullanılmıştı. 1869 Tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesinde giren, öğretmenlikte öncelik hakkı anlamında “Hakk-ı Rüchan”²¹ kavramıyla mesleği alan dışına açan uygulamalar yasal zemine kavuşturulmuştu. Böylece Darülmuallimin’in kuruluşundan kısa bir süre sonra başlayan öğretmen yetiştirmede nitelik ve nicelik tartışmalarının halen varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Nitelik sorunu yoğun şekilde tartışmaya devam ederken ikibinli yılların hemen başından itibaren nicelik tartışmaları yeni bir boyut kazanmış, ilk defa ihtiyacın çok üzerinde öğretmen yetiştirilmesi sorunuyla yüz yüze gelinmiştir.

Öğretmen Yetiştirmede Nicelik ve Nitelik Sorunu

Tanzimat’tan itibaren öğretmen eğitimin ilişkin yapılan düzenlemelerde hem niteliğin hem de niceliğin dikkate alındığı görülür. Dönemin şartlarına göre bazen nitelik ön plana çıkarken bazen de niceliğin öne çıkarıldığı görülmektedir. Tanzimat döneminde nitelik arayışının en somut görünümü 1848’de açılan Darülmuallimin’dir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Darülmuallimin’in, rüştiyeler yanında idadi ve sultanilere de öğretmen yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmesi aynı nitelik arayışının ürünü olarak değerlendirilebilir. 1875’ten itibaren ilköğretim öğretmen yetiştirmek amacıyla okulların açılması, kız rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için 1870’te Darülmuallimat’ın açılması, 1892’de Darülmuallimin’in, iptidaiye, rüştiye, aliye şubeleri şeklinde yeniden düzenlenmesi öğretmen eğitiminde nitelik arayışlarının göstergeleridir. Bunların yanı sıra 1851 tarihli ilk nizamnamenin 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde getirilen öğretmenlikte “hakk-ı rüchan” denilen öncelik hakkı kavramıyla esnetilmesi, öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalındığından köy ve kazalardan toplanan imam ve öğretmenlere “usul-i cedid” üzere formasyon eğitimi verilerek atamalarının yapılması nitelikten ödün verilerek nicel sorunlara çözüm aramanın görünür uygulamalarıdır. Bir başka öğretmen kaynağı olarak Mülkiye mektebi mezunlarından yararlanılması, çok sayıda mülkiye mezununun maarif müdürlüğü, idadi müdürlükleri, öğretmenlik ve diğer eğitim hizmetlerinde istihdam edilmesini de bu cümleden değerlendirmek mümkündür.

Cumhuriyet döneminde artan okul ve öğrenci sayısına bağlı olarak benzer uygulamalar görülür. Bu dönemde de ortaya çıkan öğretmen ihtiyacı-

20 Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, Pegem Yayınları, Ankara, 2014, 188

21 A.g.e., 189

nı karşılamada bir taraftan nitelik arayışları sürdürülürken diğer taraftan da niceliksel sorunları aşmada çareler üretilme çabaları görülür. Örneğin orta öğretimdeki öğretmen ihtiyacını karşılamada niteliğin öne çıktığı ciddi çalışmalar sürdürülürken ilkokulların ihtiyacını karşılamada nicelik ön planda tutulmuş, sürekliliği bulunmayan çeşitli uygulamalara başvurulmuştu. İstanbul'daki Darülmuallimin-i Ali'nin, Cumhuriyet döneminde Yüksek Muallim Mektebi adıyla yeniden düzenlenmesi, 1926'da Gazi Orta Muallim Mektebinin kurulması, 1946'dan itibaren Eğitim Enstitüsü adıyla yeni bir okulun açılması ortaöğretime öğretmen yetiştirmede nitelik arayışlarının somut örnekleridir.

İlkokul öğretmeni yetiştirmeye dönük 1926'da kurulan ve başarılı olmadıkları gerekçesiyle 1932'de kapatılan Köy Öğretmen Okulları, küçük köyler için öğretmen yerine eğitmen yetiştirilmesi amacıyla 1936-1946 yılları arası düzenlenen Köy Eğitmen Kursları, büyük köyler için 1937'den itibaren açılan Köy Eğitim Yurtları, ilköğretimde önceliğin nicel sorunları aşmaya verildiğinin göstergesi kabul edilebilir. 1940'ta kurulan "Köy Enstitüsü" adlı kurum için ön planda olanın nitelik mi, nicelik mi olduğu yahut her ikisini de karşılayıp karşılamadığı, ilk kuruldukları günden itibaren içine sürüklendikleri siyasal tartışmaların gölgesinde kaybolup gitmiştir.

1960 sonrası, yedek subay adayları arasından seçilenlerin öğretmen olarak görevlendirilmesi, mektupla öğretim uygulamasıyla(1974), hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirme(1977) denemeleri, artan nüfusa paralel öğretmen yetiştirilemeyişinin sonucu niceliksel çözüm arayışlarının getirdiği kısa süreli, sorunlu denemeler olarak Türk eğitim tarihinde yerini almış uygulamalardır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda tüm öğretmenlerin yükseköğretimde yetiştirilmesi hükme bağlanmıştır. İlköğretmen okulları, 1974 yılında Öğretmen Lisesi'ne dönüştürülmüş, ilkokul öğretmenliği için iki yıllık, ortaokul ve lise öğretmenliği için üç yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştu. Bu kurumlar 13 Temmuz 1992'de çıkan 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakültesine dönüştürülmüşlerdir. Bu fakültelerde, ilköğretim ve orta öğretime öğretmenler yetiştirilmektedir. Günümüzde YÖK oluruyla bazı Fen-Edebiyat Fakültelerinde, Pedagojik Formasyon Programı adı altında ortaöğretime öğretmen yetiştirme uygulaması da devam etmektedir. Öğretim kadroları ve uygulamalarıyla çoğu tartışılır olsa da eğitim fakültelerinin kurulması nitelik arayışının bir ürünü olduğu açıktır. Ancak formasyon uygulamasının da nicelik sorunundan doğduğunu söylemek güçtür. Bu uygulamanın niteliği konusu da ayrı bir tartışma konusudur.

Geçmiş Uygulamaların Değerlendirilmesi

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme konusunda örnek uygulamalar mevcuttur. Tanzimat döneminde Darülmuallimin'in açılışı, öğretmen

eğitimi adına en önemli uygulamaların başında gelir. Bu kurumun vücuda getirilmesi Türkiye’de eğitim bilimlerinin ve etkili öğretim yöntemlerini bilen öğretmenlerin yetiştirilmesinin öneminin ne kadar iyi anlaşıldığını gösterir. Akyüz’ün deyimiyle; Darülmuallimin Türkiye’de eğitim bilimlerinin öneminin farkına varılıp kurumsallaştırılması yolunda atılan ilk önemli adımdır.²² Bu kurumun açılmasının, “Tanzimatçıların, öğretmensiz maarif olmayacağını anlamaları” şeklinde çok özel bir anlamının olduğu da ifade edilmektedir.²³ Tereddütler içinde bocalamakla karakterize edilen Tanzimat aydınının, Darülmuallimin teşebbüsü, aslında ne yapılması gerektiğinin de farkında olduğunu göstermektedir.

Bu okulun Ahmet Cevdet Efendi tarafından 1851 yılında hazırlanan ilk nizamnamesi öğretmenliğin saygınlığı ve meslekleşmesi konusunda en önemli belgelerden biridir. Nizamname, öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına, günümüz açısından örnek alınacak ilkeler içerir. Bu nizamnamede öğretmenin nitelikli yetiştirilmesine vurgu yapılmış, gerekirse niceликтen ödün verilmesi ama niteliğin mutlaka geliştirilmesi önemsenmiştir. Ahmet Cevdet Efendi bu nizamnamede öne çıkardığı esaslarla öğretmen yetiştirme işini sağlam bir geleneğe bağlamak istemiştir. Nizamnamede öngördüğü esaslar, Meclis-i Maarif-i Umumiye ve Sadaret makamı gibi bürokratik kademelerden aynen onay almış ve Padişah Abdülmecit tarafından da uygun görülerek yasalaşmıştır. Onun yasal bir metne dönüşen görüşleri, günümüz öğretmen yetiştirme sistemi açısından örnek alınacak değerli ilkeler içerir. Örneğin; ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen adayı öğrencilerin dolgun burslarla desteklenmesi, mezun olanların atama öncesi geçici olarak okullarda görevlendirilmesi²⁴ gibi ilkeler hem öğretmenliğin saygınlığı hem de statüsünün yükseltilmesi için günümüz açısından dikkate değer düşüncelerdir.

İslam dünyasının hemen her tarafında medreselerde yetişen ilim ehlinin aynı programlarla aynı kaynaklardan beslenmesinin sağladığı ortak ruha dikkat vurgu yapan Unan “Türkistanlı bir âlimle İstanbullu bir âlimin veya Mısırlı yahut Iraklı bir âlimin doğruları arasında fazla bir fark görülmemesi, ilmen ve fikren beslenen kaynakların aynı veya benzer oluşundan başka bir sebebe bağlanamaz” diyerek ortak veya benzeri program ve kaynakların ortak bir düşünüş ve ruh kazandırdığına dikkat çekmektedir.²⁵ 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde “Mükemmel muallimler yetiştirmek” üzere Rüştîye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan büyük bir Darülmuallimin kurulup, Darülmuallimin-i Sıbyanın da bu büyük ya-

22 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara, 2014, 177

23 Kodaman, Bayram, *Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi* 1999:145

24 Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış” TTK Yayınları, Ankara, 2009:40

25 Unan, Fahri, *Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Eğitim Üzerine Yapılmış Çalışmalara Dair Bir Bibliyografya Denemesi*, Divan İlmî Araştırmalar, Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı:20, 2005:87

pının bir parçası olmasına karar verilmesi aynı düşünce ve ruh birliğini sağlama çabalarının ürünü olarak değerlendirilebilir. Daha sonra aynı nizamname gereği kız okulları ve kız rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için bir Darülmualimat açılması, öğretmenlerin tek bir kurumsal çatı altında aynı ideal ve ruhla yetiştirilmesi düşüncesinin uygulamaya dönüşmüş hali olarak çok önemli bir gelişmedir. Aynı düşünce Gökalp'ın 1917'de toplanan İttihat ve Terakki Kongresine sunduğu bildiride de ifade edilmiştir. Gökalp bu bildiride, eğitilmiş insanların sorun haline geldiğini söyler, bu insanların ortak bir ruh ve ideal etrafında bütünleşemeyişini, farklı farklı sistemler içinde eğitilip farklı kaynaklardan beslenmelerine bağlar.²⁶

3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu da çeşitli siyasal ve ideolojik çekişmelere konu edilse de öğretmen yetiştirme tarihimiz açısından ilgi çekicidir. Bu yasa esas itibarıyla ülkede dağınık bir program ve idari yapı arz eden eğitim sisteminin bir kurum altında toparlanmasını hedeflemiştir. Okulların program, yönetim ve denetimlerinin bir çatı altında birleştirilmesi, bu kurumlara öğretmen yetiştiren kaynakların da bir sisteme kavuşturulacağının habercisidir. Nitekim bu yasa ve daha sonra yapılan düzenlemeler, öğretmenliği özel uzmanlık isteyen bir meslek olarak tanımlanmıştır. Ancak öğretmen eksikliği gerekçesiyle bu yasanın ruhuna uygun olmayan çeşitli denemelerden de geri durulmamıştır.

I. Heyet-i İlmiye'de (15 Temmuz 1923) öğretmenlerin özlük hakları ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesine dönük olarak bir dizi kararın²⁷ alınması da mesleğin statüsünü yükseltmeye dönük çabalara örnek olarak gösterilebilir.

Nüfusun yaklaşık yüzde sekseninin yaşadığı köylerdeki okullar için öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926'da Köy Öğretmen Okullarının kurulması²⁸ 1936 yılında köye öğretmen yetiştirmek için deneme niteliğinde ilk eğitmen kursunun açılması²⁹ vb. uygulamalar niceliksel sorunların aşılması amacı gütsen de bunların aynı zamanda nitelik arayışlarının ürünleri olduğu düşünülebilir. Nitekim 1937 yılında Köy Eğitmenleri Kanunu çıkarılarak iki adet köy öğretmen okulu kurulmuştur. 1940'da çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile köye öğretmen yetiştirme sorunu, tartışmalı da olsa (o dönem için) bir çözüme kavuşturulmuştur.³⁰ Bu okullar Türk öğretmen yetiştirme tarihinde özgün bir model olarak değerlendirilmektedir.³¹

26 Ayrıntı için, Ergin, Osman, *Türkiye Maarif Tarihi*, Eser Matbaası, İstanbul. 1977,4:1351

27 Aydın, İsmail, *Dünden Bugüne Öğretmenler*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 1065-2005, 1999:74

28 Ergün, Mustafa, *"Tarihi Süreç İçerisinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu"*. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu 1987:14

29 YÖK, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, 2007:30

30 Duman, Tayyip, *"Cumhuriyetimizin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları"*, Milli Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi, Temmuz, Ağustos, Eylül, Sayı: 139, 1998

31 Öztürk, Cemil, *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1998:298

Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu modelleri, eğitim sistemimiz için değişik kademelerde öğretmen yetiştiren güzel örneklerdir. Bunlardan Yüksek Öğretmen Okulları, ülkenin üst yetenek grubuna dâhil bir grup öğrenciyi öğretmenliğe yönlendirerek, çok sayıda kaliteli öğrenciyi, öğretmenlik mesleğine kazandırmıştır. Bunların çoğu üniversitelerde kariyer yaparak yükseköğretimde önemli görevler ifa etmişlerdir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıydı ve bunların tamamına yakını yatılıydı. Öğretmenlerinin tavsiyesi dikkate alınarak bu kurumlara öğrenci alınmaktaydı. Öğrenci seçiminde ayrıca, bir öğretmende bulunması gereken fiziksel ve kişilik özelliklerine dikkat edilmekteydi. Eğitim öğretim sürecinde adaylara öğretmenlik meslek ruhu en iyi şekilde aşılanıyor, onlara bir meslek bilinci kazandırılıyor ve mezunlarının tamamı, hemen istihdam ediliyordu.

Buraya kadar sıralanan uygulamaların hepsinden alınabilecek örnekler vardır. Özellikle öğretmenlik meslek bilincini geliştirecek, mesleği sevdirecek ilgili ve yetenekli öğretmen adaylarının uygun yöntemlerle seçilip yetiştirilmesinde bu uygulamalardan yararlanılmalıdır. Zira geçmiş dönemlerde öğretmen adayı seçimi konusunda niyet bakımından güzel örnekler geliştirilmiştir. Örneğin, 1953 tarih, 688 sayılı tebliğler dergisinde öğretmen okulları ve eğitim enstitülerine alınacak öğrencilerin seçiminde belirlenen esaslar günümüze göre oldukça ileridir.³² Bu uygulamanın Eğitim Enstitülerinde 1982 yılına kadar önemli ölçüde sürdürüldüğü bilinmektedir.

Burada sözü edilen uygulamalar günümüz öğretmen adayı seçim sistemi ile kıyaslanamayacak düzeyde ileri uygulamalardır. Öğretmenlerin, ülkenin geleceğini sırtlayacak nesli yetiştirmek gibi ağır bir yükü ve sorumluluğu sırtlayacakları düşünülürse, bu şartların günümüzde çok daha önemli olduğu görülecektir.

Geçmişteki bazı uygulamaların da zaman ve kaynak israfını sebep oldukları, hatta bunların eğitim sisteminin sorunlar yumağına yenilerinin eklemekten başka bir işe yaramadığı bugün daha iyi değerlendirilmekte-

32 Okullara başvurular, fiş-dilekçe ile yapılmakta, fiş-dilekçede adayın okul bitirme derecesi, iyi ve varsa kötü özellik ve eğilimleri, sağrlık, körlük, sakatlık, kekemelik vb gibi özellikleri ile aldığı ödül ve cezaları, mezun olduğu okul tarafından önceden yazılmaktaydı. Bu dilekçeyle başvuran adaylar, illerde "eleme", okullarda da test yöntemiyle bir "giriş" sınavından geçirilmekteydi. Başvuranlar arasından, kontenjanın iki katı öğrenci mülakata çağrılırdı. Yazılı sınav %60, mülakat %40 olmak üzere adaylar sıralanırdı ve kesin kayıt hakkı kazananlar belirlenirdi. 1955 yılı Eğitim Enstitüleri yönetmeliğinin 9. maddesinde; aday adayı seçiminde adayın bir önceki eğitim kurumundaki öğretimi sırasında çalışkanlığı, ölçülü, sabırlı ve küçüklere karşı şefkatli olup olmadığı, mesleğe olan ilgisi, konuşma kabiliyeti, ahlaki yapısı, millî duyguları, bedeni veya ruhi bir sakatlığının olup olmadığı gibi hususların dikkate alınması istenmiştir (Binbaşoğlu, Cavit, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, 1995: 406-407). Aynı esas ve şartların kadın öğretmen yetiştiren kurumlar için de söz konusu olduğu görülmektedir

dir. Bunların başında Osmanlı eğitim sisteminin çok başlı bir görünüm arzemesi, farklı kültür ve kaynaklarla beslenmesi, farklı sistemlerle birbirine yabancı insanlar yetiştirmesi³³ süreç içinde büyük sıkıntıların da kaynağı olmuştu. Eğitim sistemi, medreseler, Enderun ve askeri eğitim olmak üzere başlıca üç farklı kulvarda sürmekteydi. Bunlardan farklı olarak azınlıkların da kendilerine özgü eğitim sistemleri mevcuttu. Buna daha sonra yabancıların eğitim sistemleri de eklenmişti. Bu parçalı eğitim sisteminde birbirinden tamamen farklı ideallerde insanlar yetiştirilmesi Tevhidi Tedrisat yasasına kadar sürüp gitmişti.³⁴

Mayıs 1851 tarihli Darülmuallimin nizamnamesiyle ülkemizde öğretmenlik mesleğinin çağdaş anlamda temelleri kurulmuştu. Ancak yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesine dönük öngörü eksikliği yüzünden kısa sürede nizamname, kaliteden ödün veren esnekliklerle değişime uğratılmıştır. 1860 tarihinden itibaren, öğretmen yetersizliği gerekçesiyle nizamnamedeki esasların dışına çıkılmış, “bir defaya mahsus olmak üzere”³⁵ kaydıyla alan dışından öğretmen atanmasının yolu açılmıştır.³⁶ Bu haksız uygulama Mart 1861’de; “ihtiyaç kalmayıncaya kadar” ve “geçici olarak” Darülmuallimin dışından öğretmen atanabileceği şeklinde bir hükmün bu okulun nizamnamesine konulmasıyla yasal hale getirilmiştir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi aynı hükmü tekrar eder. Buna göre, Darülmuallimin veya Darülmuallimat mezunları, bu kurum dışından öğretmen olmak isteyenlere göre “öncelik hakkı”na sahip olacaklardı. Nizamnameye giren bu hüküm, alan dışından öğretmen atamalarını yasal hale getirmiştir. Bu durum ikibinli yıllara kadar yaklaşık 140 yıl devam etmiştir. Zamanla “öncelik hakkı” da bir tarafa bırakılarak, öğretmenliğin bir meslek olmaktan çıkıp, bir geçim kapısı olarak görülmesi sonucunu doğurmuştur.

İlkokullar için 1892’de çıkarılan bir talimatta, iptidai mekteplere muallim tayin edileceklerin Darülmuallimin-i İptidaiden diploma almış bulunmaları şartının getirilmesi Darülmuallimin’in kuruluş felsefesiyle ve 1851 tarihli nizamnamesiyle uyumlu bir gelişmedir. Ancak, Darülmuallimin mezunu olmayanların “yeterliklerini bir sınav sonunda kanıtlamış olmaları şartı” meslek dışı alanlardan öğretmenliğe geçişe açılan bir diğer yasal kapı olmuştur.

Meşrutiyet döneminde nitelikli ve çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi

33 Sakaoğlu, Necdet, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992: 23

34 Turan, Şerafettin, “*Öğretim Birliği Yasasına Doğru Eğitimimiz, Öğretim Birliğinin 75. Yılı*”, *Eğitim Bilimlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını*, 1999:11-12

35 Alan dışından öğretmen atanmasına ilişkin ilk uygulamalar için bkz: Yahya Akyüz (1998). “Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim, Milli Eğitim, Ocak-Şubat-Mart 1998, Sayı 137, s.6-16. Pegem Yayınları, Ankara

36 Akyüz, “*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin’in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış*” 2009:43, *Türk Eğitim Tarihi* Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı:20, 2014:188

fikri önem kazanmış, ancak uygulamada durum oldukça farklı boyutlara taşınmıştır. Eğitim tarihçisi Akyüz, ihtiyaç, adam kayırma, mesleğin öneminin yeterince anlaşılamaması nedenleriyle meslek dışından birçok kimşelerin (kapıcılar, kahveci çıraqları vs.) mesleğe alındığını söylemektedir. Yine Akyüz'ün belirttiğine göre Maarif Nazırı Emrullah Efendi, 1910 yılında gazetelerde yayınlattığı bir ilanla, yalnızca okuma yazma bilenlere bile muallimlik ehliyeti verileceğini, bunların muallim olarak atanacaklarını duyurmuştur.³⁷ Kuşkusuz bu gelişme öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsüne ciddi zararlar vermiştir.

Yine 1915 tarihli Darülmualimin nizamnamesinin 16. maddesinde öğretmenlik mesleği açısından hoş olmayan bir hüküm yer almıştır. Buna göre; Sultani mekteplerde parasız okuyan öğrencilerden tembel ve yaşlı ilerlemiş olanları, cezalandırılmak için zorla İstanbul Darülmualimin ve Darülmualimat'ına aktarılacaklardı.³⁸ Bu hüküm, Meşrutiyet döneminde öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve yaklaşımın pek saygın olmadığını gösterir.

Cumhuriyet döneminde, özellikle 1960 sonrasında öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedeleyen çeşitli uygulamalar denenmiştir. Örneğin, ilköğretime öğretmen sağlamak amacıyla Ekim 1960'ta çıkarılan 97 sayılı kanunla lise ve dengi okul mezunları yedek subay olarak askere alınmış, öğretmen olarak okullarda görevlendirilmişlerdir. Benzer bir uygulama, Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı kanunla, ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını bitirmiş olanların, kursa tabi tutularak geçici öğretmen olarak atanmalarındır. 1970'li yıllarda da devam eden bu uygulama için 15 yıl süre öngörülürken, süre daha sonra uzatılarak, 1980-81 öğretim yılına kadar devam etmiştir.

Yine 1974 yılında başlatılan "mektupla öğretim" 1978'de öğrenci olayları yüzünde "hızlandırılmış eğitim" türü uygulamalarla 45 günde öğretmen yetiştirme çabaları Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ciddi ölçüde zedeleyen uygulamalara en çarpıcı örneklerdir.

1996 yılında sayısal bakımdan öğretmen ihtiyacını karşılama gerekçeyle alan dışından, öğretmenlikle alakası olmayan yaklaşık 48 bin kişinin öğretmen olarak atanması, sistemin geleceği konusunda ciddi kuşkuların doğmasına yol açtı. Bu uygulama o güne kadar yapılanların belki de en kötüsü olmuştur. Dönemin MEB müsteşarı Bener Cordan, 1999'da Ankara'da düzenlenen öğretmen yetiştirme sempozyumunda bu atamaların yanlış fakat kapalı kalmış okulların en azından açık olabilmesi için gerekli olduğunu söylüyordu. Ancak uygulamanın, sorunu bu yönüyle de çözemediğini itiraf etmek durumunda kalmıştı. Oysa geçmişteki benzer uygulamalardan beklenen yararın sağlanamadığı bilindiği halde olabilecek en olumsuz uygulamanın hayata geçirilmesinin izah edilebilir tarafı yoktur.

37 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* Pegem Yayınları, Ankara, 2014:283

38 A.g.e,2014:281

Yaşanan Tecrübelerden Çıkarılmayan Dersler

Günümüzde mevcut iş kollarının meslek haline gelebilmesi için gerekli esaslar arasında, “belirli bir uzmanlık bilgi ve becerisi gerektirme, mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetimden geçme ve mesleksel ahlak kurallarına sahip olma”³⁹ gibi bir takım temel ilkeler sıralanmaktadır. Aynı ilkeler öğretmenlik için de söz konusudur. Zira öğretmenlik diğer mesleklerden çok farklı, kendine özgü özellikleri olan, bilgi dışında başka nitelikleri de gerektirmektedir. Nitekim eğitim ve öğretmenlikle ilgili yasal düzenlemelerde öğretmenliğin müstakil bir meslek olduğuna vurgular yapılmıştır.⁴⁰ Bütün bu gerekçeler ve yasal düzenlemelere rağmen öğretmenliğin müstakil bir meslek olarak gelişmesini sağlayacak ilkelere sadık kalınmamıştır. Bu durum öğretmenliğin saygınlığı ve statüsünü de olumsuz etkilemiştir.

Geçmişten günümüze süregelen öğretmen yetiştirme çabaları ve bunlardan oluşan engin birikimden günümüz açısından uygun dersler çıkarılamamış ve bu yüzden yapılan bazı yanlış uygulamaların sürekli tekrarından da kaçınmak mümkün olamamıştır. Söz gelimi, Tanzimat'tan itibaren işlevini süratle yitiren ve 1924'te tarihe karışan Medrese kurumundan günümüz açısından alınabilecek dersler yok mudur? Fatih'in Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni yetiştirmek üzere başlattığı programda öngörülen öğretmen özellikleri günümüz açısından değerlendirilmesi gereken özelliklerden değil midir? Bu durum medrese kurumunu yeniden canlandırmak anlamında değerlendirilmemelidir. Türk eğitim tarihinde bin yılı aşkın bir süre etkili olmuş bir kurumun tecrübelerinden yararlanmak da bilimin gereğidir. Bu kurumların yetiştirdiği insanlar asırlarca bu topluma hatta insanlığa öncülük etmiş, kurulan muazzam medeniyetin en temel taşları olarak işlev görmüşlerdir. Süreç içerisinde bu kurumların hantallaşıp işlevsizleşmesi, geçmişteki başarılarını gölgelemez. Tam aksine eğitim sistemine sirayet eden hastalıkları teşhis etmede ve bu hatalardan kaçınarak daha sağlıklı bir eğitim sistemi geliştirmede yardımcı olabilir.

Mutlakiyet dönemi sonlarında çıkarılan “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” isimli belgede, öğretmenlik mesleğine giriş için; iyi ahlaklı olmak, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak, kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak gibi öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemli hükümler yer almıştır.⁴¹ Burada sıralanan öğretmen nitelikleri günümüz açısından önemsiz nitelikler midir?

39 Uçan, Ali, “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış” 2001:62

40 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanununda öğretmenlik, “devletin kamu hizmetlerinden öğretim ve eğitim görevini üzerine alan ve müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak kabul edilmiştir. Yine 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimler Kanununda öğretmenlik; “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” şeklinde tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunda “maarif hizmetlerinde aslolan muallimlik” hükmü getirilmiştir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da öğretmenlik “Devletin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmıştır.

41 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Yayınları, Ankara 2014:251

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere farklı gerekçelerle de olsa yanlış tutum ve uygulamalar belli aralıklarla tekrarlanmıştır. Bu tekrarın en temel nedeni Türk eğitim tarihinin iyi bilinemeyişi ve bu yüzden geçmiş uygulamalardan derslerin çıkarılmayışıdır. Türk eğitim sisteminin bir Öğretmen Yetiştirme Stratejisinin bulunmayışı da bu kısır döngünün önemli nedenlerinden biridir.

Siyasal istikrarsızlıklar yüzünden sık sık değişen iktidarlara birlikte eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları da değişmektedir. Her gelen siyasetçi ve eğitim bürokratinin, kendi kafasında kurguladığı bir modeli, oturduğu makamın gücünü kullanarak dayatması sorunlar yumağına yenilerini eklemekten öte bir işlev görmemiştir. Eğitim konusunda ilgi ve bilgi sahibi olmayan politikacıların ülkenin geleceğini etkileyecek öğretmen yetiştirme politikalarını ve yetiştirecek öğretmenin özelliklerini kendi düşüncesi ve tercihlerine göre belirleyip yönlendirmeye hakları yoktur. Bu konuda belirleyici konumda toplumdaki gelişme ve değişimler ışığında alanın uzmanları olmalıdır. Eğer konu basite alınır ve üstlenilen görevin hakkı verilmezse bu durum tarih ve toplum önünde büyük mesuliyet getirir.⁴²

Ülkemizde yıllarca anarşi, terör ve bölücülük gibi yıkıcı faaliyetlerin nedenleri bilgisizlik ve eğitimsizliğe bağlanmıştır. Oysa bugün vardığımız nokta bunun çok ötesindedir. Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin sıkıntılarını dile getiren Gökalp'in; "Başka milletlerde en vatanperver insanlar okumuş kesimin arasından çıkarken bizde vatan sevgisi ve millî duyguları yok olmuş vatana ihanet edenler, okumuş kemsin arasından çıkmaktadır"⁴³ ifadeleri adeta günümüzü tasvir etmekte değil midir? Ülkeye en büyük zararı verenler, anarşiyi, terörü, yıkıcı ve bölücü faaliyetleri destekleyip sürdürenler ne yazık ki iyi eğitim görmüş kitleler arasından çıkmaktadır. Millî düşünce ve ruhu tahrip edecek anlayışlar eğitim sistemi içerisinde yetiştirilmektedir. Hiç kuşku yok ki bunların yetişmesinde eğitim sistemi ve öğretmenlerin katkısı büyüktür.

2000'li yılların başı öğretmen yetiştirme tarihinde bir dönüm noktası olmuştur. İlk kez ülke ihtiyacından fazla öğretmen yetiştirilmesi gibi yeni bir sorunla yüz yüze gelinmiştir. Mevcut uygulamaların sürdürülmesi durumunda bu sorunun gittikçe büyüyeceği açıkça görülmektedir. Bunun da yakın ve orta gelecekte ne gibi toplumsal travmalara neden olacağı açıktır ama bunun boyutlarını kestirmek zordur.

Bu kadar çok sayıda öğretmen adayının sokaklarda dolaşıyor olması gelecek için iyi işaretler değildir. Durum, 16. yy sonlarına doğru ortaya çıkan medreseli (suhte) isyanlarını akla getirmektedir. Eğitim tarihimizde ilk öğrenci olayları olarak tarihe geçen bu isyanların, medreselere ihtiyaçtan fazla öğrenci alınması ve bunların mezuniyet sonrası istihdamında yaşa-

42 Tozlu, N, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler* YYÜ, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Van, 1992:157

43 Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, Eser Matbaası, İstanbul, 1977,4:1351

nan sıkıntılardan doğduğu bilinmektedir. Üstelik o dönemde mezunların devlet tarafından istihdam edilmesi gibi bir gelenek, beklenti ve zorunluluk mevcut olmadığı da hatırdan uzak tutulmamalıdır.

Bütün bu yaşananlar, öğretmen yetiştirme işini keyfilik ve dayatmalardan, günübürlük politika ve uygulamalardan kurtarmanın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu amaçla çekirdeğini eğitim uzmanlarının oluşturacağı ve eğitimin, işvereninden iş görenine, hatta müşterilerine kadar tüm paydaşlarının temsil edileceği bir komite marifetiyle oluşturulacak güçlü bir “Öğretmen Yetiştirme Stratejisi”ne acil bir ihtiyaç vardır. Günümüz koşullarında bu oldukça gecikmiş ve acilen halledilmesi gereken bir sorundur. Bunun için öncelikli başvurulması gereken kaynak yaklaşık bin yıllık örgün eğitim geleneğimiz ve 170 yıla yaklaşan öğretmen yetiştirme birikimimizdir. Bu birikim olumlu-olumsuz yönleriyle, zengin deneyimler içeren engin bir laboratuvar gibidir.

Öğretmen yetiştirme sisteminin yönünü belirleyecek bu stratejide; öğretmen adaylarının hangi kurumda ne sürede yetiştirileceği, hangi esaslara göre seçileceği, hizmet öncesi eğitiminde ne tür programların uygulanacağı, mezunların hangi ölçütlere göre nasıl istihdam edileceği, kalite kontrolü açısından sonuçların nasıl izleneceği, istihdam eden kurumlarla ilişkilerin nasıl sürdürüleceği açıkça belirtilmelidir.

Günümüzde öğretmen yetiştirmenin tek kaynağı Eğitim Fakülteleri değildir. Bu fakültelerin tek öğretmen kaynağı olarak düşünülmesi de doğru değildir. Zira çağdaş dünyada meslekler ve uzmanlık alanları oldukça çeşitlenip farklılaşmıştır. Uzmanlık alanları birbirinden oldukça farklı çeşitli kurumsal yapılarda öğretilmektedir. Bu alanların tek bir kurumsal çatı altında toplanması her bakımdan güçlük arz etmektedir. O nedenle öğretmenlerin eğitilmesinde alan bilgisi ile pedagojik formasyon bilgisinin aynı kurumsal yapı içinde kazandırılması çabaları beklenen başarılı sonucu vermeyecektir. Bu yüzden uygulamaya ağırlık verecek bazı düzenlemelerle ilköğretim öğretmenlik programları eğitim fakültelerinde yürütülmeye devam edilmelidir. Branş öğretmenliği konusu ise tamamen lisansüstü bir eğitime dönüştürülmelidir.

Ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarının geleceğe ilişkin durumları onar yıllık projeksiyonlarla belirlenmeli, lisansüstü düzeyinde bir programla oluşturulacak plan dâhilinde ihtiyaca göre yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirilmelidir. Adayların seçiminde, geçmiş uygulamalardan da yararlanılarak yeni ve çağdaş esaslar belirlenmelidir.

Sonuç

Bir eğitim sisteminin kalitesi, o sistem içindeki öğretmenlerin kalitesiyle doğru orantılıdır. İyi bir eğitim sisteminin, iyi bir öğretmen yetiştirme sistemine dayanması gerekir. Öğretmen yetiştirmek her toplum için önemli bir görev ve sorumluluktur. Çünkü öğretmen yetiştirmek, toplumların ge-

leceğini kuracak olan uzmanları yetiştirmektir.

Türkiye’de bir buçuk asrı aşan öğretmen yetiştirme çabalarında çeşitli deneme ve uygulamalar ile zengin bir tecrübe birikimi oluşmuştur. Bu tecrübelerden çıkarılacak önemli sonuçlardan birisi de, öğretmenliğin ülkenin geleceğini de yakından ilgilendiren özel bir uzmanlık alanı olarak, herkesin yapacağı bir meslek olmadığı gerçeğidir. Öğretmenin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamının, mesleğin özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi de pedagojik bir zorunluluktur. 1848 yılındaki “Darülmuallimin” uygulaması, o zamana kadar edinilen tecrübelerin ürünü olarak çok önemli bir gelişmedir. Ancak süreç içerisinde bir takım gerekçeler sistemin olumlu yönde gelişmesine engel olmuştur.

Oysa her zaman önemli bir meslek grubu olarak öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Öğretmenlerden bu zor görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Kuşkusuz bu beklentilere cevap verebilmek için iyi bir mesleki donanım ve fedakârlık gereklidir. O nedenle öğretmenlik, bir istihdam kapısı, bir ekmek kapısı olarak görülemez. Öğretmenlik, özel bir uzmanlık eğitimi gerektiren ve sanatsal yönü de bulunan bir meslek olup, başka bir yerde iş bulamayan üniversite mezunlarının ekmek kapısı umuduna dönüşmemelidir.

Günümüz Türkiye’sinde öğretmen yetiştirme sisteminin belli bir stratejisi yoktur. Yürütülen çalışmalar bu konuda derin tefekkürler ve felsefelere dayanmamaktadır. Eğitim yöneticisi bürokratların zihinsel fantezileri olduğu intibayı veren bir takım uygulamalarla sorun her geçen gün daha da içinden çıkılmaz hale gelmektedir. Getirilen yeni açılımlar yaşanan sorunları kısmen de olsa azaltmadığı gibi sorunlar yumağına yenilerini eklemektedir. Bugün büyüğüne karşı saygısız, küçüğüne sevgisiz, çevreye duyarsız, hayvanlara merhametsiz, ülkesine, devletine, değerlerine ilgisiz bir nesil yetiştiğinden şikâyet edilmektedir. Bu neslin yetişmesinden sadece öğretmenleri sorumlu tutmak gerçekçi olmadığı gibi çözüm de değildir. Bu durum, birbiri ile ilintili pek çok sorunun birlikte ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Bu sorunlar yumağının neresinden tutarak çözmeye başlanacağı da ayrı bir sorundur. Ancak çözüm işine nitelikli öğretmenler yetiştirmekle başlamak en makul olanıdır. Bu amaçla:

- Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi yeniden organize edilerek “Türkiye’de öğretmen yetiştirme stratejisi” oluşturmak üzere etkin bir şekilde devreye sokulmalıdır.
- Bu komitede, çekirdeğini eğitim felsefesi ve uzmanları teşkil etmek üzere, eğitimin işvereninden iş görenine ve müşterilerine kadar tüm paydaşların etkin olarak temsil edilmesi sağlanmalıdır.
- Eğitim Fakülteleri uygulamaya ağırlık verecek şekilde yeniden düzenlenerek sınıf öğretmenlerinin burada daha nitelikli olarak yetiştirilmesine imkân hazırlanmalıdır.
- Branş öğretmeni adayları, yükseköğretimini tamamlamış, mesleğe ilgi duyan yetenekli gençler arasından özel sınavlarla seçilerek bir yılı teorik

bir yılı da uygulamalı olmak üzere iki yıllık bir eğitime tabi tutulmalıdır.

- Seçilen adaylar öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi yanında çağın ve toplumun değerleriyle donatılacak bir eğitimden geçirilmelidir.
- Müfredatlar, eğitim ve öğretimde ihtiyaç duyulacak donanımı sağlayıcı nitelikte olmalı, teferruattan arındırılmalıdır.
- Derslerde teoriden ziyade uygulamaya ağırlık verilmeli, uygulama için rastgele okullar değil, pilot olarak seçilmiş ve hazırlanmış okullar oluşturulmalıdır.
- Kademelere göre ülkenin öğretmen ihtiyacı onar yıllık projeksiyona göre belirlenip, ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmelidir.
- Öğretmenliğin meslekleşmesi ve saygınlığının artırılmasına dönük tedbirler alınmalı, mesleği tercih edenlerin, öğretmen yetiştiren kuruma girdikleri günden itibaren –Polis akademisi, Harp okulu örneğinde olduğu gibi– mesleğe intisapları sağlanmalıdır.
- Mezuniyet sonrası dolgun bir ücretle ve esasları belirlenmiş atanma ölçütleriyle görev yerlerine intikalleri sağlanmalıdır.
- Örgün eğitimin her kademesinde sadece bu kurumlardan mezun olanlar öğretmen olarak görevlendirilmeli, istisnai de olsa, hariçten atanmaların yolu kesin bir şekilde kapatılmalıdır.
- Akademik çalışma yapmak isteyenler için özendirici ve öncelikli imkânlar sunulmalıdır.
- Öğretmeni yetiştiren kurum ile istihdam eden kurum arasında çok yakın ve sıkı bir işbirliği sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

Kaynaklar

- Adıvar, A. Adnan, Osmanlı Türklerinde İlim, Evrim Matbaacılık, İstanbul, 1982
- Akyüz, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, Pegem Yayınları, Ankara, 2014
- Akyüz, Y. Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri 1839-1950, Pegem Yayınları, Ankara, 2012
- Akyüz, Y. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuaallimin'in İlk Yılların Toplu ve Yeni Bir Bakış", Ankara Üniversitesi OTAM Dergisi, Sayı: 20, (Ayrı Basım), 2009
- Akyüz, Y., "Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim", Milli Eğitim, Ocak-Şubat-Mart, Sayı 137., 1998
- Aydın, İsmail, Düünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005), Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 1999
- Binbaşıoğlu, Cavit, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, MEB yayınları, İstanbul, 1995
- Cihan, Ahmet, Osmanlı'da Eğitim, 3F Yayınevi, İstanbul, 2007
- Duman, Tayyip, "Cumhuriyetimizin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz ve Sorunları", Milli Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi. Temmuz-Ağustos-Eylül 1998, Sayı:139 Ankara, 1998
- Duman, T., "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi", Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: 22-24 Eylül, 2005
- Ergin, Osman, Türkiye Maarif Tarihi, Eser Matbaası, İstanbul, 1997
- Halis, Ziya, Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi, Serhat Kitabevi, Konya, 2005
- Ergün, Mustafa, "Tarihi Süreç İçerisinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu". Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Düünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara: 8-11 Haziran, 1987
- Kavcar, Cahit, "Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri", "Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Düünü-Bugünü- Geleceği Sempozyumu". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi. Ankara, 1987
- Kodaman, Bayram, bdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi, T.T.K yayınları, Ankara, 1999
- Öztürk, Cemil, Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar, İstanbul, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, 1998
- Sakaoglu, Necdet, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları İstanbul, 1992
- Tozlu, Necmettin, İnsandan Devlete Eğitim, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2003
- Tozlu, N., Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler, YYÜ. Fen Edebiyat Fakültesi Yay. Van, 1992
- Turan, Şerafettin, "Öğretim Birliği Yasasına Doğru Eğitimimiz, Öğretim Birliğinin 75. Yılı", Eğitim Bilimlerinin Düünü, Bugünü ve Yarını, Sempozyum, 3-4 Mart, Ankara, 1999
- Uçan, Ali, "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış", MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli, Ankara, 2001
- Unan, Fahri, Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Eğitim Üzerine Yapılmış Çalışmalara Dair Bir Bibliyografya Denemesi, Divan İlmî Araştırmalar, S.18 (2005/1), 2005
- YÖK. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), Ankara, 20007

Attempts To Train Teachers In Turkey Beginning From The Reforms To The Present Day, And The Lessons That Were Not Taken From History

Ali Gurbetoğlu

Abstract

Even though attempts to train teachers in Turkey root back to the period of Fatih the Conqueror, the Reforms period is considered to be the turning point in training teachers. Independent institutions named “Darülmualimin” and “Darülmualimat” were established in order to train teachers for the “Rüşdiye” schools established during this period. These institutions continued to train teachers while undergoing various transformations. They continued to serve their functions as Muallim Mektebi during the initial years of the Republic era and as Teachers School later on until 1982. Today the most important institutions for training teachers are the Faculties of Education founded in 1982. However, certain Faculties of Science and Literature still continue to provide attempts to train teachers for secondary education under a program named “Pedagogic Formation”.

Since the Formation period to the present day, structural changes were made in the institutions of teacher training and highly different attempts for solution were made. Since there was no particular strategy, these attempts highlighted quality at times, but still emphasized quantity most of the time. This caused the rise of certain educational issues as well. It wasn't much considered what kind of teachers and how many of them were needed according to the conditions of the era and the country. Priority was given to resolve the issue in terms of numerical figures without considering quality in order to fulfil the need for teachers arising on a period basis, and this complicated the issue even worse.

Today the quantity issue has changed shape for the first time, and a lot more teachers have been trained than needed in the educational system. It is difficult to anticipate the problems this would give rise to in the near future. Therefore it is urgently required to reorganize the teacher training system pursuant to a carefully established strategy. This study deals with the need for such a strategy. For this purpose, it is emphasized that creating a strategy utilizing the historical knowledge related to training teachers in Turkey is an urgent requirement. In this strategy, attention is drawn to the need for clearly establishing which institution shall train teachers, what kind of a method shall be utilized to select them, and what kind of a program shall be implemented to train them, under what principles appointments shall be made, and in what ways the continuity of training will be ensured in the service.

Keywords: Education, teacher, pedagogy, training teachers, history of education

Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çabaları Ve Geçmişten Alınmayan Dersler

Ali Gurbetoğlu

Özet

Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları Fatih dönemine kadar uzansa da Tanzimat dönemi öğretmen yetiştirmenin miladı kabul edilir. Bu dönemde kurulan “Rüşdiye” mekteplerine öğretmen yetiştirmek için “Darülmualimin” ve “Darülmualimat” adlarıyla müstakil kurumlar oluşturulmuştur. Bu kurumlar çeşitli dönüşümler geçirerek öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Muallim Mektebi ve daha sonra da Öğretmen Okulu adıyla 1982 yılına kadar işlevlerini sürdürmüşlerdir. Günümüzde öğretmen yetiştiren en önemli kurumlar, 1982'de kurulan Eğitim Fakülteleridir. Bazı Fen Edebiyat Fakültelerinde de “Pedagojik Formasyon” adı altında ortaöğretime öğretmen yetiştirme çabaları sürmektedir.

Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştiren kurumlarda yapısal değişikliklere gidilerek oldukça farklı çözüm arayışları sergilenmiştir. Belli bir strateji bulunmadığından bu arayışlarda bazen nitelik öne çıkarken çoğu kez nicelik ön planda tutulmuştur. Bu durum bazı eğitimsel sorunların da doğmasına neden olmuştur. Çağın ve ülkenin koşullarına göre nasıl ve ne kadar öğretmene ihtiyaç olduğu hususu üzerinde pek düşünülmemiştir. Dönemlere göre ortaya çıkan öğretmen açığını kapatmak üzere, niteliğe bakmadan sırf sayısal bakımdan sıkıntının halledilmesine öncelik verilmiş, bu da sorunu içinden çıkılmaz hale sürüklemiştir.

Günümüzde ilk kez nicelik konusu şekil değiştirmiş, eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu miktarın çok üzerinde öğretmen yetiştirilmiştir. Bunun yakın gelecekte doğuracağı sorunları kestirmek güçtür. O nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin dikkatlice belirlenen bir strateji çerçevesinde yeniden düzenlenmesi acil bir zorunluluktur. Bu çalışmada böyle bir stratejiye duyulan ihtiyaç konusu ele alınmıştır. Bu amaçla Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel birikiminden de yararlanarak bir strateji oluşturma acil bir ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu stratejide, öğretmenlerin hangi kurumda, ne tür bir yöntemle seçilip nasıl bir programla yetiştirileceği, hangi esaslarla istihdam edileceği ve hizmet içinde eğitiminin sürekliliğinin hangi yollarla sağlanacağını açıkça belirlenmesine duyulan ihtiyaca dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, pedagoji, öğretmen yetiştirme, eğitim tarihi

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği Politikaları

Cem Topsakal

Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize

Giriş

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin hukuksal dayanağı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer almaktadır. Buna göre¹: Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Eğitim fakültelerinin programlarında öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgi ve becerisi kazandırma ile sağlanır. Öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Aday öğretmenliğe atanabilmek için; Devlet Memurları Kanununda sayılan şartlar ve yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından mezun olma ve Bakanlıkça ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yaklaşık 40-50 bin civarında öğretmen ataması yapılmaktadır. Bunun yanında 350 bin civarı öğretmen adayı atama beklemekte, her yıl 40 bin civarı öğrenci eğitim fakültelerinden mezun olmaktadır. Bunun yanında Yükseköğretim Kurulunun almış olduğu karar doğrultusunda Fen-Edebiyat-İlahiyat Fakülteleri ve diğer mezunlara formasyon eğitimi verilmektedir. Öğretmen ihtiyacının 130 bin civarı olduğu Türkiye’de, neredeyse yarım milyona yaklaşan aday bulunmaktadır². Bu adaylar zaman zaman eylem yapmakta, içlerinde intihar edenler bulunmaktadır. Burada öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesinde ve yeniden oluşturulmasında yarar bulunmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerle ilgili yeni bir strateji taslağı benimsemiştir³. Şu an taslak niteliğinde olan ve Ocak 2015 yılında stratejik plan olarak kabul edilmesi belgeyi incelemek zorunlu görülmektedir. Şimdi sıra ile belirtilen hususlara göz atılabilir.

1 MEB, 2014a; 43. Madde

2 Eğitim Bir Sen, 2014

3 MEB, 2014b

1-Öğretmen Mesleğine Hazırlık: Kimler Öğretmen Olabilir?

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların alanları (85 alan sayılmıştır) ve mezun oldukları yükseköğretim programları bir yönetmelikle belirlenmiştir ⁴. Buna göre öğretmenliğin birinci kaynağını eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. İkinci kaynak fen-edebiyat, ilahiyat ve diğer lisans programları mezunlarıdır. Bu fakültelerden mezun olanlar ayrıca Bakanlık ve YÖK'ün iş birliği ile açılan/açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını başarı ile tamamlamaları şartı ile atanabilecektir⁵.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip profesyonel bir uzman olarak yetişmeleri aday seçimi, hizmet öncesi eğitim ve atanmaları şeklinde üç önemli aşamadan oluşmaktadır⁶. Günümüzde aday seçiminde üniversiteye giriş sınavları adı verilen ve akademik başarıya dayalı olan tek ölçüt Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) dır. Bu ölçüt dışında öğretmenliğin gerektirdiği kişisel özellikler göz ardı edilmekte, kişilik testleri, psikolojik testler gibi seçme yöntemleri kullanılmamaktadır. Eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilerin istekli, bilinçli ve idealist olmaları mesleğin geleceği açısından çok önemlidir. Eğitim Fakültelerinin öğrenci kaynağı Öğretmen ya da Anadolu Öğretmen Liseleri olması gerekir. Uygulamada çok başarılı olan bu liselerden eğitim fakültelerine gelen öğrenci sayılarının göreceli olarak değiştiği belirtilebilir. 2014/ 2015 Eğitim ve Öğretim Yılı'ndan itibaren bu liselerin başka liselere dönüştürülmesi ve nihayetinde kapatılması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Hizmet öncesi yetiştirme sürecinde öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bunlar alan, meslek ve genel kültür bilgisi ve becerileridir. Üç ana başlığın toplam dersler içindeki ağırlığı % 50 alan, % 30 meslek ve % 20 genel kültür bilgi ve becerisi olarak düzenlenmiştir⁷. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında öğretmen yeterliklerini 6 ana başlık, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlemiştir. Altı ana başlık şunlardır⁸:

4 MEB, 2014c

5 YÖK, 2013-2014 yılından itibaren eğitim fakültelerinde bulunan ortaöğretim programlarını kapatarak İngilizce ve RPD alanı dışında bütün ortaöğretim öğretmeni yetiştirme yetkisini fen edebiyat fakültelerine aktarmıştır (Aydın, "Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamında Düşündürücü Tablo". Türkiye Kamu, 2014). Ayrıca İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerine öğrenci alınmaması ve kapanma sürecinin başlaması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

6 Şimşek, *Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği*, 2014

7 Son yıllarda yapılan KPSS Sınavı % 50 alan, % 30 genel kültür ve genel yetenek, % 20 eğitim bilimleri ağırlıklı sorulardan oluşmaktadır. Pegem Akademi, Ankara

8 Şimşek, *Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği*, Pegem Akademi, Ankara 2014

1. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
2. Öğrenciyi Tanıma,
3. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
6. Program ve İçerik Bilgisi.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde ne düzeyde bulunduğunu araştıran bir çalışmada⁹, altı başlık altında tanımlanan yeterliliklerin genel çerçevesinin, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmenler için mesleki standartlarla büyük ölçüde örtüştüğü, uygulamada bazı farklılıkların doğal olduğu, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kendi içinde geliştirilme sürecinin başlangıcında olduğu ve henüz üzerinde çalışılarak geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca: 1-Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin kavramsal çerçevesinin ve dayanaklarının tanımlanması, 2-Yeterliliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin daha anlaşılabilir, esnek ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulması, 3-Yeterliliklerin öğretmen yetiştirme, seçme ve sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile ilişkilendirilmesinin sağlanması önerilmiştir.

Eğitim fakülteleri dışındaki programlardan mezun olanlar, son yıllarda pedagojik formasyon programlarına katılarak öğretmen yeterliliklerini tamamlamaktadırlar. Ancak kimi zaman hızlandırılmış/ sıkıştırılmış şekilde uygulanan¹⁰ bu programların niteliği inceleme konusudur.

Öğretmenlerin atanmasında 2000 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) nda başarılı olma şartı aranmaktadır. 2014 Temmuz ayında yapılan sınava 325.419 başvuru olmuş, 314.085 aday sınava girmiştir¹¹. Eylül 2014 itibariyle yaklaşık 40.000 öğretmen ataması yapılmıştır.

2- Öğretmen Atama Politikaları

Öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları günümüzün en önemli sorunları arasında yer almaktadır. Bu konuda Safran ¹² şu görüşleri

9 Türk Eğitim Derneği, 2009

10 Örneğin, YÖK’ün 2013 tarihinde aldığı bir karar ile Türkiye’de üniversitelerden bir bölümüne eğitim formasyon programı açma hakkı tanınmış, Şubat 2014 tarihinde eğitime başlanmış ve Haziran 2014 sonu itibariyle dönem tamamlanmış, yeni programa Temmuz/Ağustos ayından itibaren başlanmıştır.

11 KPSS Rehber, 2014

12 MEB Personel, 2014

ileri sürmektedir: Günümüzde Türkiye’de 75 tane eğitim fakültesi bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri ile birlikte fen-edebiyat fakültelerinin de sayısı yükselmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin sayısı bugün 220.000, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin sayısı 280.000 civarındadır. İlahiyat fakültesi, güzel sanatlar, iletişim, beden eğitimi spor yüksekokullarına da pedagojik formasyon hakkı tanındığı düşünülürse, öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda 734.000 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu da gelecek 4 yıl içinde 734.000 öğretmen adayı devreye girecek demektir. Atama bekleyen öğretmen sayısı ise 300.000 civarındadır¹³. Bu da 4 sene sonra toplamda 1 milyon öğretmen adayımız olacağı anlamına gelmektedir. Öğretmen ihtiyacı MEB’deki tüm branşlarda şu an 129.000 görünüyor. Her sene toplamda 80.000 kişi eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olmaktadır. Yılda 40.000 öğretmen atansa, 40.000 aday açıkta kalacaktır. Mevcut 280.000 atanamamış öğretmen sayısına her yıl 40.000 daha eklenmektedir. Yıllık 40.000 öğretmen alımı da en fazla 2-3 yıl daha devam edecek. Ondan sonra o da bitecek denilebilir, yeni atamalar sadece emekli olan veya vefat eden öğretmenlerin yerine yapılacaktır. Bunun da yıllık ortalaması sadece 10.000 olarak tahmin edilebilir.

3- Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Yeni Bir Strateji

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nce 10 Mayıs 2013’te “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı” yayınlanmıştır¹⁴. Söz konusu taslak, öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılacak bir stratejik plana dayanak teşkil etmesi açısından; belge, amaçlar, hedefler, alt hedefler ve eylemler biçiminde yapılandırılmıştır. Bu bağlamda stratejik öncelikler üç amaç, altı hedef ve on yedi alt hedefte toplanmış ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik eylemlere yer verilmiştir. Ana başlıklar halinde amaçlar ve hedefler şunlardır¹⁵:

1. Amaç: Her Sınıfa En Nitelikli Öğretmenin Ulaşmasını Sağlamak. Bu amacın üç alt hedefi bulunmaktadır. 1.Hedef: Öğretmen yetiştirme programlarına en başarılı bireyleri seçmek, 2. Hedef: Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini iyileştirmek, 3.Hedef: Öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmek.

2. Amaç: Öğretmenlerin Mesleki ve Kurumsal Bağlılığını İyileştirmek ve Sürdürülebilir Kılmak. Burada iki hedef bulunmaktadır. 4. Hedef: Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminde sürekliliği sağlamak, 5. Hedef: Kariyer gelişimi ve ödüllendirme sistemini iyileştirmek.

13 Bu sayı bazı kaynaklarda 350.000 olarak verilmektedir (Eğitim Bir Sen, 2014).

14 Taslağın tamamı için <http://www.mebpersonel.com/meb-personeli/mebin-ulusal-ogretmen-strateji-belgesi-taslagi-h67824.html> adresine bakılabilir.

15 MEB Personel, 2013

3. Amaç: Öğretmenlik Mesleğinin Algı ve Statüsünün Güçlendirilmesi. Burada tek hedef bulunmaktadır. 6. Hedef: Kurumsal imaj ve iletişim stratejileri geliştirmek.

Bu belgenin, 18-20 Kasım 2011 tarihleri arasında Millî Eğitim Bakanlığı’nın inisiyatifinde gerçekleştirilen ‘Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay’ında ortaya konulan görüşler temel alınarak, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, üniversite öğretim üyeleri ve sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla gerçekleştirilen çalışma toplantılarında ortaya çıktığı belirtilmektedir¹⁶. Taslağın yayımından sonra sivil toplum örgütleri olarak eğitim sendikaları değerlendirmelerini, görüşlerini kamuoyu ile paylaşmışlardır¹⁷.

Tartışma

1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerine devredilmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleğinin kaynağı eğitim fakülteleridir. Ancak günümüze kadar uygulanan politikalar sonucu eğitim fakültesi dışında bir çok fakülteden öğrenci/ mezun formasyon eğitimi alarak sınav sonucunda öğretmen olarak atanmaktadır. Bu durumda öğretmen yetiştirme kaynağı sayısı artmaktadır ve MEB’in belirlediği 85 alana eğitim fakülteleri dışında fen-edebiyat, ilahiyat, mühendislik, hukuk, kamu yönetimi, gazetecilik, halkla ilişkiler, hemşirelik, tıp, veteriner, mimarlık fakülte, yüksekokul ve bölüm mezunları istihdam edilmektedir¹⁸. Özellikle son yıllarda eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenlikleri bölümlerine öğrenci alınmamaktadır. Bu bölümler sanki kapanmış gibidir. Ortaöğretim alan öğretmenlikleri fen- edebiyat fakültesi mezunlarına formasyon verilerek ihtiyaç karşılanmaktadır. Burada şu konunun netleştirilmesi gerekmektedir: Eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenlikleri devam edecek midir? Yoksa tamamen kapatılarak bu alanlar fen- edebiyat fakültelerine formasyon eğitimi verilmek suretiyle bu fakülteleere mi bırakılacaktır? Bu durum öğretmen yetiştirme sisteminde iki/ çok başlılığa neden olmayacak mıdır? Safran’ın belirttiği gibi¹⁹, eğitim fakültesinden mezun öğrencilerin sadece öğretmenlik hakkı olmakta fakat diğer fakültelerden mezun olanlar başka

16 MEB Personel, 2013

17 Örneğin; Eğitim Bir Sen’in “*Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı*” ile ilgili görüşleri. <http://www.egitimbirsensin.org.tr/dosya/862-egitimbirsensin.org.tr-862.pdf>, *Türk Eğitim Sen*’in “*Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı* ile ilgili görüşlerimiz” www.turkegitimsen.org.tr/konsol/upload_doc/oo_2012_y/.../517.pdf, “Eğitim Sen’in “*Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı*” ile İlgili Görüşleri” http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=19744#.VBrbOpR_vkU adresinden incelenebilir.

18 Listenin tamamı için şu adrese bakınız: http://www.memurlar.net/common/news/documents/144423/80_cizelge.pdf

19 MEB Personel, 2014

alanlarda da istihdam edilebilmektedir. Diğer fakültelere öğretmenlik yolu açıldığı zaman, çok büyük bir kitle öğretmen olmak istemektedir. Öncelikle burada fakültelerin kuruluş kanunlarındaki amaçlarına bakılmalıdır. Eğitim fakültelerinin kuruluş amacı öğretmen yetiştirmedir. Fen edebiyat fakültelerinin ise uzman yetiştirmedir. Bu amaçlar her zaman göz önünde bulundurulmalıdır, bu amaçlardan vazgeçilmemelidir. Buna göre ortaöğretim alan öğretmenlikleri hakkının eğitim fakülteleri olduğu ifade edilebilir.

Eğitim fakültelerini tercih edenler için tek ölçüt ortaöğretimin sonunda yapılan YGS-LYS Sınavlarıdır. Öğrencilerin kendi yaptıkları tercihler sonucu eğitim fakültelerine kayıt hakkı tanınmaktadır. Kayıt yapan öğrencilerden başka bir ölçüt aranmamakta, örneğin kişilik testleri, psikolojik testler uygulanmamaktadır. Öğrencilerin bu yönleri merak konusudur ve incelenmesinde yarar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğini seven, çocukları, gençleri, öğretimi seven öğrencilerin eğitim fakültelerine gelmesinin mesleğe uyumda kolaylık sağlayacağı belirtilebilir. Ayrıca gerçekte eğitim fakültelerinin kaynağı Anadolu öğretmen liseleridir. İstatistiklere göre bu liselerin öğrencilerinin çok az bir yüzdelik bölümü (%10-20) eğitim fakültelerine kayıt yaptırmakta, büyük çoğunluğu daha yüksek puanlı bölümleri kazanmaktadır. 2014-2015 Eğitim ve Öğretim Yılı'ndan itibaren bu liselerin başka liselere (Örneğin Fen, Anadolu) dönüştürülmesi ne derece doğrudur? Yüzdesi az da olsa eğitim fakültelerinin kaynağı olan bu liseleri dönüştürmek/ kapatmak doğru bir iş midir?²⁰ Bu konunun üzerinde düşünülmesi, araştırılma yapılması ve çalışılması gerekmektedir.

Eğitim fakülteleri ile ilgili olarak tartışılacak başka bir konu öğrenci sayısı/ kontenjanlardır. Günümüzde Türkiye'de 75 eğitim fakültesinde öğrenci sayısı 220.000 civarındadır. Her yıl yaklaşık 40.000 civarı öğrenci mezun olmaktadır. Eğitim fakültelerinde son üç yıl hariç ikinci öğretim bölümleri bulunmaktaydı. Acaba öğrenci sayısı normal midir?

Elbette üniversitelerin bütün mezun öğrencilerinin istihdam garantisi bulunmamaktadır, bulunmaması da normaldir. Üniversiteye her kayıt yaptıran öğrenci mezun olduğunda özellikle devlet memuru olacak diye bir kural bulunmamakta, üniversiteye gelen öğrenci de, mezun öğrenci de Türkiye'deki istihdam olanaklarını bilmektedir²¹. Ancak mezunlarda atama belirli sayıda olunca son birkaç yılda bir yığılma meydana gelmiş, "KPSS mağduru öğretmenler" "atanamayan öğretmenler" kavramları gündeme oturmuş ve bu durum kamuoyunu rahatsız etmeye başlamıştır²².

20 Kamu Haber Merkezi, (2014). [Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapan Yönetmelik](#) ile birlikte birçok değişiklik söz konusudur. Anadolu Öğretmen Liseleri farklı okullara dönüştürüyor. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı ve dün yürürlüğe giren yönetmelik değişikliğiyle, Türkiye'de öğretmen okulları 166. yılında tarihe karıştı.

21 Bu durum bilinmesine rağmen öğrencilerimizle yaptığımız kimi görüşmelerde "Madem atama-yacaklar o zaman bölümler niye açılıyor?" gibi görüşler ileri süren öğrenciler bulunmaktadır.

22 Atanamayan öğretmenlerde intihar eğilimi ve olayları gün geçtikçe artmaktadır. Örneğin

Sorunun ilk önlemi olarak son üç yıldır ikinci öğretim adı verilen gece bölümlerin büyük çoğunluğu kapatılmış, öğrenci sayısı yarı yarıya indirilmeye çalışılmıştır. Burada atılacak ikinci adım eğitim fakülteleri öğrenci kontenjanlarının bölüm görüşleri doğrultusunda azaltılmasıdır.

Eğitim fakültesi dışındaki fakültelere öğretmenlik hakkı verilmesinin en önemli nedeni özellikle ortaöğretimdeki okulların çeşitliliğidir. Adalet, Bahçecilik, Bilişim Teknolojileri, Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Denizcilik, Elektrik –Elektronik Teknolojisi, Gazetecilik, Gemi Yapımı, Gıda Teknolojisi, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, Harita-Tapu-Kadastro, Hayvan Sağlığı, Meteoroloji, Radyo –Televizyon, Sağlık, Tarım Teknolojileri, Uçak Bakım, Ulaştırma Hizmetleri gibi çok farklı alanlara yönelik okullar/ programlar/ dersler bulunmaktadır. Eğitim ve mesleki eğitim fakültelerinde adı geçen alanlar için programların bulunmaması sonucunda diğer fakültelerden yararlanmak doğaldır.

Safran’ın belirttiği gibi sorun bu günün sorunu değildir²³: *Sorun sadece fen-edebiyat fakültelerinden kaynaklanmamaktadır. Aslında bu sorun bugünün meselesi değil. 1996 yılından başlayan ve hatta daha önceki yıllara da giden bir sorundur*²⁴. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile ilköğretimde öğretmen açığı ortaya çıktı. Bu yıllarda tüm eğitim fakültelerine hem normal hem ikinci öğretim öğrencisi alındı. Dolayısıyla 2000 yılında öğretmen adayları mezun olmaya başlayınca arzla talep arasındaki denge bozuldu. 1996 yılından sonra öğretmenlik kontenjanları çok yükselince ihtiyacın 5 katı öğretmen adayı oldu. Burada bir planlama hatası olduğu açıktır. Ne kadar öğretmene ihtiyaç varsa, bunun planlaması yapıp eğitim fakülteleri kontenjanları belirlenmeli, diğer fakültelere verilen formasyon hakkı ya kaldırılmalı ya da sınırlandırılmalıydı. Diğer fakültelere formasyon hakkı sınırlandırılmadığından fen edebiyat fakültelerine kayıt yaptıran öğrenciler öğretmenlik mesleğine girebileceklerini ümit etmektedirler[□].

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni bir strateji taslağında ilk dikkat çeken konu stratejik bir planlama değil, onun ön çalışması niteliğinde olduğudur. Stratejik planlamanın beş aşaması bulunmaktadır. Önce uzun dönemli amaçlar belirlenir, sonra swot analizi yapılır, stratejiler belirlenir, uygulanır ve izlenir²⁵. Taslakta bu aşamalar görülmemektedir. Özellikle swot analizi

2011 yılın başında intihar sayısı 20’dir. Bkz. M. Hanefi Bostan, “KPSS Mağdurları İntihar Ederken Neden Öğretmen Atamasi Yapılmıyor”. Haber Kritik, <http://www.haberkritik.net/kpss-magdurlari-intihar-ederken-neden-ogretmen-atamasi-yapilmiyor-858.html> adresinden 21.09.2014 tarihinde alınmıştır.

23 MEB Personel, 2014

24 O dönemde MEB tarafından lisans hatta yüksekokul mezunlarının bütününe formasyon hakkı tanınması ayrı bir sorundur.

25 İpek, C. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editörler: H.Basri Memduhoğlu –Kürşat Yılmaz), Pegem Akademi, Ankara, 2014

olan güçlü yönler-zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler ortaya konulmamıştır. Türkiye'nin öğretmenlik alanında güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması gerekir. Örneğin çocuk ve genç nüfus, öğretmen ihtiyacının en az üç katı adayın olması, 75 eğitim fakültesi olması güçlü yönler olarak belirtilebilir. Zayıf yönler ise, önceki dönemlerde alınan öğretmenlerden farklı branşlarda öğretime devam edenler, hizmetiçi eğitimin niteliğinin düşük olması, aday fazlalığı gibi yönler zayıf yönler olarak ifade edilebilir. Fırsatlar ve tehditler boyutlarında dış faktörlere bakarak karar verilir. Analizden sonra uzun dönemi kapsayan stratejilerin oluşturulması emek, çalışma isteyen bir süreçtir.

Taslağın birinci amacı “Her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak” tır. Bu eğitim sistemimizde yıllardır ifade edilen, arzu edilen ancak en çok göz ardı edilen bir konudur. 18. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan bir husustur. Ancak uygulamada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yapılması, eğitim fakültesi kontenjanlarının gece bölümleri de açılarak arttırılması, fen-edebiyat ve diğer fakültelere formasyon hakkının tanınmaya devam edilmesi gibi uygulamalar bu amacın gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır. Ancak taslakta belirtilen amaç, alt amaçlar ve eylemler ciddi biçimde uygulandığı takdirde amaca ulaşmak söz konusu olabilecektir. Temelde yapılacak iş başarılı öğrencileri eğitim fakültelerine çekmek, nitelikli olanları öğretmenliğe atamak olmalıdır.

Taslağın ikinci amacı “Öğretmenlerin mesleki ve kurumsal bağlılığını iyileştirmek ve sürdürülebilir kılmak”. Öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıklarının olması, güçlenmesi, işlerini severek yapmaları, meslekte ilerleyebilmeleri önemli bir özelliktir. Burada yapılacak işlerin başında öğretmenlik mesleğini maddi ve manevi anlamda daha cazip hale getirmektir. İş tatmini yüksek olduğunda iş görenler bu mesleği daha çok tercih edecektir. Kariyer gelişiminin önü açıldığında, örneğin lisansüstü eğitim imkânlarının artması mesleğe olan ilgiyi arttıracaktır.

Taslağın üçüncü amacı “Öğretmenlik mesleğinin algı ve statüsünün güçlendirilmesi”dir. Alt hedeflerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal imaj ve iletişiminin yeniden yapılandırılması yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın imaj yönetiminde politikalarında istikrar ve tutarlılığın olması çok önemlidir. Geçmişten günümüze ders geçme ve kredili sistem, eğitimde toplam kalite yönetimi, okul merkezli yönetim gibi uygulamalar alan yazınında yönetilemeyen değişim girişimleri olarak adlandırılmaktadır²⁶. Bunun yanında son yıllarda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında pilot uygulama projesi, okula başlama yaşı²⁷, kılık kıyafet serbestisi, SBS sınavının kaldırılarak TEOG Sınavlarının getirilişi, ortaöğretime öğrenci yerleştirilmesi, tercih ve kontenjan açılması, özel okullara geçişte teşvik verilmesi, FATİH projesinin ne

26 Erdoğan, *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2002

27 Topsakal, *Türkiye Eğitim Politikalarının Analizi*, Gönür Dergisi, 2013

durumda olduğu²⁸, öğrencilere verilecek tabletlerin akıbeti, tablet verilen öğrencilerin aldıkları tabletlerin eğitime katkısı, ortaöğretim sisteminin yeniden düzenleneceği haberleri²⁹ ilgilileri, velileri endişelendirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının istikrarlı olması ve güven vermesi imajını olumlu etkileyecektir. Ayrıca öğretmen imajı için öğretmenlerin hukuksal, sosyal, kültürel ve ekonomik durumlarının güçlendirilmesine önem verilmelidir.

Sonuç

- Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin ana kaynağı eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültelerine öğrenciler YGS ve LYS sınavları sonucu gelmektedir. Akademik başarı dışında bir şart aranmamaktadır. Eğitim fakültelerinin ortaöğretim kaynağı olan öğretmen liseleri birtakım nedenlerle başka liselere dönüştürülmüştür.
- Son yıllarda YÖK’ün politikaları çerçevesinde eğitim fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliklerine öğrenci alınmamakta, bu alan fen-edebiyat fakültelerine devredilmiş görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede ikili sistem oluşturma söz konusu olmaktadır.
- Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yeterliklerinin ortaya konulduğu proje 2006 yılında kabul edilmiştir.
- Türkiye’de eğitim sistemine öğretmen alımında tek kaynak yerine çok kaynaktan yararlanılmaktadır. Eğitim fakülteleri dışındaki lisans programlarını bitiren öğrencilere formasyon programları açılmaktadır.
- Türkiye’de 2014 yılında öğretmen alımı öncesi yapılan KPSS Sınavına yaklaşık 325.000 aday başvurmuş, öğretmenlik mesleğine devlet memuru olarak 40.000 öğretmen atanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nce 10 Mayıs 2013’te öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılacak bir stratejik plana dayanak teşkil etmesi açısından “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı” yayınlanmıştır.

Öneriler

- Eğitim fakültesi öğrencilerine lisans düzeyinde ya da mesleğe öğretmen olarak atanmadan meslekle ilgili, eğitimi, çocukları sevmekle

28 Özdemir, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2012

29 Bu habere göre üniversiteye girişte TEOG benzeri bir sistem kabul edileceği belirtiliyor. Bu konuda yazar tarafından olumlu öneri sunulmuş (Topsakal, 2013), bu sistemin ilham kaynağı sayılabilecek çalışma olarak yaklaşık 22 yıl önce Sayın Tozlu ve arkadaşlarının hazırladığı araştırma ve önerileri için bakınız: Necmettin Tozlu ve Arkadaşları, “Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi, Yükseköğretime Geçişte Yeni Bir Model”. YYÜ Yayınları, Van, 1992.

ilgili eğilimlerini ortaya koyan kişisel, psikolojik testler uygulanmalıdır. Bu testler atandıktan sonra belirli yıl aralıklarıyla tekrarlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinin ortaöğretim kaynağı olan ve yaklaşık 150 yıldan fazla geçmişe sahip öğretmen liseleri üzerine detaylı çalışmalar yapılarak, yeniden açılması düşünülmelidir.
- Öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri ve fen edebiyat/ ilahiyat fakülteleri karşı karşıya getirilmemelidir. Fakültelerin kuruluş amaçları eğitim kanunlarına göre açıktır. Ortaöğretim alan öğretmenlikleri ve ilköğretim din kültürü ahlak bilgisi öğretmenliklerinin yeri eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültelerinde bu programlar güçlendirilmelidir. İhtiyaç varsa fen edebiyat fakülteleri yeniden yapılandırılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında kabul ettiği öğretmen yeterliklerini ortaya koyduğu proje, lisans ve formasyon programları içinde daha fonksiyonel yer almalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin ana kaynağı esas olarak eğitim fakülteleri olmalı, diğer alanlara ihtiyaç oranında formasyon hakkı tanınmalıdır ve bu istisna olmalıdır.
- Öğretmen ihtiyacı kısa ve orta dönemli planlama yapılarak giderilmelidir. İhtiyaçtan çok fazla (yaklaşık üç katı) öğretmen adayı bulunmaktadır. Eğitim fakülteleri kontenjanları ve formasyon uygulamaları bir planlama dahilinde azaltılmalıdır. Atama bekleyen adaylara alternatif istihdam olanakları düşünülmelidir.
- “Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı” en kısa sürede stratejik plana dönüştürülmeli, eğitim politikaları istikrarlı olmalı, kısa erimli olmamalıdır.

Kaynaklar

- Aydın, A. (2014). “Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamında Düşündürücü Tablo”. Türkiye Kamu, <http://www.turkiyekamu.com/ogretmen-yetistirme-ve-istihdaminda-dusundurucu-tablo-makale,24.html> adresinden 21.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bostan, M.H. (2011). “KPSS Mağdurları İntihar Ederken Neden Öğretmen Ataması Yapılmıyor”. Haber Kritik, <http://www.haberkritik.net/kpss-magdurlari-intihar-ederken-neden-ogretmen-atamasi-yapilmiyor-858.html> adresinden 21.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Eğitim Bir Sen, (2014). Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi Taslağı Hakkında Görüşler. file:///C:/Users/W7/Documents/862-egitimbirsen.org.tr-862.pdf, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Haber 53, (2014). Üniversiteye Girişte Yeni Sistem, http://www.haber53.com/universiteye-giriste-yeni-sistem_d96072.html, adresinden 20.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- İpek, C. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editörler: H.Basri Memduhoğlu – Kürşat Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 91-135.

- Kamu Haber Merkezi, (2014). 299 Anadolu Öğretmen Lisesi Dönüştürülecek. <http://www.kamuhabermerkezi.com/299-anadolu-ogretmen-lisesi-donusturulecek.html> adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- KPSS Rehber, (2014). 2014 Lisans KPSS’ye Kaç Kişi Girdi?, <http://www.kpsrehber.com/kpsrehaber-7011-2014-lisans-kpss-ye-kac-kisi-girdi.html>, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014a). Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html adresinden 17.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014b). Ulusal Öğretmenlik Stratejisi Taslak. file:///C:/Users/W7/Documents/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014c). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622_1.html, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB Personel, (2014). Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden her yıl kaç mezun var? <http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/egitim-fakulteleri-ve-fen-edebiyat-fakultelerinden-her-yil-kac-mezun-var-h143525.html>, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB Personel, (2013). “MEB’in Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı”. <http://www.mebpersonel.com/meb-personeli/mebin-ulusal-ogretmen-strateji-belgesi-taslagi-h67824.html>, adresinden 18.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2009). “Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Niteliği ve Programlarda Yaşanan Sorunlar”. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 01-03 Mayıs 2009, Çanakkale-Türkiye. Ege Eğitim Dergisi 2008 (9) 1: 95–129.
- Özdemir, S. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. (Editör: Servet Özdemir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, (Önsöz).
- Şimşek, H. (2014). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği. (Editörler: H.Basri Memduhoğlu & Kürşat Yılmaz). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 253-278.
- Topsakal, C. (2011). Eğitimin Hukuksal Temelleri. (Editörler: H.Basri Memduhoğlu -Kürşat Yılmaz). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 75-94.
- Topsakal, C. (2013). Türkiye Eğitim Politikalarının Analizi. Gönül Dergisi, <http://www.gonuldergisi.com/turkiye-egitim-politikalarinin-analizi-yrd-doc-dr-cem-topsakal.html>, adresinden 20.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Tozlu, N. ve Arkadaşları. (1992). Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi, Yükseköğretime Geçişte Yeni Bir Model. Van: YYÜ Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yetelikleri. Ankara: Okan Matbacılık Yayın Dağıtım.

Teacher Training And Teacher Profession Policies In Turkey

Cem Topsakal

Abstract

In this study, teacher education and teaching profession policies in Turkey were investigated. At first, in terms of teaching profession, the question of who can be a teacher is identified, the teacher assignment policies are emphasized and then a new strategy draft regarding the teacher profession, made public by the Ministry of Education, is outlined. In the discussion session questions related to this issues are negotiated. In the discussion the need of strategic planning by raising and assignment is particularly emphasized. The final part of the study contains results and suggestions

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Ve Öğretmenlik Mesleği Politikaları

Cem Topsakal

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları incelenmiştir. Önce öğretmen mesleğine hazırlık anlamında kimlerin öğretmen olabileceği saptanmış, öğretmen atama politikaları üzerinde durulmuş ve sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni bir strateji taslağı ortaya konulmuştur. Her üç konuda karşılaşılan sorular tartışma bölümünde ele alınmıştır. Tartışmada öğretmen yetiştirme ve istihdamında özellikle stratejik planlama ihtiyacı vurgulanmıştır. Araştırma sonuç ve önerilerle sona ermektedir.

Anahtar sözcükler: Türkiye’de öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleği politikaları, öğretmen yeterlikleri, Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı, stratejik planlama

Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecinde Yeni Arayışlar: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ahmet Yayla

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Eğitim sistemi genel olarak öğretmen, öğrenci ve eğitim programları öğeleri üzerine kurulmuştur. Eğitimin etkililiği bu öğeler arasındaki uyuma bağlı olmasına karşın öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarını etkileme gücüne sahip olması bakımından diğer iki öğeye göre daha önemlidir.¹ Yani toplumun geleceğinin biçimlendirilmesi ve dönüştürülmesi, toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine getirmesi açısından öğretmen, eğitim sisteminin en önemli ögesidir.² Eğitimin etkili olabilmesi, amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.³

Eğitim sistemi içinde öğretmenin rolü bu kadar önemli olmasına karşın ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecinin kalitesine yönelik ciddi sorunların olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Daha doğru bir ifadeyle Türkiye’de, eğitime ilişkin pek çok sorun olmakla birlikte, en önemli sorunu öğretmen sorunları oluşturmaktadır. Öğretmen sorunları da çok çeşitli olmakla birlikte bu sorunların başında öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu gelmektedir. Öteden beri öğretmenlerin hem nicelik hem de nitelik

1 İlğan, A., Sevinç, Ö.S. ve Arı, E., *Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum Ve Çağdaş Öğretmen Algıları*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013, 32(2), 175-195.

2 Bursahoğlu, Z., *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara 1994

3 Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M., *Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri* (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2007. Cilt: IV, Sayı: II, 75-90.

sorunları hep gündeme gelmiş, tartışılmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Nicelik ve niteliğin yanında öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlar da hep sorgulanmıştır. Eğitim sorunlarının çözümü için öncelikle öğretmen sorunlarının ele alınması gerekmektedir.⁴

Mesleklerin kendine özgü değer ve ölçütleri vardır ve her mesleğin gerektirdiği yeterlikleri ve eğitim biçimi o mesleği diğer mesleklerden farklı kılar. Nitelikli insan yetiştirme düzeninin temel belirleyicisi, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip nitelikli öğretmen yetiştirme düzenidir. Bir devletin öğretmen yetiştirme, atama ve çalışma ölçütleri o ülkedeki öğretmenliğin meslek olarak kabul edilip edilmemesini belirler. Ancak ülkemizde geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin, çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yetersiz olduğu görülmektedir.⁵ Geçmişte yapılan alan dışı atamalar “herkes öğretmenlik yapabilir” düşüncesinin oluşmasına yol açmıştır. Öğretmenliğin ilgili eğitimi almadan, öğretmen olma ruhuna ve isteğine sahip olmadan herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmesi meslek olma özelliğini zayıflatıcı bir etki yaratmıştır. 160 yıldan fazla öğretmen yetiştirme deneyimine sahip⁶ Türkiye’nin maalesef bir öğretmen yetiştirme geleneği ve stratejisi kısacası öğretmen yetiştirme felsefesi bulunmamaktadır.

Türkiye’de geçmişinde bazı başarılı uygulamalar olmasına karşın sık sık öğretmen yetiştirme sistemine müdahalelerin olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar genellikle sistemi iyileştiren değil geriye götüren uygulamalar olmaktadır. Öğretmen gereksinimini karşılamak için Eğitim Fakülteleri bulunmasına rağmen, plansız bir büyüme sonucu, istihdam sorunu yaşayan eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına “potansiyel öğretmen adayı” gözüyle bakılması ve bu da “bilen öğretir” mantığı ile gerekçelendirilmeye çalışılmaktadır. Bu sorun temelde çok önemli bir insan gücü planlaması sorunudur. Özellikle ortaöğretim öğretmenliğinde alan eğitimi ile mesleki eğitim konuları birbirine karıştırılmakta, alan eğitimi gören herkesin öğretmen olabileceği gibi bir anlayış egemen olmaya başlamıştır. Son günlerde bu anlayışın tekrar gündeme oturduğu söylenebilir. Bu anlayışı besleyen kurumlardan biri alan eğitimi veren fakültelerdir. Bunların başını da Fen ve Edebiyat Fakülteleri çekmektedir. Halihazırda YÖK ün yeni aldığı karar çerçevesinde hem Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’nun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile belirlenen ve öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olanlar hem de halihazırda öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencilerinin öğrenim-

4 A.g.m

5 Azar, A. *Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi? Nicelik mi?*, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Nisan 2011, 37

6 Akyüz, Y., *Türk Eğitim Tarihi* (M.Ö 1000-M.S. 2012), 2012; Ergün, M., *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişimi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2 Pegem Akademi, Ankara (1987). 10-18

leri sırasında formasyon eğitimi almalarına izin verilmektedir. Bu durum, ülkemizde ortaöğretim kademesinde branş öğretmeni olarak istihdamına ihtiyaç bulunmayan öğretmen sayısının artmasına neden oluşturmakta ve ayrıca eğitim fakültelerinin çatısı altında örgün eğitim içerisinde yapılan nitelikli öğretmen eğitimini sekteye uğratmaktadır. Öte yandan pedagojik formasyon programları, üniversite ve fakültelerin adeta kazanç kapısı haline getirilerek herkese “öğretmen olabilir” yolunu açmaktadır. Bu pedagojik formasyon uygulamaları, Fen ve Edebiyat Fakülteleri ya da diğer Fakülteler hatta Yüksek Okullar için işsizlikten bir kurtuluş yolu olarak görülürken, Eğitim Fakültelerini işlevsiz hale getirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çok çalışma gerçekleştirirken; “öte yandan da açılan bu pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolunu açmaktadır. Böylelikle oluşan bu ikilem, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda kamuoyunda çok ciddi endişeler yaratmaktadır”⁷ Özellikle yeni alınan karar çerçevesinde pedagojik formasyon eğitiminin verilme yöntemleri de (uzaktan eğitim, açık öğretim gibi) nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda endişeleri bir kat daha artırmaktadır. Zira öğretmenlik mesleğinde bilişsel alan yeterliklerini yanı sıra, öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdiği tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri de önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır. Olumlu tutumlar öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Eğitim ortamında olumlu tutumların oluşturulmasında görev öğretmenindir. Olumlu tutumlar başarıyı arttırdığı gibi, olumsuz tutumlar da başarıyı düşürür. Öğretmenlerin mesleklerine olan tutumları, onların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemelerinin yanı sıra, işlerini de severek yapmalarını ve görevlerinde başarılı olmalarını etkiler. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi açısından da önemlidir.⁸

Öğretmenlik mesleği bir gönül işidir. Büyük bir özveri, çaba ve fedakârlık gerektiren bir meslektir. Acaba bu anlayışı, bu ruhu öğretmene nasıl kazandırabiliriz? Acaba hiç öğretmen olmayı önceden hayal etmemiş ya da hiç düşünmemiş birine kısa bir süreliğine düzenlenmiş bir sertifika programıyla hele de uzaktan eğitim ya da açık öğretimle verilecek bir eğitimle böyle bir ruh, böyle bir inanç ya da başka bir ifadeyle böyle olumlu bir tutum öğretmenlerimize kazandırabilir miyiz? Bu soruya Kavcar'ın ifa-

7 Azar, A. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi? Nicelik mi?, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt1, Sayı 1, Nisan 2011, 38

8 İlğan, A., Sevinç, Ö.S. ve Arı, E., Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum Ve Çağdaş Öğretmen Algıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2013, 32(2), 178-179

desiyle cevap verirsek: Öğretmenlik; öğretmen olmayı önceden hiç düşünmeyenlerin, öğretmenlikle ilgili hiçbir ders almayanların ya da salt ticari kaygılarla formasyon programı düzenleyenlerden bir belge alarak yapılacak bir meslek değildir.⁹

I. Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Öneriler

1. Nitelikli ve Başarılı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinin Sağlanması

Yükseköğretime geçiş sınavlarından önce sadece eğitim fakültelerine öğrenci seçmek üzere sınavlar düzenlenmelidir. Bu sınav sonuçlarına göre başarılı öğrenciler mülakata alınmalıdır. Seçilen öğrencilere eğitimleri boyunca burs imkânı verilmelidir. Başarılı öğrencilerin mesleği seçmelerini sağlamak için öğretmen özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Toplum içinde öğretmenlik mesleğinin prestijini geri kazanabilmesi için gerekli sosyal çalışmalara öncelik verilmelidir. Bu sosyal çalışmalar kapsamında yüksek kalitedeki üniversitelerin eğitim fakültelerine okul gezilerinin düzenlenerek eğitim fakültelerinin tanıtımının yapılması ve bu üniversitelerin eğitim fakültesi bünyesindeki öğretim elemanlarının okullara davet edilerek öğrencileri eğitim fakültelerini tercih etmeleri konusunda teşvik edebilir. Yüksek puanla öğretmenlik tercihlerinin sağlanması için bir takım cazip avantajlar sağlanmalı. Örneğin, en yüksek puana sahip ve öğretmenlik tercih eden adaylara gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse fakülteler burs ve yurt imkânları sağlamanın dışında, ilk tercihini öğretmenlikten yana kullanan öğretmen adaylarının öğretmen olmak için girdikleri KPSS sınavında ek bir puanla teşvik edilmeleri sağlanabilir.

2. Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alımı

Eğitim Fakültelerine öğrenci alımında sadece ÖSYM'nin belirlediği sınav yeterli görülmemeli, buna ek olarak öğrencinin, öğretmenlik mesleğine ne kadar uygun olduğu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler, mülakat sistemi içerisinde öğrencinin lisedeki öğretmenlerinden alacağı referans mektubu ve bölümü neden istediğine yönelik olarak yazılacak niyet mektubunu da içermelidir (Bu mektupların üç farklı öğretmen tarafından isimsiz olarak değerlendirilmesi ve ortak bir değerlendirme sonucunun yapılması).

Bu bağlamda öğrenci alımında ilgi envanterleri ve değerler envanteri ile değerlendirme yapılması öğretmenlik mesleğine ilgi duyan ve mesleki değerlere saygılı bireyler seçilmesinde önemli bir adım olacaktır.

Öğrencinin kendini ifade edebilme becerileri bakımından değerlendirilmeye tabi tutulması ve bu değerlendirmeden daha düşük puan alan öğren-

9 Kavcar,C., Türkçe Eğitimi ve Sorunlar, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,65, 1978,5-7.

ciler için uygun eğitimler sağlanmalıdır.

YGS ile birlikte **öğretmen seçme sınavı** da uygulanmalıdır. Önerilen bu sınava yönelik olarak mesleğe uygunluğu ölçülebilecek farklı ölçekler hazırlanmalıdır.

Eğitim fakültelerine kayıt yaptırmış ancak öğretmenlik için uygun olmayan kişilere alanını değiştirme hakkı verilebilir veya bu kişiler kendi üniversitesi içinde başka bir alana aktarılabilir.

Üniversitelerin öğrenci kontenjanları belirlenirken yalnızca ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı değil aynı zamanda bölümün/programın alt yapısı ve öğretim elemanı durumu ve programlara duyulan ihtiyaç da göz önünde bulundurulmalıdır.

Alan mezunu öğretim elemanı olmayan üniversitelerin gerekli koşulları sağlayıncaya kadar öğrenci alımının durdurulması gerekmektedir. 35. madde ve ÖYP ile yetişen öğretim üyesi adayları kendi üniversitelerine döndükten sonra öğrenci alımının yapılması uygun olacaktır.

3. Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi

Öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları ve öğretmen adaylarına yardımcı olma konusunda istekli ve ilgili olmaları öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi konusunda belirleyici bir role sahiptir. Bu itibarla uygulama öğretmenlerinin seçimi için objektif ölçütler belirlenmelidir.¹⁰

Öğretmenlik uygulaması süreciyle ilgili bir başka sorun noktası öğretmen adayları, öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri arasında etkili bir iletişim sağlanamamasıdır. Fakülte ile uygulama okulu arasındaki koordinasyon eksikliği nedeniyle okul yöneticileri ile iletişim yetersiz kalmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının bu süreci sağlıklı yürütmeleri açısından sorun ortaya çıkarmaktadır.¹¹ Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan iletişim ve koordinasyon sorununu çözmek için özellikle eğitim fakültele-
rindeki öğretmenlik uygulaması koordinatörlerinin ve öğretim elemanlarının daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Bu noktada dönem

10 Gökçe, E. ve Demirhan, C., *Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005 38(1), 43-71.

11 Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M., *Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği)*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2007. Cilt: IV, Sayı: II, 75-90; Gökçe, E. ve Demirhan, C., *Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005, 38(1), 43-71; Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M., *Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri*, İlköğretim Online, 2004, 3(2), 54-59.

başlarında öğretmenlik uygulaması dersindeki paydaşların bir araya gelip tanıştığı, karşılıklı sorumluluklarının konuşulduğu toplantıların düzenlenmesi önerilebilir. Söz konusu bu toplantılarda öğretmenlik uygulamasının daha kaliteli yürütülmesi konusunda okullardan beklentiler ve uygulamanın nasıl olacağı konusunda gerekli bilgilendirmenin sağlanması yararlı olabilir.

Ders sayısı ve zaman boyutuyla ilgili değerlendirildiklerinde uygulama derslerinin ders saatinin ve sayısının yetersiz olduğu ve uygulamaların daha uzun sürelere ve dönemlere yayılması gerektiği görülmektedir. Öğretmen adayları sürenin az olması nedeniyle okuldaki süreçleri yeteri kadar tanıma ve öğrendiklerini uygulama konusunda sorun yaşamaktadırlar.¹² Öğretmenlik uygulamalarının tam anlamıyla kendisinden beklenen misyonu yerine getiremediği düşünülmektedir. Bu uygulamaların 5. yarıyıldan itibaren başlatılması ile öğretmen adayları olabildiğince fazla eğitim ortamını teneffüs etmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda önerilerimiz: Okul deneyimi dersinin birinci sınıf programına alınması bir çözüm olabilir. Öğretmenlik uygulamasında, tıp fakültelerindeki 5. sınıf ve 6. sınıf sistemine benzer bir uygulama hayata geçirilebilir. Son sınıftan bir önceki yıldan itibaren yoğunlaştırılmış bir öğretmenlik uygulamasını takiben son sınıfta da intörn doktor gibi stajyer öğretmenlik sistemi uygulanabilir.

Üniversite-MEB-YÖK işbirliği içinde öğretmen yetiştirme programlarında 4+1 uygulamasına geçilebilir. Bu uygulamada öğretmen adayları dördüncü yılın sonunda, mezun olmadan öğretim üyelerinin gözetiminde bir yıl stajyer öğretmenliklerini sürdürebilirler. Böylece öğretmen adayları beşinci yılı başarıyla tamamladıklarında da hem diplomalarını alabilecek hem de stajyerliklerini tamamlamış olacaklardır.

Bir diğer öneri olarak, lisans programları tekrar gözden geçirilerek son sınıfta kesintisiz olarak uygulama yapılabilir. Ayrıca mümkünse üniversiteler kendi uygulama okullarını açmalıdırlar. Böylece öğretmen adayları bir anlamda laboratuvar niteliği taşıyan bu okullarda uygulama yapma şansına sahip olabileceklerdir.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri yararlı ve işlevsel dersler olmakla birlikte uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı başına çok fazla öğrencinin düşmesi bu derslerden alınabilecek verimi düşürmektedir. Dolayısıyla her sınıfa, öğretmene ve öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının azaltılması bu sürecin daha verimli olması açısından faydalı olacaktır.¹³ Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrenci sayısının ihtiyaç du-

12 Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M., Öğretmen adaylarının "okul deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri (Yüzyüncü Yıl Üniversitesi örneği), Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık 2007. Cilt: IV, Sayı: II, 75-90; Gökçe, E. ve Demirhan, C., Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005, 38(1), 43-71; Şaşmaz Ören, F., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E., Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15(2), 217-246., 2009

13 Gökçe, E. ve Demirhan, C., Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri, Ankara

yulandan çok fazla olması, buna karşın öğretim elemanı sayısının az olması ve uygulama derslerinde öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak il merkezlerinde bulunan okullara gitmesi bu sorunla baş edilmesi noktasında engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültesine yerleşen öğrenci sayısının makul düzeyde tutulması ve uygulamaların sadece il merkezinde yer alan okullarda değil ilçe ve köylerdeki okullarda da yapılması gerekmektedir.

Yapılmış araştırma sonuçları¹⁴ göstermektedir ki, öğretmen adayları, fakültede aldıkları derslerin gerçek okul yaşantısında bir karşılığının olmadığını, dersler arasında ilişki kurmakta zorlandıklarını, öğretim ilke ve yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi derslerin okullarda uygulanmadığını düşünmektedir. Bu yaygın görüş öğretmen adaylarının alışık oldukları geleneksel anlayışları devam ettirme eğilimi göstermesi ile sonuçlanmaktadır. Bu noktada öğretim elemanlarının sınıf içi gözlem sayılarını artırması ve teorik eğitimin uygulamaya geçmesi noktasında öğretmen adaylarına düzenli dönüt vermesi gerekmektedir. Bununla birlikte sadece alan veya alan eğitimi hocalarının uygulama derslerinde danışmanlık yapması doğru bir yaklaşım değildir. Aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri konusunda uzman olan öğretim elemanlarının da uygulama sürecinde gözlem yapması ve uzmanlık alanlarıyla ilgili dönüt vermesi gerekmektedir.

Uygulama öğretmenleri öğretmen adayının daha iyi yetişmesi için uygulamadaki rehber görevlerini yerine getirmeleri; uygulama süresi boyunca sınıftan çıkarak sınıfı birebir öğretmen adayına bırakmak yerine sınıfta kalarak yol gösterici bir görev üstlenmelidir.

Uygulamadan sorumlu öğretim elemanları, akademisyenlik öncesinde 3-4 yıl alanda çalışmış, öğretmenlik yapmış olmalıdır. Gerekirse öğretmenlik uygulaması derslerini yürütecek alanda en az 5 yıl çalışmış öğretmenler öğretim görevlisi olarak atanmalıdır. Her bir öğretim elemanının her bir dönem için her bir öğrenciyi en az iki kez uygulama sınıfında gözlemlemesi zorunlu hale getirilmelidir.

Üniversitelerde fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Uygulamalı derslerin uygulamalarının yapılabileceği koşullar ve ihtiyaç duyulan donanım ve alt yapı sağlanmalıdır.

Lisansüstü programlarda uygulamaya yönelik derslerin açılması gereklidir.

Öğretmen adaylarının, uygulama yapacakları sınıf düzeyi ile ve dersini dinledikleri öğretmenlerle ilgili mutlaka çeşitlilik olmalıdır (Örneğin sınıf öğretmeni olacak bir adayın hem 1. Sınıf hem 4. Sınıf düzeyinde staj yap-

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005, 38(1), 43-71; Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M., Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri, İlköğretim Online, 2004, 3(2), 54-59

14 Eraslan, A., *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' Üzerine Görüşleri*, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2009, Cilt 3, Sayı 1. Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M., Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri, İlköğretim Online, 2004, 3(2), 54-59

ması, ya da her adayın bir köy okulunda, aynı zamanda bir özel okulda ya da kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta da staj yapması, dersi dinlenecek öğretmenlerin kadın, erkek, genç, tecrübeli gibi farklı profillerden olması yani stajın tek öğretmen rehberliğinde olmaması).

Uygulamaya gidilen sınıfın öğretmeni ile ilgili bir akredite, standart olması (Okul müdürlerinin önerileri dikkate alınabilir, yüksek lisans ya da doktora düzeyindeki öğretmenler olabilir, öğretmenlere sene başında stajyer öğrencilere rehberlik yapıp yapmama konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıkları ya da isteklilik durumları sorulabilir. Tarama sonucunda stajyer öğrenciye rehberlik yapabileceğine inanan öğretmen, sınıf yönetimi, plan hazırlama, Bep ler vb. alanlarda rehberlik yapacağını bilmelidir).

Uygulamada ders dinlemenin ve ders anlatmanın süreleri belli olmalıdır. Uygulamada öğretmenlerin sınıfı tümü ile stajyer öğretmene bıraktıkları ve sınıftan ayrıldıkları bilinmektedir.

Öğretmen adayının kaygı düzeyini azaltmak için, uygulama sürecinin tamamı ile rehberlik olduğunun altı çizilmeli, eksikler belirtilmeli, eksiklerin giderildiği yeni bir uygulama dersi zamanı belirtilmeli ancak kanımca not ile değerlendirme yapılmamalıdır.

Uygulama öğretmenlerinin kimler olacağı belli olduktan sonra üniversite öğretim elemanları tarafından bu öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir (Öğretmen adayının ihtiyaçları ve doğru geri bildirimlerin ya da değerlendirmelerin içerik ve niteliği ile ilgili olarak).

4. Okul Fakülte İşbirliği

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri noktasında eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının tecrübeleri ve bilgilerinden faydalanılmalıdır. Bu süreçte bölgesel olarak okullarda yaşanan sorunların tespiti ve çözümü noktasında öğretim elemanlarının araştırma faaliyetlerini artırması gerekmektedir.

Bir diğer işbirliği noktası ise MEB'in gerçekleştirdiği teknoloji temelli yeniliklerden ya da program ve ders kitaplarına yönelik değişikliklerden ilk önce eğitim fakültelerinin haberdar olması, bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına bu değişimleri aktarmaları noktasında önem teşkil etmektedir.

5.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Eğitimlerinde Bakanlık-Fakülte İşbirliğinin Geliştirilmesi

Bakanlık ve fakülte arasındaki ilişki ve koordinasyon güçlendirilmelidir. Bu iki kurum arasında oluşturulacak güçlü koordinasyon ilişkisi bakan-

lıktaki değişikliklerin fakültelere kısa sürede aktarılmasını sağlayacaktır. Bu koordinasyon çerçevesinde bakanlık personeli ve öğretim elemanları düzenli olarak bir araya gelmeli, yapılan konferanslara katılmalı, karşılaşılan sorunlar üzerinde fikirlerini açıklamalıdır. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin öğretim üyeleri tarafından her 5 yılda bir pedagojik formasyon bazında seminerlerle/eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin okul temelli sorunların çözümüne ilişkin eylem araştırmaları yapmaları teşvik edilmeli, öğretim elemanlarının öğretmelere konu ile ilgili destek sağlaması ya da bu çalışmalarını öğretmenlerle iş birliği içinde yürütmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde öğretmen, problemin çözümüne dâhil olarak gelecekte karşılaşması muhtemel problemlere karşı tecrübe kazanacaktır.

Bakanlık desteği ile öğretim elemanlarının yurt dışında alan araştırmaları yapmalarının desteklenmesi ve bu çalışmalara öğretmen katılımı teşvik edilmelidir. Çünkü bu şekilde öğretim elemanı ve öğretmen arasında iş birliği artacak böylece her iki paydaş mesleki gelişimlerini farklı bakış açılarından sentezleyerek geliştirebileceklerdir.

Bakanlık fakülte işbirliği için 3 yılda bir bütün öğretmenlerin yazın bir ay süreyle zorunlu eğitime alınmaları gerekli olabilir. Bu bir aylık sürede öğretmenlerin güncel araştırma sonuçları, uygulamada iyi örnekler konularında bilgilendirilmeleri ve uygulamaya yönelik çalışmalarla kendilerini güncellemeleri sağlanabilir. Öğretmenler uygulamada ne tür sıkıntılar yaşadıklarını paylaşarak ta fakültelerin de gerçek dünyadan kopmamaları sağlanabilir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde üniversiteye dönüp yenilenmesi sağlanabilir. Öğretmenler yenilenmeden geçmiyorsa terfi yapılmayabilir. Öğretmenlerin tekrar üniversiteden ders alması yenilikleri takip etmesi açısından önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanı da uygulamaya dahil olarak alanda yenilenmelidir. Mezun olan kişilerin üniversiteden tekrar ders alması için kontenjan açılabilir.

Mezun izleme çalışmaları etkin bir şekilde tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde koordine eden bir birim oluşturularak yapılmalıdır. Farklı yöntemlerle mesleki gelişimleri takip edilebilir (uzaktan eğitim, sürekli yaz-kış eğitimi gibi).

6.Öğretmenler İçin Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Daha Cazip Hale Getirilmesi

Lisansüstü eğitim bir devlet politikası olmalı ve herkesin lisansüstü eğitim alması için alternatif modeller geliştirilmelidir. Bunu yaparken de programın son derece ekonomik olmasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte lisansüstü (tezsiz programlar dâhil) eğitim yapmanın reel bir karşılığı mutlaka olmalıdır. Örneğin atamalarda ve yükseltmelerde lisansüstü mezunlara öncelik verilebilir.

Yüksek lisans ve doktora programlarına devam eden öğretmenlere görev yaptığı okullarındaki ders programlarının düzenlenmesinde kolaylık sağlanmalıdır. Lisansüstü programlarına devam etmek isteyen öğretmenler için haftalık resmi iznin tam güne çıkarılması önerilebilir. Giremedikleri ders ücretlerinin tamamı kesilmemeli, yüksek lisans ve doktora programına teşvik etmek için bilimsel çalışmalar yapan öğretmenlere ek ödemeler yapılmalıdır. Yurt içi ve dışında bilimsel araştırmalara katılım için ödenek sağlanmalıdır. Bunun dışında bulundukları bölgede lisansüstü eğitim programı bulunmayan öğretmenler için uzaktan eğitim imkânı sağlanmalıdır. Son olarak, lisansüstü programı ile alınacak derecenin yükseltilmesi ve bu derece farkının öğretmenlerin ek ders katsayılarına teşvik edici bir oranda etki etmesi gereklidir.

II. Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Öneriler

Pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde birçok sorunlara neden olduğu gerçeğinin altını çizmekle beraber, madem böyle bir eğitim veriliyorsa o halde sorulması gereken soru şu olmalıdır: Pedagojik Formasyon Eğitimi nasıl nitelikli hale getirilebilir? Bu soru bağlamında verilen pedagojik formasyon eğitiminden doğan sorunlar ve bu sorunlara karşın ileri sürülen çözüm önerileri üzerinde durmaya çalışalım:

Üniversitelerin öğretmen olarak yetiştirmeyi düşündüğü kişiyle MEB'in istediği öğretmen özellikleri birbirinden farklıdır. Bunun için bir standardın olması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, kurumlar, yöneticiler ortak bir eğitim felsefesine sahip olmalı ve bunu içselleştirmelidir. Ortak bir tanıma gidilmelidir. Ortak bir eğitim felsefemiz bulunmamaktadır öyleyse oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmen ve diğer personel denetim standartları oluşturulmalıdır. Öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulması ve bunların lisans programları ile uyumunun sağlanması gerekir.

Öğretmenlik mesleki yeterliğinin 4 yıllık Eğitim fakültelerinde dahi hakıyla kazandırılıp kazandırılmayacağı bu denli yoğun tartışılırken, aynı becerilerin bir yıllık sıkıştırılmış bir formasyon eğitimiyle kazandırılması da tartışmaya açıktır. Pedagojik formasyonun bu kadar yüksek kontenjanlarda ve yeterli öğretim üyesine sahip olmayan bütün üniversitelerde açılması kaliteyi oldukça düşürmektedir. Bunun için kontenjanların azaltılması ve sadece yeterli öğretim üyesine sahip üniversiteler bünyesinde açılmasına izin verilmelidir.

Pedagojik formasyon programları ders sayısı ve uygulama süresi bakımından da yetersizdir. Çünkü Eğitim Fakültelerinde bu dersler dört yıla dağıtılmışken, formasyon eğitimi adı altında bir yıla sıkıştırılmış bir program olarak verilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin bir yıl gibi kısa bir sürede yeterli düzeyde verilmesi söz konusu değildir. Bunun yerine yıllara dağıtılarak (en az iki yıl) bir program oluşturulabilir.

Pedagojik formasyonun hızlandırılmış programlar, yaz okulları, uzaktan eğitim gibi modeller ile sunulması kaliteyi daha da düşürmektedir. Bu nedenle Formasyon eğitiminin bir tüm eğitim öğretim yılını kapsamaması, özellikle de öğretmenlik uygulamasının sağlıklı yürütülmesi için yeterli zaman ayrılan bir program modelinin sunulması gerekmektedir. Pedagojik formasyonun sadece birkaç aylık bir süreye sıkıştırılması öğretmenlik mesleğinin basit, herkesçe yapılabilir bir meslek olduğu kanısını güçlendirmektedir. Bu algı mesleğin icrasında da kendini hissettirmektedir. Formasyon eğitiminin uzun bir sürece yayılması hem bu algının giderilmesinde etkili olacak hem de eğitim bilimleri derslerinin daha iyi anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlayabilecektir.

Pedagojik formasyonla ilgili çözüm bekleyen başka bir sorun alanı ise, pedagojik formasyon eğitiminin lisans eğitimine kıyasla daha az kredi ile tamamlanıyor olmasıdır. Lisans eğitiminde kararlaştırılan ders kredileri bir bireyin öğretmen olabilmesi için alması gereken en az kredi miktarıdır. Ancak, pedagojik formasyon programında alınan kredi sayısının öğretmen olma yeterliğini sağlayıp sağlamayacağına dair bilimsel bir dayanak bulunmamaktadır. Kredilerle ilgili bir diğer boyut ise bazı derslerin kredilerinin lisansa göre düşük olmasıdır. Dersin durumuna göre kredilerin değiştirilmesi ve uygulaması olan derslerin kredilerinin artırılması bu konuya getirilebilecek çözüm önerilerinden biridir. Öte yandan pedagojik formasyon programında kişilik gelişimini ve genel kültürü destekleyen seçmeli dersler artırılmalıdır. Zorunlu ders sayıları azaltılmalı, öğretmen adaylarının kendilerini farklı becerilerle donatmalarının önü açılmalıdır. Çok kültürlü yaşama ilişkin dersler öğretmen yetiştirme programlarına eklenmelidir. Ders içerikleri yeniden düzenlenmelidir.

Sonuç Yerine

Netice itibarıyla eğer Pedagojik Formasyon Eğitimi verilecekse Formasyon Programına öğrenci alımında MEB'in ihtiyaç analizleri mutlaka göz önüne alınmalı ve gerekenden fazla sayıda öğrenci alınmamalıdır. Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmen adaylarının atanmalarında mevcut bir yığılma varken formasyon programlarıyla birlikte bu oran daha da yükselmiştir. Atanmalardaki yığılmayı engellemek, daha kaliteli eğitim için öğretim görevlisi başına düşen öğrenci sayısını azaltmak, teorik derslerle birlikte uygulamalı eğitime zaman ayrılabilmesi için formasyon eğitimi sadece çok acil öğretmen ihtiyacı bulunan bölümlerde ve kısıtlı kontenjanlarla verilmelidir. Özel üniversitelerin formasyon eğitimi programları sıkı bir şekilde denetlenmeli ve öğretmenlik mesleğinin para verilerek alınan bir sertifikaya bel bağlaması engellenmelidir. Zira öğretmen adaylarının sayısı ile Türkiye'nin öğretmen ihtiyacı arasında gittikçe büyüyen bir açık bulunmaktadır. Bu nedenle pedagojik eğitimi sertifika programlarını açmak şöyle dursun, YÖK yeterli öğretim üyesinin bulunmadığı bölümleri de kapatıp

sadece yeterli öğretim üyesinin bulunduğu üniversitelerde ihtiyaç duyulan alanlarda makul ölçüde bir kontenjan ayırarak öğretmen yetiştirilmesi, umut tacirliği yapmaktan daha iyi olabilir. Aileler ve öğretmen adaylarının öğretmen olma hayali kurarak mezun olduktan sonra atanamamak bu insanları hem ekonomik hem de psikolojik olarak yıpratmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim bakanlığı branş temelli öğretmen ihtiyaçlarını basınla sık sık paylaşarak öğretmen adayları ve ailelerinin daha gerçekçi beklentilere sahip olmalarını sağlamalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi (M.Ö 1000-M.S. 2012). Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2012
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M., Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2007. Cilt: IV, Sayı: II, 75-90, 2007
- Azar, A., Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi? Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Cilt1, Sayı 1, Nisan 2011, 36-38, 2011
- Bursahoğlu, Z., Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1994
- Eraslan, A., İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. Cilt 3, Sayı 1, 2009
- Ergün, M., Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2 (1987). 10-18, 1987
- Gökçe, E. ve Demirhan, C., Öğretmen Adaylarının Ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71, 2005
- İlğan, A., Sevinç, Ö.S. ve Arı, E., Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum Ve Çağdaş Öğretmen Algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2013, 32(2), 175-195.
- Kavcar, C., Türkçe Eğitimi ve Sorunlar, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1998, 65, 5-7.
- Şaşmaz Ören, F., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E., Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2009, 15(2), 217-246.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M., Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 2004 3(2), 54-59.

Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecinde Yeni Arayışlar: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Ahmet Yayla

Abstract

Even though educators have lots of different opinion, perception and attitude, they reach a consensus on the importance of teacher in education system and the importance of teacher candidate training process. The quality of teacher professional efficacy which is supposed to be gained in the process of teacher training will directly determine the quality of teaching training process too. Training qualified teachers is one of the significant criteria at the success of an education system. In this essay it is aimed to examine the process of training qualified teachers in education system also to define the current problems of this process and accordingly to come up with solution offers.

Key Words: Education, Teacher, Teacher Training

Nitelikli Öğretmenlerin Yetiştirilme Sürecinde Yeni Arayışlar: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Ahmet Yayla

Özet

Eğitimciler, çok farklı görüş, tutum ve algıya sahip olsalar bile, öğretmenin sistemdeki önemi ve öğretmen adayının yetiştirilmesi sürecinin önemi noktasında fikir birliği içerisindeyler. Öğretmenin yetiştirilme sürecinde öğretmene kazandırılacak mesleki yeterliliklerin ve donanımın niteliği doğrudan eğitim-öğretim sürecinin niteliğini de belirleyecektir. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi eğitim sisteminin başarılı olmasında önemli kriterlerden biridir. Bu yazıda, eğitim sistemimizde nitelikli öğretmen yetiştirme süreci sorgulanmaya, öğretmen yetiştirme sürecinde var olan sorunlar tespit edilmeye ve bu doğrultuda çözüm önerileri ileri sürülmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kavramlar: Eğitim, Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen Yetiştirme Üzerine Düşünceler

Necmettin Tozlu

Prof. Dr., Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanı

Giriş

Öğretmen Yetiştirmenin Zarureti Yahut Bir Durum Tespiti

Bilindiği gibi eğitim, bütün çağlarda, her toplumda yapılagelen insanlığın en temel fonksiyonlarından biridir. Şüphesiz öğretmen bu olgunun merkezinde yer alır. Çünkü o her zaman bir topluluğun yahut milletin varlığıyla ilgili bir görevi ifa eder.

Tarihte her toplum özellikle şu iki hususu önceler: Toplu yaşayışından getirdiği değerleri, örfleri, âdetleri bir varlık meselesi olarak addeder. Böylece ecdadından getirdiği müktesebatı yeni nesillere kazandırmak ister. Diğer de çevre şartlarına göre nasıl bir konumda bulunulması gerektiğinin şuuruna varmadır. İşte bu iki temel husus bir toplumun, topluluğun yahut bir milletin eğitiminin felsefi temelini oluşturacaktır. İnsan yetiştirme böyle bir zaruretin neticesi olarak tecelli eder. Tarih boyunca bu olgu kendini tahribe yönelmeyen bütün toplum ve milletlerde temel bir olgu olarak görülmüştür. Öyleyse eğitim, her şeyden önce varlık meselesine, varolma haline ilişkindir. Ve birçok önemli boyuta sahiptir. Sanıldığı gibi tek başına dominant bir olgu da değildir. İçerisinde bulunan şartlara göre bir bakış açısı geliştirme, bir strateji kurma, bir inancı anlayışı yoğurma bu açıdan eğitimi olduğu kadar ekonomik, siyasi, sosyal şartları da işe katar. Yani devleti, onun rejimini de önemli bir belirleyici olarak gündeme getirir. Ve bu içerisinde bulunan şartların, böylece topluluğun yahut milletin değerlerinin yanında yeni bir felsefi yorumu, felsefe yapmayı da getirir. Öyle ya bu şartlar bizi nelere mecbur etmektedir? Neyi niçin yapacağımızın işaretleri olarak bunların bir değerlendirmesinin yapılması temelde felsefi bir eylemdir. Şüphesiz bu bakış açılarımızı etkiler. Bu bir zihniyet yenilenmesidir ki, kökünde düşünmeyi taşır. Tarih boyunca bütün yenilikler, böyle bir zihniyete dayanır. Bunun en temel taşıyıcıları öğretmenlerdir. Böyle bir yapıyı kurmak, aslında bir medeniyet kurmaktır. Bunun için öğretmenin pek çok fonksiyonunun yanında bir insan inşaa etmek ve bir medeniyet kurmak onun temel işlevini oluşturur.

Bu kolay bir iş değildir. Ucuz ve acele yollardan başarılamaz. Aceleyle bilgi toplamanın ve yapıp-etmenin ötesine geçer. Öğretmen yetiştirme iki yüz yıllık kalkınma idealinin de temelidir. Kalkınma öncelikle bir ideal işidir. Bir zihniyet yenilemesidir. Önüne bazı hedefler dikmek, bunlara ulaşmak işidir. Bu, bir yönüyle de kaliteli insana dayanır. Kaliteli insan, bütün varlığı işleyerek, tabiata, maddeye şekil verendir. Tüm zenginlikler onun eseridir. Öyleyse Türk eğitiminde maddeyi işleyen mesleklere verilen değer, maddeyi işleyecek olanı yetiştirene niçin verilmez? Şu halde kalkınma bir “insan” meselesidir. İnsanın ne ölçüde yetkin, kabiliyetlerini geliştirmiş, derin bir anlayışa sahipse, geleceğiniz o ölçüde imar edilmiştir. Bu yüzden çağımızda ekonomistler “fizik kapital kadar, belki de ondan daha önemli olarak addedilen bir “beşeri kapital”den de bahsederler. II. Dünya Savaşı’nda yerle bir edilen Almanya ve Japonya’nın bir daha kolay kolay ayağa kalkamayacağı tahmin ediliyordu. Hâlbuki bunlar bu tahminleri altüst ettiler. Yeniden ayağa kalkmakla kalmayıp, dünyaya meydan okudular. Çünkü bu milletler söz konusu yıkımdan önce insanların milli ve çağdaş ihtiyaçlarına göre eğitmiş bulunuyorlardı,¹

Tarihimize baktığımızda özellikle Yükselme Devri’nde ulaşılan medeniyet seviyesi böyle bir anlayışın eseridir. Çünkü bu dönemde hemen hemen her sahada ortaya konan eserler ancak yetkin insan tipi tarafından var edilebilecek eserlerdir. Bu bile yetiştiricinin ciddiyetini, ilmini, idealini, ahlâkını, insanîyetini ve tefekkürünü göstermektedir. Kaldı ki, bugün biz mimariden dine tüm bu sahalarda meydana getirilen eserlerin tam bir bilimsel incelemesini dahi yapabilmiş değiliz. Demek ki yetiştirme geleneğimiz, onun oluşturduğu ruh ve bu yolda var edilen kurumlar günümüze kadar geliştirilememiş ve yeniden üretilmemiştir.

Şimdi kısaca bu çizgideki kırılmalara, yanlışlıklara bakmak gerekir.

Kısaca Selçuklu ve Osmanlı’da Konuya Bakış

Bilindiği gibi Selçuklu ve Osmanlı’da eğitim hem bir devlet, hem de halk işiydi. Ve eğitim herkese dönük değildi. Bir istidat, heves, yetenek işiydi. Devlet adamları eğitim ve bilimi, bilim adamlarını destekler, gözetir ve bunlara büyük saygı duyarlardı. Tuğrul Bey “kendime bir köşk yaptırıp, yanında bir camii yaptırıramazsam Tanrı’dan utanırım” diyordu. Alpaslan da kendi gelirinin bir kısmını yoksullara, onda birini de bilim adamlarına veriyordu,²

Eğitim, bu iki devlette de dini merkezliydi. Ama çağlarına göre ileri bir anlayışı ve düşüncüyü temsil ediyordu. Şüphesiz, eğitim programları zengin bir yelpazeyi oluşturmakta, sadece dini olana saplanıp kalmamaktaydı.

¹ Arvasi, *Hasbihâl-5*, 87-88

² Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* İstanbul, 2001; 41

Bu anlamda hukuktan felsefeye, hesaptan hendeseye pek çok müspet bilim programlarda yer almaktaydı. Halk, vakıflar yoluyla eğitime güçlü bir şekilde destek vermekteydi. Vakfiyelerde eğitim kurumlarının belli başlıları olan medreselerin bütün ihtiyaçları kalem kalem sayılıp dökülür ve her kaleme ayrılan ödenek belirtilirdi. Bu yapılanmayı daha net bir şekilde göre- bilmek için dönemin Avrupa'sının durumuna göz atmak gerekir. Konuyu bir ihtisas elemanına bırakıyorum:

M.S. 476'da Batı Roma İmparatorluğu yıkıldı. Bundan sonra Batı ve Orta Avrupa karanlıklara gömülür. Bu dönemde sadece Şarlmány zamanında (765–814) geçici bir istikrar sağlanır. Ve Şarlmány bir saray okulu açarak soyluların çocuklarını okutur. Bu da, onların merkezi yönetime sadık kalmalarına yöneliktir. Şarlmány din adamlarının bilgili yetişmelerini ve ilköğretimin yaygınlaştırılmasını da ister. Şarlmány, Abbasi hükümdarı Harun Reşid (789–809) ile aynı dönemde hüküm sürdüğü için Müslümanlardan kısmen etkilendiği söylenebilir. Bundan sonra Avrupa tekrar karanlığa gömülür.

Oysa 10–12. yüzyıllarda İslâm dünyası ve Türkler (Karahanlılar, Selçuklular) bilim ve sanatta parlak bir çağ yaşıyorlardı. Avrupahlılar, 12. yüzyılda İslâm dünyasıyla savaşlar ve ticaret dışında eğitim ve bilim alanlarında da ilişkiye geçtiler. Bu anlayışla çok sayıda öğrenci İspanya ve Sicilya'daki medreselere gönderildi. Bunlar kendi ülkelerine dönünce bu kurumları (yani üniversiteleri) kendi ülkelerinde de açtılar (Mesela, Paris Ü. 1210, Oxford Ü. 1206, Napoli Ü. 1229'dur).

Bütün bu bilimsel uygulama ve gelişmeler Avrupa'da "12.yüzyıl Rönesansı"nı meydana getirir. 13. yüzyıl boyunca da süren bu hareket, 16. yüzyılda oluşacak olan Rönesans'tan daha önemli görülür. 16. yüzyıl Rönesans'ı ağırlıklı olarak edebiyat ve sanatta görüldüğü halde, 12. yüzyıl Rönesans'ı felsefe ve bilim alanındadır.

12. yüzyılda yaşayan bilim adamı Adelard, İslâm ülkelerinde öğrenimini tamamlayıp, ülkesine (İngiltere) dönünce, neler öğrendiğini soranlara şu cevabı vermişti: "Müslüman hocalarımdan 'akıl' yolunu izlemeyi öğrendim. Çünkü duyular yanıltıcıdır. Siz ise bir otoritenin (eleştirmeden kabul edilen bir üstad ya da kitap) yularını boynunuza geçirmişsiniz". O dönemde Avrupahlıların temizlik ve sağlığa ilişkin tutumları da çok geri idi. (Örnek: İngiltere'nin önemli bir üniversitesinin bulunduğu Cambridge kentinde lağımlar sokaklara açıktan akıyor, bundan dolayı pek çok profesör ve öğrenci hastalanıyordu). Ve bu salgınlar halkı kırıp geçiriyordu³.

Böylece, Müslüman dünyada kurulan medeniyeti yaşatan eğitim-öğretim bunun dibindeki felsefe, anlayış ve bütün bunları eyleme taşıyan

3 A.g.e., 46–47

öğretici, öğretmen olduğu gibi, Selçuklu ve Osmanlı medeniyetini de bu belirleyiciler var etmiştir. Bunda öğretmenin rolü, en temel olanıdır. Osmanlı Devleti'nde ilk öğretmen okulu 16 Mart 1848'te açılır (Darülmüallimin-Erkek Öğretmen Okulu adıyla). Bir müddet sonra bunun yanında bir de Darülmüallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılır (1870).

Tüm bu yapı, oturduğu ilkelerin sarsılmasıyla, bunların göz ardı edilmesiyle giderek çöker. Sarsılma önemli ölçüde bir zihniyet işi olmakla beraber bunun yansımaları öncelikle eğitimde görülür.

Özgün düşünce üretme yerine yüzler dışarıya çevrilir. Çağrılan uzmanlara önemli ölçüde itibar edilir. Özellikle yenileşme dönemi olarak bilinen 1773-1839 yılları arasında tüm devlet kurumlarının ıslahında bu düşünce giderek güç kazanır.

Böyle bir anlayış, bugünüümüze hazırlayan Batı'nın benimsenmesini getirir. Ama gelenekle olan bağları da keser. Hâlbuki bir yandan dışımızdaki dünyanın dinamikleri çözümlenmeye çalışılırken, bir yandan da gelenekle teessüs etmiş yapı yeniden üretilebilirdi. Mesela öğretmen yetiştirmede bu anlamda ciddi, aydınlatıcı bir bakış ve uygulamayı Fatih Sultan Mehmed'de gördüğümüz gibi, daha sonraları Darümuallimin'in müdürlüğüne getirilen Ahmet Cevdet Efendi'de görmektediriz. Fatih Sultan Mehmed, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mekteplerine öğretmen olacaklar için genel medreselerden farklı bir program öngörür. Bu programların çok ilginç iki özelliği vardır. Öncelikle Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris (Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi) diye bir derse yer vermiş olması, ikincisi de bu programa fıkıh dersinin alınmaması olmasıdır.⁴

Böyle bir uygulama daha o günden öğretmenliğin ayrı bir alan, farklı bir meslek olduğunu vurgular ve bu yüzden onun farklı bir programla yürütülmesi gereğini ortaya kor. Ahmet Cevdet Efendi'ye (daha sonra Paşa) gelince, Darülmüallimin'e müdür tayin edildiğinde okulun bir Nizamname (yönetmelik)'sini hazırlar(1 Mayıs 1851). Nizamname'de bugün bile geçerliliğini koruyan, aydınlatıcı pek çok ilke yer almaktadır. Meselâ, öğretmen adaylarının sınavla seçimi, öğretmenlerin sadece Darülmüallimin'den yetiştirilmeleri zorunluluğu, öğretmenlerin niteliklerinin öncelenmesi, mezunların atanmalarında başarı derecelerinin ve sıralarının dikkate alınması vs. gibi.⁵

Cumhuriyet Tecrübesine Tahlili Bir Bakış

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmeye hayli önem verilir. Ancak bu Selçuklu ve Osmanlı'dan oldukça farklı bir faaliyet olarak düşünülür.

4 Kınal, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Erzurum,2001;67-68

5 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul 2003;51

Orada öğretmen kadim bir medeniyetin, bir insan tasavvurunun yapıcısıydı. Burada ona tamamen karşı bir anlayışın taşıyıcısıdır. Öğretmen yeni hayatın, yeni dünyanın kurucusudur. Yani Batılı kültür ve medeniyetin mübeşşiridir. Böyle bir bakış açısından öğretmen devrimin gözü, kulağı ve elidir. İşte onun yetiştirilmesinin kök düşüncesi, felsefesi burada yatar. Böylece öğretmen yetiştirme uzun süre Milli Eğitim Bakanlığı'nın işi olarak görülür (1982'ye kadar).

20 Temmuz 1982'de bir kararnameyle (41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname) Yüksek Öğretmen Okullarının bir kısmı eğitim fakültelerine bir kısmı da Eğitim Yüksek Okullarına çevrilir. Bunlar üniversiteye bağlanır. 1983–1984 öğretim yılından itibaren de bunların programları YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) tarafından tanzim edilir. 1982'de Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kaldırılır. 1982–1989 yılları arasında YÖK-MEB arasında gerekli koordinasyon kurulamaz. Ortak çalışmalar ancak 1990'da başlar⁶.

1996'da YÖK tarafından başlatılan Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması, bir proje çerçevesinde yürütülmüş (Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi), projeye Dünya Bankası (WB) destek vermiş, Milli Eğitim Bakanlığı da iştirak etmiştir. Eğitim Fakülteleri temsilcilerinin de katıldığı bu projeye eğitim fakültelerinin programları daha ziyade teknik alana çekilmiştir. Böylece programda öğretmenin alması gereken düşünce ve kültürel boyut ihmal edilmiş ve bir hayli zayıflatılmıştır.

İşin bir diğer aksayan yönü ise alan derslerinin bir başka fakülteden (Fen-Edebiyat fakülteleri) alınmasının zorunlu hale getirilişidir. Bu bakış açısı pek çok problemin doğuşuna kaynaklık etmektedir. Öncelikle bu dönemde öğrenciler tamamen bir boşluğa itilmişlerdir. Ne Fen-Edebiyat fakülteleri onlara sahip çıkmakta ne de eğitim fakülteleri. Öğrencilerin disiplin vs. işleri Eğitim Fakültelerinin kurullarında görüşülmekte, ders ve takipleri ise Fen-Edebiyat fakültelerinin görev alanına girmektedir. Her iki fakülte de kendilerini mesul hissetmediklerinden öğrenciler ortada kalmaktadırlar. Bu, pedagojik değildir. Eğitimdeki gelişmeler açısından bir geri dönüşü ifade eder. Çünkü kurumsuz eğitim-öğretim olamaz. İvan İllich'in "Okulsuz Toplum"u bu açıdan önemli tenkitler getirmiş olmasına rağmen, kurumu ortadan kaldırmaya çalıştığından nihayetinde bir fantezi olarak da algılanır. Yani bu öğrenciler kendilerini herhangi bir kuruma ait sayamazlar. Aynı eksiklik Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans öğretiminde (4+1,5) de görülmektedir. Bu program da yeniden gözden geçirilmelidir. Elbette öğretmen lisansüstü eğitim veren bir programdan yetiştirilmelidir. Bunu ilk kaleme alanlardan biri olduğumu ifade edebilirim (Öğretmen Akademileri Üzerine). Ne var ki o makalede ileri sürdüğüm birçok husus bu programda yer almamıştır.

6 Şişman, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara, 2005;22

1998–1999 Öğretim Yılından itibaren başlatılan bu program (3,5+1,5 ve 4+1,5), istenileni verebilecek ruh ve donanımdan uzaktır. Buna, 1997’de YÖK tarafından kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi de çareler üretememiştir.

İki yüz yılı aşkın öğretmenlik tecrübelerimize rağmen, bu iş istikrara kavuşturulamamış, hala başlangıçtan beri yaşanan hatalar tekrar edilmekte ve bunlara daha başkaları da ilave edilmektedir. Meselâ 1996 yılı 2. atama döneminde ÖSS puanı ile öğrenci kabul eden fakülte ve yüksek okullar dışında örgün yüksek öğretim kurumlarında lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanlar, “Pedagojik formasyon aranmadan ve sınavsız olarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır”. Bunun neticesinde 50 bin kadar işsiz-güçsüz yüksek öğretim mezunu sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı ve Müsteşarına göre gerekçe “ihtiyaçtır”.

Konu eğitimle ilgili bir panelde tartışılırken eğitimciler konunun yanlışlığına, anlayış kıtlığına, öğretmenliğin hala küçümsenmekte olduğuna dikkat çekerler. Müsteşar bunun yanlış bir uygulama olduğunu kabullenmekle birlikte, bu hususun eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin şiddetli itirazlarıyla karşılanması gerekirken bu cepheden hiçbir ses çıkmadığını, kendi ifadesiyle “ses yok!” diye vurgulamakla yetinir.⁷

Öğretmen yetiştirme önemli ölçüde onun istihdamıyla da ilgilidir. Seçici niteliğe dayalı olanı önceleyen, onu tatmin eden bir yetiştirme sistemi mutlaka geliştirilmelidir. Mesleğin gerçekten bir meslek oluşu, kalitesi, öğretmenin çalışma şartları büyük ölçüde buna bağlıdır. Mesleğe dışarıdan atamalar böyle bir gelişmeyi kırar. Hatta öğretmenliğin gerçek belirleyicileri olan meslek bilgisi, metodik düşünme, ruhi boyutu vs. bu yolla göz ardı edilir. Bunun yerine isteğe bağlı pek çok sınav türü oluşturulur (KPSS, DMS, KMS vs. yahut başka branşlara alelacele sağlanan birer sertifika ile öğretmen olarak atamalar, vs. gibi. 1999–2002 yılları arasında bu sınavların sonuçları kriter olarak kullanılmıştır. 1998’den itibaren de alan dışından gelenlere birer sertifika verilerek öğretmen olarak atanmaları sağlanmıştır. Mesela, 2002 yılı 2. atama döneminde beş bin kişilik sınıf öğretmenliği kadrosuna sadece Fen-Edebiyat fakülteleri mezunları atanmıştır). Dahası 1970’li yıllarda on binlerce “hızlandırılmış” kurslardan yahut “mektupla öğretmen yetiştirme” usullerinden geçirilen adaylar öğretmen olarak atanmışlardır.

Bütün bunlar bu konunun hala istikrara kavuşturulamadığını, bir “model” üzere ele alınamadığını göstermektedir. Şimdi bazı Batılı ülkelerde öğretmen yetiştirmeye kısaca değinilerek bir mukayese imkânı sağlanacaktır.

7 Pesen, *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Atama Politikaları ve Sorunları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van, 2004;23–24

İngiltere, ABD ve Japonya Gibi Ülkelerde Öğretmen Yetiştirmenin Düşünsel Temeli

İngiltere, 1992’de öğretmen yetiştirmeyi yeniden yapılandırır. Bunun temel nedeni eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenlerin yetersizliği, bunun, eğitim kalitesinin düşmesine yol açmış olmasıdır. Eğitim Bakanlığı, eğitimden sorumlu en yüksek bir merci olarak bu işi Öğretmen Yetiştirme Bürosu (Teacher Training Agency)’na verir. Bu büroya, Eğitimde Standartlar Bürosu (Office of Standarts in Education) önemli ölçüde yardımcı olur. Bu yapılanmayla eğitim İngiltere’de giderek merkezi gücün kontrolüne girer. Üretim ve çalışmalarıyla bakanlığa yön veren bu büronun işlevleri şu hususları kapsar: Kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmek. Öğretmen eğitiminde standartları ve bunlara göre fakültelerdeki eğitimi belirlemek. Fakültelerin alacağı öğrenci sayılarını belirlemek. Buna göre fakültelere para aktarmak. Öğretmen yetiştiren fakültelerin akreditasyonunu ve deakreditasyonunu yapmak. Öğretmen eğitime okulların aktif olarak katılımını sağlamak. Öğretmen eğitimi için milli programlar hazırlamak, bunların fakültelerde uygulanmasını sağlamak. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine katkılar sağlamak. Öğretmen eğitimi için yeni öneriler getirmek.⁸

ABD’de konunun ele alınış tarihi epeyce eskilere gider (1991). Söz konusu yıllarda hazırlanan raporlarda “Amerika 2000 Raporu” gençlerin önemli konularda yeterlilik gösterecekleri şekilde eğitilmeleri istenir. Öncelikle zihinlerin geliştirilmesi, küresel bir dünyada yaşayabilecek bilgi ve becerileriyle donatılmaları, özellikle ekonomide yarışabilecekleri bir yapıda yetiştirilmeleri planlanır. Dolayısıyla öğrenmenin daha hür bir şekilde, fert merkezli, daha elverişli, donanımlı ortamlarda yapılması sağlanır. Böylece çocuk yaşlardan itibaren “düşünme bilgisi”, “öğrenme bilgisi” ve “zihin/ biliş bilgisi”nin nasıl geliştirilebileceği, öğrenilmesi, bunun stratejilerinin geliştirilmesi merkezileştirilir. Benzer yapılanma ve gelişmeler Japonya (ve diğer gelişmiş ülkelerde de) yaşanır. Böylece küreselleşme olgusuna paralel olarak eğitimin netliği, niteliği, etkililiği üzerinde düşünülüp, bu doğrultuda düzenlenişi esas alınır.⁹

İleri diye nitelendirilen ülkeler, bu ve benzeri gelişmeleri dikkate alarak öncelikle hangi insanı yetiştirmek zorunda olduklarına karar verirler ve daha sonra buna bağlı olarak eğitimsel düzenlemeler hayata geçirilir. ABD, İngiltere, Almanya, Fransa gibi ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri böylece oluşur. Haliyle bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri, ayrıntılarıyla incelendiğinde niteliği önceledikleri, bunun nasıl gerçekleştirilebileceğini tayin ettikleri, temel standart ölçütler geliştirdikleri, bunlara göre şekillenen öğretmen yetiştirme kurumlarını

8 Günçer, Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon 3-4

9 Gümüş, 1998;611; Tozlu, 2003;176

sürekli takip ettikleri, denetledikleri, öğretmenleri işe alırken çeşitli sınavlardan (sözlü/yazılı vs.) geçirdikleri, [hatta bazılarında sınav komisyonlarına kilise temsilcilerini bile aldıkları],¹⁰ onların sürekli kendilerini yenilemeleri gereğini getirdikleri, (Japonya’da tüm ilköğretim öğretmenleri ve yöneticileri sürekli eğitimden geçirilmekte, meslekte beşinci, onuncu, on beşinci ve yirminci yıllarda hizmet içi eğitime tâbi tutulmakta, gerekli yeterlilikleri göstermeyenler başka alanlara kaydırılmakta, ya da meslekten çıkarılmaktadırlar)¹¹ görülür.

Nasıl Bir Sonuca Varılabilir Yahut Öğretmen Yetiştirmenin Felsefesi

Her şeyden önce, eğitim bir kendini tahrip aracı değildir. Millet tarihî tecrübesini esas alır, onu yeni yetmelere intikal ettirir. İkincisi, bunu yaparken içerisinde bulunulan çağ, şartları tahlil eder, olana ve olacak olana nüfuz eder. Yani nasıl bir dünyadayız, yaşanan çağın belirleyici özellikleri nelerdir? Nasıl bir dünyaya doğru gitmekteyiz? Yani gelmekte olan dünya nasıl bir dünya olacaktır?

Bütün bunların var ettiği bir iklimde millet olarak, fert olarak daha doğrusu kendimiz olarak kalabilir miyiz? Kendimiz olarak kalmakla birlikte gelişen, bütün bu şartları kavrayabilen, bunları var eden düşünceyi, ona dayalı bilimi ve tekniği bizâtihi üretebilen yaratıcı, eylemci ve inşa edici fertleri yetiştirmeyi hedefleyen bir sistem gündemde olmadıkça, yapılan ve yapılmakta olan beyhude bir uğraştır.

Gelişmiş ülkeler yeni eğitim stratejilerini ve felsefelerini kurarken öncelikle “**düşünce bilgisi**”, “**öğrenme bilgisi**” ve “**zihni bilgiyi/ biliş bilgisini**” geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Küresel bir dünyada, onun arkasındaki hâkim zorlayıcı, şekillendirici gücün karşısında ancak düşünebilen, üretebilen, zihni gücünü kullanabilen insanla varlıkta kalınabilir. Öyleyse böyle bir insanın yetiştirilmesi hedeflenmeli. Elbette söz konusu güce sahip ülkeler, bunun ellerinden çıkmaması için son derece derin, çok boyutlu analizler yapmakta ve bu halin devamını sağlamaktadırlar. Böylece eğitim bu paralelde kullanılmaktadır.

Bize gelince, yetiştirme sistemimiz bütün bunları dikkate alarak kurulmalı ve gerçek yetiştiriciyi yetiştirmelidir. Şimdiye kadar bu başarılamadı. Yapılan denemelerden elbette sonuçlar çıkarılmalı, Osmanlı, Cumhuriyet denemelerinin etraflı bir tahlili yapılmalı, hatalar tespit edilmeli, başarısızlıklara işaret edilmelidir. Bu mânada şunlara vurgu yapılabilir: Önce eğitim, yani insan yetiştirme bir felsefe işidir. Hangi insanın, niçin yetiştirilmesi gerektiğini tayin edemeyen bir sistemin yararlı olması mümkün değildir. Böyle bir sistemin kendisi de varlıkta kalamaz.

10 Pesen, *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Atama Politikaları ve Sorunları* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004, 66

11 Gökçe, *Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları* Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (21-23 Mayıs), Tekışık Yay. Ankara, 2003;75

Böylece neyin, niçin yetiştirileceği ve neyin niçin yapılacağı öncelikle tayin edilmelidir. Bu kolay değildir ve bu yapılmadığı için de yetiştirme sistemlerimiz tarih boyunca zaman zaman başarılı olmalarına rağmen, (Yükselme Devri'nde olduğu gibi), çoğu defa başarısız olurlar(son yüzeli yıllık denemeler).

İkinci husus, ülkemiz bugün çok önemli oluşumlarla karşı karşıyadır. Küreselleşmeyle sıkıştırılmakta, onun merkezileştirdiği “Pazar”ın bir parçası, tüketicisi haline getirilmek istenmektedir. Bu anlamda ülke zorlayıcı, farklı güçlerin de çekim alanındadır. AB, bir dünya görüşüne, bir değerler sistemine dayanmakta, ülkemizle olan ilişkilerinde âdil olamamakta, hakkaniyet ölçülerine riayet edememektedir. Üstü kapalı veya açık pek çok tarihi yenilginin hesabını sormaktadır. Rusya diğer taraftan her an güçler dengesini lehine çevirebilme yarışında ülkemize rol biçmektedir. Kafkasları sıkıştırarak Anadolu’nun nefes hatlarını kesmeye çalışmaktadır. Balkanlar, Çin ve Hindistan gerçeği gelişme halindeyken, bir oyunla (terör perdesiyle) İslâm dünyası ve Ortadoğu paylaşılmakta, değerleri kırılmaktadır. Bütün bunların karşısında, bunlara vakıf şahsiyetli bir insan yetiştirme sisteminden gerçekten mahrumuz. Tek istikametli, batıcılığı yegâne var oluş yolu, çıkış yolu olarak gören bu sistem, çoğu zaman kendi değerlerine cephe almakta ve millet varlığını ve birlikteliğini zayıflatmaktadır. Bu konuda çok şey söylenmiştir ve mutlaka söylenecektir. Bugün, kendileri gibi olma yolunda kovaladıklarımız, başkalarını kovalayarak mı bu seviyeye geldiler? Aksine Adelard’ın (12. yy.da İslâm dünyasında eğitilip İngiltere’ye döndüğünde) ifade ettiği üzere “O, (yani skolâstik) kafamızdaki yulardır. Skolâstığı yıkmadıkça ancak güdülenler olabiliriz”. Skolâstik bugün bizleri gütmektedir. Tüm beynimizi, kafamızı, tarihi tecrübemizi atıl bırakmaktadır. Gücün emrine bizleri sokmaktadır. Günümüz skolâstığı, bu kovalamaca anlamındaki “Batıcılık”tır.

Üçüncü sütun, bütün bunları anlayabilecek, tahlil edebilecek insanlar yani öğretmenler yetiştirmektir. Bu anlamda bir “ideal” geliştirilmeli, bir zihniyet yenileşmesine gidilmelidir. İlkesizlikler, acelecilikler, korkaklıklar, basite indirgemeler bir tarafa itilmeli, “güç fetişizmi-güce taparlık” bir korku hattı olarak ufuktan silinmelidir. Milletin değerleri, onun felsefesi güçlü bir damar olarak yetiştirme sisteminin, Kreck’in ifadesiyle, “derinlik budı”nu oluşturmalıdır. Tarih boyunca milletler hep temel bir değer etrafında var olagelmışlerdir. “Osmanlı Devleti’nde Ermeni Eğitim Kurumları ve Eğitim Faaliyetleri”¹² adlı makalemde, Ermeni Ruhani merkezlerinden Eçmiyazın Katagigosluğu’nu incelerken, Gürün¹³’ün şöyle bir değerlendirmesine atıfta bulunmuştum: “Ermeni devleti fikrini doğuran Ermeni milleti değil, Ermeni Kilisesi’dir”. Çağımızın önemli filozoflarından biri olan Levinas da, “İsrail, ya dinsel olacaktır, ya da hiç olmayacaktır”¹⁴ değerlendirmesini yapar.

12 Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim Ankara*, 2003;151-172

13 Gürün, *Ankara*, 1983;30

14 Tezkire, Mayıs-Ağustos, 2004;19

Bu bile aslında yaşadığımız dünyanın temel dinamiklerini gösterir. Öyleyse yetiştirmeye ilişkin programlarımızın dinî yahut inanca ait boyutunu, (temel değerler boyutunu) ihmal etmemeliyiz. Çünkü düşünsel, zihinsel ve bilgi temelli yapılanma, üst seviyede bir gelişmişliği (olmayı) ifade etmekle birlikte yeterli değildir. Bugünümüzü elbette bu tür bir insan hazırlamıştır. Ne var ki, nihayetinde bu insan acımasız, sadece dünyayı önceleyen başkasına yabancı ve insanî olanı örtmüştür. Bunun için bu insanı, tekrar başkasında var olabilecek bir sıcaklığa, insaniliğe kavuşturmak gerekmektedir. Haliyle düşünsel, zihinsel ve bilimsel-bilgi temelli oluşuma, kalbi olanı da katmalıyız. İç enginliği ve sorumluluğu geliştirecek olan bu kalp dünyası esas itibarıyla inancın hasretiyle pişerek kemale ulaşacaktır. Bu hal, insanı hem “ötekiyle” birlikteliğe taşıyacak, hem de ona sunulan imkânları üstün bir sorumluluk ve vicdanilik dairesinde kullanacaktır. Böylece istismar, çıkar, zimmete geçirme, gayr-i âdil olma vs. gibi çağın hastalıklarına karşı durabilecek “gerçek insan” var edilip, dünya onun tasavvuruyla yeniden inşa edilecektir. Bu insan tarihimizde var edilmiş bir insan tipidir. Bilindiği gibi her medeniyet kendi insan tipini var eder ve onun üzerinde yükselir. Konu medeniyet tarihçilerince hayli irdelenmiştir. Spengler, ünlü eseri Batı’nın Çöküşü’nde meseleyi tartışır. Temel üç önemli kültür tipinden bahseder. Appollonien, Magic ve Foustien. Her kültür-medeniyet tipi kendi insanını var etmiştir. Danilevski’de kültür-tarih tipleri, hatta bilim anlayışı bile bir zihniyet işidir. Her zihniyet kendi millî zeminine dayanır. Ve bu zihniyet (anlayış) olanbiteni belirler. Mesela İngilizler rekabetçi, mücadeleci bir zihniyete sahiptir. Yunanlılar estetiğe, Fransızlar akılcılığa daha çok önem verirler. Böylece Danilevski’de kültür-tarih tipleri üçlü bir role sahiptir. Olumlu, olumsuz ve etnografik. Başka tarih felsefecileri de konuya ilişkin tahliller yapmışlardır. Schubart, Toynbee vs gibi. Bütün bunlarda mesele götürülüp geliştirilecek insana, insan tipine dayatılır. Bu da öğretmene. Çünkü yetiyecek ve geliştirilecek olan öğretmendir. Peki bizim ideal insan tipimiz nedir? Biz nasıl bir insan yetiştirmek zorundayız? Bunun için tarihe bakmalıyız orada yetiştirme sistemimizin ufkunda “insan-ı kâmil”in olduğunu görüyoruz. Batılılaşmayla bu tip terk edilmiş, yerine herhangi ideal bir tip de ikame edilememiştir. Gerçi bazı düşünürlerimiz yeni gelişmelere göre farklı tiplerden bahsetmişlerdir. Mesela, Gökalp, “Ayhan tipi”ni benimser. Bu tip Türklüğü, İslamlığı ve Batıcılığı temsil eder. Akif’de “Asım tipi” esastır. Asım tipi, hurafelerden, bid’attan uzak İslamî ideallere bağlı, milliyetperver ve vatansever bir tiptir. Fikret, Haluk tipini geliştirir. Bu tip batılı değerlerle yoğrulmuş laik, pozitivist ve pragmatiktir. Aslında yenileşme tarihimiz boyunca hep bu tipe yoğunlaşmış, eğitimimizin amacı böyle bir insan yetiştirmede merkezileştirilmiştir. Bugün bunun çare olmadığı görülmüştür. Çünkü bu tip dünyayı, kendini, olup biteni anlayamamış, bir vizyon geliştirememiş, var olmanın şartlarını oluşturamamıştır. Bu

tip, bir teslimiyeti temsil eder. Hesapsız, kitapsız, sorgulamadan uzak bir teslimiyeti. Bütün bunlar bize bugün yeni bir medeniyet kuracak, çağı dahi aydınlatacak olan insan tipinin, “İnsan-ı kâmil” olduğunu ortaya kor. Yeni bir modelle, eğitim kurumu ile yetiştirmemiz gereken insan-ı kâmindir. Önemli olan böyle bir kuruma vücut vermektir. Şüphesiz tüm bunlar üzerinde durulabilir, tartışabilir ve geliştirilebilir cinsten teklifler olarak alınmalı, mevcut şablona uymuyor diye alelacele bir kenara itilmemelidir.

Elbette bütün bunlar öğretmen yetiştirmenin ne derece ciddi, hayati bir mesele, millet, devlet meselesi olduğunu gösterir. Ve bu mesele bu yüzden öncelikle bir kurumsal yapılanmayı gündeme getirir. Yani öğretmen yetiştirmede istenilene ulaşma bir “modelle” mümkündür. O, basit bazı değişikliklerle (şimdiye kadar yapılageldiği gibi) ele alınamaz. Baştan beri ifade edilenler doğrultusunda geliştirilecek bir “model” artık öğretmen yetiştirmenin esası olmalı ve bu model yeni gelişmeler karşısında sürekli geliştirilmelidir. Modele dayalı inşa edilecek kurumsal yapılanma siyasi-sosyal vs etkilerle yok edilmemeli, aksine bir tekâmül eseri olarak hep yeniden bedenlenmeyle varlığını sürdürmelidir. Böyle bir modeli yıllar önce geliştirmiştik.¹⁵ Gerektiğinde oraya bakılabilir. Şimdilik o modelin kısaca iskeletini takdim etmekle yetineceğim.

Böyle bir model öncelikle öğretmen yetiştirecek bir kuruma vücut vermelidir.

1- Söz konusu kurum, “Yüksek Öğretmen Akademileri” adı altında yapılandırılabilir.

2- Eğitim süresi iki yıl olabilir.

3- Öğrenci alımı tahminlere göre değil, gerçek ihtiyaca göre yapılır. (DTP’nin Sosyal Planlama Dairesince yapılacak reel çalışmalar esas alınır).

4- Adaylar, benzer programlardan mezun olmak ve üniversiteye giriş puanları denk olmak şartıyla Eğitim Fakültelerinden ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olanlar arasından imtihanla seçilirler.

5- Adaylara öğrencilikleri sırasında kurumdan her ay belirli bir miktar burs verilebilir. Gerçek şahsiyetin oluşumu ekonomik yönden bağımsızlığı da gerektirir.

6- Her aday iki yıllık öğretimi süresince orijinal bir çalışma da hazırlar (Herhangi bir eğitim problemi üzerine).

7- Bu şartlar altında yetiştirilen öğretmen ekonomik yönden önemli ölçüde tatmin edilir.

8- Kurumda çalışacak yetiştiriciler oldukça dikkatli bir şekilde seçilir. Bu seçimde temel prensipler, öğreticilerin şahsiyetli, çalışkan, milletini ve

15 Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim* 2003;61–66

devletini seven, insancıl, âdil ve millî idealde dolu olmaları gibi hususlar olabilir.

9- Mevcut öğretmenler bu esaslara göre düzenlenecek kurslarla ciddi bir şekilde eğitilir. Ehil olmayanlar elenerek geri hizmetlere alınır.

10- Akademiler, daha ziyade gelişmekte olan vilayetlere ve yeteri kadar açılır.

Kaynaklar

- Arvasi, S.A. (1991). *Hasbihâl-5*, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2003). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2003). “Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlaması İlkeleri ve Uygulamaları”, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (21-23 Mayıs)* Tekışık Yay. Ankara..
- Kıncal, R. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Erzurum.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara.
- Pesen, A. (2004). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Atama Politikaları ve Sorunları: Öğretmen Atama Politikalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: (Siirt İl Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Van.
- Günçer, Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler*, Ankara.
- Tozlu, N. (2003). *İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara.
- Gökçe, E. (2003). “Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları”, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (21-23 Mayıs)*, Tekışık Yay. Ankara.
- Tezkire. (2004). Mayıs-Ağustos, Ankara.

Views On Teacher Training

Necmettin Tozlu

Absract

Raising and training is a multidimensional activity that includes human experience gained thousands of years round. In this study we are going to focus much more on itellectual-philosophical aspects of teacher training and make a brief analyse on what has been done in this field up to day.

Öğretmen Yetiştirme Üzerine Düşünceler

Necmettin Tozlu

Özet

Yetiştirme-eğitim hususu çok boyutludur. Binlerce yıllık insanlık tecrübesini ihtiva etmektedir. Bu incelemede öğretmen yetiştirmenin daha çok düşünsel-felsefi boyutuna ağırlık verilecek ve günümüze kadar bu konuda yapılanların kısa bir tahlili yapılacaktır.

Öğretmenliği Yeniden Düşünmek

Hasan Çiçek

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Giriş

Eğitim- öğretim sürecinden geçen her insanın hayatında öğretmen özellikle de ilköğretim öğretmenin önemli bir yeri vardır. Hayatın belli bir aşamasından sonra, öğretmen rol model olmaya başlar. Kişi hangi mesleği icra ederse etsin, öğretmen belirleyicidir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde öğretmenlik yapanlar, bireyin dolayısıyla toplumun geleceği için hayatı bir öneme ve değere sahiptirler.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden düşünülmesi, tartışılması gerekmektedir. Bir eğitim felsefemiz olmadığı gibi, bir öğretmen yetiştirme felsefemiz de yoktur. Neredeyse rastgele bir formatla öğretmen yetiştiren bölümlere öğrenci yerleştirilmekte yetiştirilmektedir. Öyle ki, lisansını tamamlayan, alanında iyi yetişip yetişmediği tartışılmadan; öğretmenlik meslek bilgisi olan pedagojik formasyonunu, ciddiye alınmayan programlarla, uzaktan eğitim ile almakta ve öğretmen olmaya hak kazanmaktadır. Oysa toplumun geleceğini belirleyen öğretmeni bu kadar yüzeysel ve sıradan yöntemlerle yetiştirmek, eğitimi ve geleceği hiçe saymaktır. Alman filozof Karl Jaspers'in (1883-1969) belirttiği gibi *"bütün geleceğimiz politik ve pedagojik faaliyetlere bağlıdır."*¹ Bu nedenle pedagojik faaliyetlerin ince elenip sık dokunulması gerekmektedir. Mademki pedagojik faaliyetler bu kadar hayati öneme sahip, öyleyse pedagojik faaliyetin en önemli unsuru olan öğretmenin çok iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir.² Yani öğretmenin eylerken ve söylerken dikkat edeceği bir takım ölçütlerin olması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenliğe ve öğretmenin göz önünde bulundurulacağı bazı ölçütlere dikkat çekilecek ve bunlar irdelenecektir.

Öğretmenlik

İnsan, hayvanlardan farklı olarak eksiklikleriyle dünyaya gelir. Eğitilmiş her insanın belli bir aşamadan sonra eksiklikleri eğitimle giderilir. Bu

1 Karl Jaspers, *Die Geistige Situation Der Zeit*, 5.aufage, Berlin-Newyork, 1979, s.77.

2 Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve 'Öğretmen Akademisi' konusunda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Necmettin Tozlu, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, Ankara, 2003, s.61-66.

yüzden eğitilmiş her insanın hayatında öğretmenin önemli bir yeri vardır. Mevlana insanın eğitime duyduğu ihtiyacı belirtir ve “insan “ham”³dir, diyerek, onun noksanlıklarına dikkat çeker. İnsan dünyaya bu hamlıkla ve noksanlıklarla gelir. Eğitimin önemi burada ortaya çıkar.

Eğitim, insana hem kendi noksanını göstermeli hem de bu noksanlıkları çeşitli yollarla gidermelidir. Burada noksanlıkları giderme konusunda rol üstlenmesi gereken eğitimci yani öğretmen, eğiten cephesini oluşturur. İşte bu eğitici kimdir? Mevlana eğitimciyi, bazen müridini irşad eden mürşid, bazen çırağını eğiten usta, bazen tebaasına buyruk veren padişah ya da emri ileten vezir, bazen irfan sahibi arif, bazen derviş, bazen de “hemdem” olan “gönüldaş” kavramlarıyla dile getirir. Onun için Mevlana Mesnevi’de sık sık “*Gönüldaşdan gönül gidasını al*”⁴ der. Eğitim söz konusu olduğunda, kendisinden çokça yararlanabileceğimiz bir düşünür olan Mevlana, öğretmeni ya da eğitimciyi Hz İsa’ya benzetir ve şöyle der: “*İsa bakırını altın eder, altının varsa mücevher yapar, mücevherin varsa onu daha da güzelleştirir, aydan da güneşten de daha güzel bir hale sokar.*”⁵ Dikkat edilirse burada düşünürümüz öğretmene çok önemli bir görev vermiştir. O, eğitilen insan ile eğitilmeyen insanı da birbirinden tamamen ayırarak, kendine has terimlerle ifade eder. Ona göre belli bir eğitim almayan *ham*, eğitilen ise *pişkin*⁶dir. İnsanı bu hamlıktan çıkaracak olan öğretmen hangi ölçülere sahip olmalıdır. Öğretmen o kadar önemli ve değerli bir konumda ki, Mevlana bunu şu şekilde açıklar: “*Öğretmen, Tanrı’nın vekilidir.*”⁷

Öğretmenlik, bir kurumda bir iş üstlenmek veya para karşılığında bir meslek edinmekten çok daha öte bir olgudur. Çünkü öğretmenlik insanı sevmek sanatıdır. Bir aşk işidir; kendini tamamen vermekle ilgili bir etkileşimdir. Bu nedenle belli fedakârlıklar ve idealler gerektirir.⁸ Öğretmen, “*Açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen*”⁹ bir birey olarak, rol model olmak gibi önemli bir fonksiyona sahiptir. Çünkü büyük hayalleri olanların mesleğidir öğretmenlik. Öğretmenlerimizin büyük hayalleri olduğunda büyük adamlarımız da olacaktır. Öyleyse bir ideali olmalı öğretmenin. Hatta sadece ideali olanlar, öğretmen olabilmelidir. Öğretmenin önce kendisi gerekli olgunluğa, yeterliliğe ulaşacak ki, başkalarına ön ayak olsun. Mevlana Mesnevi’de “*gül ağacını nereye dikersen o yine güldür*” der. Öğretmen her nerede olursa olsun gül olmalıdır.¹⁰ Öğretmen mesleğini sıradan bir biçimde ifa etmekle yetinmemelidir. Onun mesleği bir aşk işi olmalıdır. Bu mesleği icra etmek

3 Mevlana, Mesnevi, C.I, s.2

4 A.g.e., C.I, s.57

5 Mevlana, *Divan-ı Kebir C. I*, s.192

6 A.g.e., C.I, s.2

7 Mevlana, *Mesnevi VI*, s.122

8 Hasan Çiçek, “Felsefe Kültürü ve Öğretmen”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2103, Eğitim Felsefesi Özel Sayısı, s.271.

9 Burhan Akpınar, “Yapılandırıcı Yaklaşımda Öğretmenin Öğrencinin ve Velinin rolü”, *Eğitime Bakış*, Sayı: 16, Ankara, 2010, s.18.

10 Hasan Çiçek, “Felsefe Kültürü ve Öğretmen”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2103, Eğitim Felsefesi Özel Sayısı, s.271.

aşk gibi, sancı gibi sarmalı öğretmeni. Öyleyse, öğretmen belli özelliklere sahip olmalı ve dikkat edeceği kriterler belirlenmelidir.

Öğretmen her şeyden önce öğretmenin yeterlik alanları olarak belirlenen “alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür”¹¹ konusunda gerekli donanıma sahip olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri¹² vardır. Bu temel özellikler ya da bir öğretmende bulunması gereken özellikler¹³ yanında bazı ölçütler de belirlenebilir. Eğitimcinin ne kadar başarılı olduğunu, sözünü edeceğim kavramlardan bazılarını ölçü yaparak test etme imkânımız vardır. Bu konuda belli ölçüler ve ilkeler belirlenebilir. Bu ilkeleri temel alarak, bir eğitimcinin ne kadar iş yaptığını tespit edebileceğimizi düşünüyorum. Birçok ölçüt yanında, üç önemli ölçüt üzerinden de öğretmenin niteliklerini ele alabiliriz. Bu ölçütler akıl, ahlak ve adalet olmalıdır. Öğretmen belli kriterlere göre eyleyen ve söyleyen olmalıdır. Şöyle sorabiliriz: Öğretmen rasyonel, ahlâki ve adil davranabiliyor mu? Bunları kendine ölçü edinebiliyor mu? Onu sınırlandıran akıl, ahlâk ve adalet midir, yoksa başka şeyler mi? Böylece öğretmen neye dikkat etmelidir sorusuna cevap aramalıyız.

Öğretmenlik için belirleyici bir ölçü akıldır. Akıllı varlıklar olarak insanlar, rasyonalist (akılcı) olmadan, akıllı olmanın gereğini yerine getirmelidir. Öğretmenin bu ölçüye uyup uymadığı sorgulanmalıdır.

Akl kavramını bu gün anladığımız anlamda tarihte ilk kez kullanan ve ondan söz eden, Antikçağ Yunan filozofu, Anaxagoras (M.Ö.500–428)’tır.¹⁴ Ama akıl, bütün bir düşünce tarihi boyunca insanın tartışma alanında yer alır. Genel anlamda, kavram olarak akıl, maddeye tesir eden bir cevher, eşyanın hakikatini düşünmeye yarayan güç, doğru ve yanlış ayıran meleke, şeklinde tanımlanır.¹⁵ Kısacası günümüzde akıl, olgularla kavramlar arasındaki münasebeti kurmaya yarayan, eşyanın sebebini anlamayı ve metotlu bir tarzda düşünmeyi sağlayan meleke olarak kabul edilir.

Birçok düşünür aklın önemine, insan için değerine dikkat çekmiştir. Yusuf Has Hacib (1017–1077), “akıl bir meşaledir, kör için gözdür; ölü vücut için can, dilsiz için sözdür”¹⁶ diyerek, aklın önemini veciz bir biçimde dile getirir. Mevlana’ya göre akıl, öyle bir nitelik ki insana kol kanat gerer¹⁷ bu özellik, insanı diğer varlıklardan üstün kılar: “Akıl insanın vücudunda

11 Bu konuda bkz. Mehmet Şişman, *Öğretmenliğe Giriş*, 4.baskı, Ankara, 2002, s.8-10.

12 Bu konuda bkz. M. Akif Helvacı, “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Nevin Saylan, Ankara, 2007, s.313-320.

13 Bkz. Şişman, *Öğretmenliğe Giriş*, s.11-13. 4. Baskı, Ankara, 2002

14 Hegel, *Philosophie Der Weltgeschichte, Recht-Staat-Geschichte*, Eine Auswahl Seinen Werken, Herausgegeben Und Erlautert: Friedrich Bülow, Stuttgart, 1955, s.362. Karl Popper, *Anaxagoras*’ın aynı zamanda *Xenofanes* ve *Pysagor*’un Yunan olmadığını belirtir. Bkz. Karl Popper, *Daha İyi Bir Dünya Arayışı*, çev. İlknur Aka, İstanbul, 2001, s.116.

15 Süleyman Hayri Bolay, “Mevlana’nın Akıl Anlayışı”, *Mevlana İle İlgili Yazılardan Seçmeler*, der. Vedat Genç, İstanbul, 1994, s.53.

16 Has Hacib, Yusuf, *Kutadgu Bilig*, çev.R.R. Arat, Ankara, 1998, s.140.

17 Mevlana, *Mesnevi*, C.VI çev. Veled İzbudak, İstanbul, 1991, s.323.

bir emir gibidir. Mademki vücut raiyetleri ona bağlıdır, o halde bütün işler yolunda gidecektir. Fakat eğer ona itaat etmezlerse hepsi bozulur.”¹⁸

Öğretmen de aklı kendine bir meşale kılarak, rasyonel davranabilmelidir. Öğretmen, aklı kullanabilen, her türlü duygusal ve ideolojik etkileşimlerden kaçınan, rasyonel davranabilen kişi olmalıdır. Lübnanlı düşünür Halil Cibran (1883-1931) “*ruhumuz çoğu zaman bir savaş alanıdır. Mantığımız ve sağduyumuz tutku ve ve arzularımıza karşı savaş verir*”¹⁹ Akıl yerine duygunun, ideolojik angajmanın iktidar veya gücün egemen olması, ilkesizliği beraberinde getirir. Akıl ilkeyi bize empoze eder. Akıl yerine ideolojik bakışın egemen olması veya amiyane tabirle “ahbap-çavuş” ilişkisinin egemen olması sorunlar doğurur.

Akla uyumu zor olanı öğretmen yapmamalıyız. İdeolojisi ile akıl arasında kalan aklı tercih edebilmelidir.

Eyleyen ve söyleyen bir birey olarak öğretmen, eyleyen ve söylerken tutarlı mıdır?

Öğretmen, akıllı davranarak, doğru yerden hareket ederek doğru sonuçlara ulaşabiliyor mu? Birlikte çalıştığı insanların enerjisini bir sinerjiye (kişinin yalnız başına yapabileceğinden çok daha fazlasını beraber yapabilme) dönüştürebiliyor mu?

Akıllar harekete geçirilerek “kolektif akıl” ortaya çıkarılabiliyor mu? Eğitim alanındaki sorunların büyük bir kısmı akıldan uzak olmaktan kaynaklanıyor. Bunun içindir ki, evrensel ilahi mesaj da uyarır: “*artık akıl etmez misiniz?*”²⁰ “*gerek ki akıllanasınız*”²¹ “*aklınız yok mu be*”²² “*akıl da etmezler*”²³ O halde yaptıklarımızı yapacaklarımızı veya başkalarının yaptıklarını akıl süzgecinden geçirerek bir sonuca ulaşabiliriz. Ön yargılara, sıradanlıklara, aşiret mantığına veya kör ideolojik bakışa karşı, rasyonel bir bakış geliştirmek, bizi doğru olana götürür. Bir atasözü bunu şöyle özetler: “*Akıllı kimse, düşmandan bile akıl öğrenmeyi ihmal etmez.*”

Öğretmen için başka bir kriter de ahlaktır. Belli ilkeler ve değerler ışığında eyleyip söylemeyen öğretmen ahlaki kritere uygun hareket etmemiş olur. Düşünce tarihinde de birçok düşünürün irdeleyerek, felsefesini yaptığı ahlak, öğretmen için önemli bir ölçüttür. Çünkü *ahlakilik ve eğitim/yetiştirme birbirlerini karşılıklı tamamlarlar*.²⁴ *İyi öğretmen, etik özgürlük fikrini gerçekleştirmek için yükümlü olduğunu bilir; bu fikir öğrenciyi aydın, ergin, özerk, kendi hakkında karar veren ve kendi eylemine sahip çıkan bir yurttaş yapacak olan eğitim*

18 Mevlana, *Fihri Ma'fih*, çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, İstanbul, 1990, s.84-85.

19 Bkz. Ahmet Cevizci, *Felsefeye Giriş*, Ankara, 2010, s.14.

20 Kur'an, Bakara, 2/44.

21 Kur'an, Bakara, 2/73.

22 Kur'an, Bakara, 2/76.

23 Kur'an, Bakara, 2/171.

24 Annemarie Pieper, *Etiğe Giriş*, çev. Veysel Atayman- Gönül Sezer, İstanbul, 1999, s.116.

ve yetiştirme faaliyetinin amacıdır.²⁵ İnsan doğasını kurallara bağlayan eğitim ve yetiştirme süreci Kant'a göre disiplin altına alma, sosyalleştirme, uygarlaştırma ve ahlakileştirme sürecidir.²⁶ Bu nedenle ahlak ile eğitim bir arada düşünülmelidir ve öğretmen için olmazsa olmaz bir kriter olmalıdır.

Ahlâk için sözü edilen davranışlar, iyi ve güzel olanlarıdır. Genel bir anlayışa göre, bir kişinin ahlâkı, o kişinin cinsel tavrı anlamına gelir²⁷ fakat ahlâkı bu konudaki davranışlarla sınırlandırmak eksiklik olur. İnsanların cinsel davranışları yanında birçok davranışı ahlâk çerçevesinde değerlendirilebilir. Öyleyse ahlâk, belirlenen ilkelere göre eylemek veya iyi ve güzel davranışların bütünlüğüdür.

Ahlâkın, öncelenmesi gereken bir değer olduğu konusunda insanlık hemfikiridir. Zaten genel olarak eğitimin hedeflerinden biri de ahlâki davranışlar sergileyen insanlar yetiştirmektir. Bunun bir hedef olup olmadığı değil fakat bu hedefe ne kadar yaklaşıldığı tartışılabilir.

Öğrenenler üzerinde etkili ve belirleyici olan, öğretmenin davranışıdır. Hem dinlerde hem de felsefede insanlar üzerinde etkili olan, öğretiler yanında davranışlardır. Hz. Muhammed'in veya Hz. İsa'nın tebliğleriyle beraber, davranışları etkili olmuştur. Sokrates'i ünlü ve etkili kılan onun öğretisinden ziyade; çıkarlarına zarar vermesi söz konusu olduğunda bile, ahlâki davranabilmesidir.

O halde eğitimde ahlâk, bir ölçüt olarak kabul edilmelidir ve ona göre eğitimci ya da öğretmen hakkında değerlendirme yapılabilmelidir.

Öğretmen, ahlâka mugayir davranıyor mu? Eylerken ve söylerken bir takım ilkelere göre hareket ediyor mu? Onu sınırlandıran ilkeler ve değerler söz konusu mudur? Çıkarları söz konusu olduğunda, çığnemeyeceği ilkeleri var mıdır? Çıkarlar mı önceldir, ilkeler ve değerler mi?

Güzel ahlâki gerçekleştirmek için gönderilen bir peygamberin inşa ettiği medeniyetin saliki olarak, ahlâki fazlasıyla önemsemeliyiz. Bu nedenle her alanda ahlâki davranmalı ve onu ölçü yapmalıyız.

Öğretmen için bir diğer ölçüt de adalettir. Adaletin yokluğu, insanları kendi başlarına çözüm bulmaya iter. Bu da kaosa yol açar. Oysa kamu otoritesinin veya eğitimcinin temel ilkelerinden biri adil bir yapılanma sağlayarak, kaosun önüne geçmektir. Bir Doğu'lu bilge, "*adalet yitirildiğinde, merasim ortaya çıkar*" der. Burada merasim adaletin önüne geçer. Artık ölçü adalet değil, sadece ve sadece gösteriş olur. Adil olan öğretmen mi el üstünde tutulur; yoksa hiyerarşik olarak "üst"ündekileri şaşaalı karşılayarak, onların beklentilerine cevap veren öğretmen mi? Adil olan okul müdürü mü, makbuldür; yoksa iyi törenler (merasimler) hazırlayan okul müdürü mü? Umarım cevap birincinin (adil olanın) lehine

25 Pieper, *Etîğe Giriş*, s.120. Çev. Veysel Atayman- Gönül Sezer, İstanbul

26 Pieper, *Etîğe Giriş*, s.120. Çev. Veysel Atayman- Gönül Sezer, İstanbul

27 Ray Billington, *Felsefeyi Yaşamak*, çev.Abdullah Yılmaz, İstanbul, 1997, s.45.

olumludur. Bu soruya verilecek cevap önemli bir ölçüdür çünkü.

Gençlerin en çok önemsedikleri değer **adalettir**. Ezici bir çoğunlukla gençler bu değere önem veriyorlar ve bu konuda duyarlı davranıyorlar. Bir öğretmenin hayatında bu daha da önemlidir. Çünkü karşısında duyarlı, henüz kirlenmemiş dimağlarıyla tertemiz bir kitle var. En iyi teftiş edici olarak onlar, hangi öğretmenin daha adil olduğuna, bir çırpıda hükmederler.

İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özellik de onurdur. Hatta insanın onun için yaşadığı söylenebilir. Adaletin olmadığı yerde, insan onuru ayaklar altına alınır.

Bir yöneticinin veya öğretmenin beraber çalıştığı insanlardan birini sevmesi veya sevmemesi insanın doğasına uygun olmalıdır. Ama adalet dağıtırken sevmeyi ve sevmemeyi aşarak, “*efradını cami ağıyarını mani*” ilkesince hareket etmeli adalet dışı her şeyi dışarıda bırakmalı, duygusal davranmayarak, eşit ve objektif olabilmelidir. Hukuksal eşitlik ilkesince hareket edip etmeme burada ortaya çıkar.

Her zaman adaletin tarafı olarak ve kalarak yolumuza devam etmeliyiz. Çünkü Ünlü düşünür John Rawls (1921-2002)’in dediği gibi, “*adalet, toplumsal kurumların ilk erdemidir.*” Adalet mugayir davrandığımızda ne olur? Cevap yine adaleti felsefesinin temeline koyan “*Bir Adalet Teorisi*”nin yazarına bırakalım: “*Doğamıza sadık kalmak için, adalet duy(g)umuzu, diğer arzularımız arasında bir arzu olarak görmeyip, tüm arzularımızı yöneten ‘adil biçimde eyleme’ arzusu olarak görmemiz gerekir. Tam da bu yüzden haksızlık yapmak veya haksız bir biçimde eylemde bulunmak, bizde daima suçluluk ve utanç hisleri uyandıracaktır.*”²⁸ Bu nedenle adalet eğitimi için de önemli bir ölçüttür. Öğretmen bu ölçütü göz ardı ederse, başarılı olamaz.

Bu hissi yaşamamak için her zaman ve her yerde adaletin sağlanmasına dikkat etmeliyiz.

Sonuç

İnsanın eğitilme sürecinde en önemli evre ilkokuldur. Bu yüzden olumlu ya da olumsuz, ilkokul öğretmenlerini hep anımsarız. Eğitimin temeli olduğu için, binanın nasıl şekilleneceği, sağlamlığı bu temele bağlıdır. Bu nedenle bu çok önemli evrenin (dönemin) eğitimcisinin özenle seçilmesi gerekir ve her isteyen bu dönemin eğitimcisi olmamalıdır yani bu günün ifadesi ile sınıf öğretmenliği yeni kıstaslara bağlanmalı ve ancak o kıstasları yerine getirenler ancak öğretmen olabilmelidir.

Öğretmen, zihinsel yeterlilik yanında kişisel, psikolojik, ahlaki, iradi yeterliliğe de sahip olmalı ve bu yeterliliğe sahip olanlara farklı bir eğitim verilmelidir. Öğretmen adayı kendi alanından mezun olduktan sonra, en az 2 yıllık ciddi bir öğretmenlik eğitimine tabi tutulmalı, bu eğitim

28 S. Z. Hünler, *İki Adalet Arasında*, Ankara, 1997, s.104.

süresince öğretmen adayına pedagojik formasyondan, genel kültüre, insan felsefesinden, insanlık tarihine, davranış biliminden, toplum bilimine kadar dersler verilmeli ve öğretmen adayı; yeterli, donanımlı, zaafplarını aşan, kendini kontrol edebilen bir öğretmen olabilmelidir.

Sonuç olarak, öğretmen rasyonel, ahlâki ve adil davranabiliyorsa; bunları kendine ölçü edinebiliyorsa; kısaca akıl, ahlâk ve adalet yolunu aydınlatan meşaleler ise, yolu açık olsun.

Kaynaklar

- Akpınar, Burhan, “yapılandırıcı Yaklaşımda Öğretmenin Öğrencinin ve Velinin rolü”, *Eğitime Bakış*, Sayı: 16, Ankara, 2010, s.18.
- Billington, Ray, *Felsefeyi Yaşamak*, çev.Abdullah Yılmaz, İstanbul, 1997
- Bolay, Süleyman Hayri, “Mevlana’nın Akıl Anlayışı”, *Mevlana İle İlgili Yazılardan Seçmeler*, der. Vedat Genç, İstanbul, 1994, s.53
- Cevizci, Ahmet, *Felsefeye Giriş*, Ankara, 2010.
- Çiçek, Hasan, “Felsefe Kültürü ve Öğretmen”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2103, Eğitim Felsefesi Özel Sayı I, s.268-277.
- Has Hacib, Yusuf, *Kutadgu Bilig*, çev.R.R. Arat, Ankara, 1998
- Hegel, *Philosophie Der Weltgeschichte, Recht-Staat-Geschichte*, Eine Auswahl Seinen Werken, Herausgegeben Und Erlautert: Friedrich Bülow, Stuttgart, 1955.
- Helvacı, M. Akif, “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri”, *Eğitim Bilimine Giriş*, Editör: Nevin Saylan, Ankara, 2007, s.313-330.
- Hünler, Solmaz Zelyüt, *İki Adalet Arasında*, Ankara, 1997.
- Jaspers, Karl, *Die Atombombe und Die Zukunft Des Menschen*, R.Piper-Co Verlag, München, 1960. -----, *Die Geistige Situation Der Zeit*, 5.aufage, Berlin-Newyork, 1979.
- Mevlana, *Mecalis-i Sab’a*, çev. ve haz. Abdülbaki Gölpınarlı, Konya, 1965. -----, *Mesnevi*, C.VI çev. Veled İzbudak, İstanbul. 1991
- , *Fîhi Mafih*, çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, İstanbul, 1990
- Pieper, Annemarie, *Etiğe Giriş*, çev. Veysel Atayman- Gönül Sezer, İstanbul, 1999.
- Popper, Karl, *Daha İyi Bir Dünya Arayışı*, çev. İlknur Aka, İstanbul, 2001.
- Şişman, Mehmet, *Öğretmenliğe Giriş*, 4.baskı, Ankara, 2002.
- Tozlu, Necmettin, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, Ankara, 2003.
- Yazır, E.M.Hamdi, *Kur’an-ı Kerim’in Türkçe Meali*, sad. M.Kasadar, İstanbul, 2006.

Reconsidering Teaching

Hasan Çiçek

Abstract

Teacher has an important place in the life of every human being which is trained. Teaching profession which is an important and effective profession must be connected to a set of criteria. Besides the several criteria that teachers will pay attention to, intellect, morality, and justice should be considered as the criteria which cannot be ignored. This study draws attention to the importance of the teaching profession and focuses on the criteria that teachers should take into account.

Key words: Education, Teaching, Reason, Morality, Justice.

Öğretmenliği Yeniden Düşünmek

Hasan Çiçek

Özet

Eğitilmiş her insanın hayatında öğretmenin önemli bir yeri vardır. Bu denli önemli ve etkili bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin bir takım ölçütlere bağlanması gerekmektedir. Öğretmenin dikkat edeceği birçok ölçüt yanında, akıl, ahlak ve adalet de göz ardı edilmeyecek kriterler olarak kabul edilmelidir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin önemine dikkat çekilmekte ve öğretmenin dikkate alması gereken bazı kriterler üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Eğitim, Öğretmenlik, Akıl, Ahlak, Adalet.

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Alanında Lisansüstü Eğitim Çerçeve Program Önerisi

Kemal Duruhan

Doç. Dr. ,İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Suat Çapuk

Öğr. Gör. Dr. ,Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Giriş

Son yıllarda yükseköğretim sistemleri önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Bu değişimin temelinde; küreselleşme, yükseköğretime olan talebin artması ve uluslararası öğrenci hareketliliği yatmaktadır.¹Bu durum yükseköğretim sistemlerinin uluslararası düzeyde yapı ve standartlara sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda Avrupa Birliği (AB) yükseköğretim sistemlerinin entegrasyonu için önemli düzenlemelere gitmiştir (Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi). Benzer çalışmalar Latin Amerika, Afrika ve uzak doğu ülkelerinde de yapılmıştır ². Küresel düzeyde meydana gelen bu gelişmelere paralel olarak Türkiye yükseköğretim sisteminde önemli değişim, dönüşüm ve gelişim süreci içerisine girmiştir. Bir yandan üniversite sayıları artarken diğer taraftan da üniversitelerin kaliteyi ve bu bağlamda niteliği geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim programları, süreleri, kredileri ve verilen dereceleri AB yükseköğretim sistemi ile uyumlu hale getirme çalışmaları devam etmektedir³. Ancak, AB yükseköğretim sistemine uyum sürecinde yapılan bu çalışmaların yanında Türk yükseköğretim sisteminin önemli yapısal sorunları vardır. Bu sorunlar; devlet kurumları (YÖK, 2007b; DPT, 2007), sivil toplum kuruluşları (Türkiye Sanayi ve İş Adamaları Derneği [TÜSİAD], 2008; Siyaset ekonomi ve Toplum Araştırmalar Vakfı [SETA], 2013) ve bilimsel etkinliklerde (Uluslararası Yükseköğretim Kongresi [UYK], 2011) dile getirilmiştir. Bu çalışmalarda yükseköğretim sistemi ile

1 A.g.m

2 A.g.m

3 Avrupa Üniversiteler Birliği [EUA], 2011; YÖK, 2013

ilgili; finans, yönetim, sistem, özerklik, kalite, araştırma ve geliştirme, hesap verebilirlik, öğretim üyesi ihtiyacı ve programların güncellenmesi gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların hepsi çok önemli olup, her biri üzerinde daha detaylı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Üniversitelerin eğitim-öğretim işlevine bakıldığında; 2011-2012 öğretim yılında açık öğretim dâhil 4 milyon 975 bin 690 öğrenci yükseköğretime devam etmektedir. Bu öğrencilerin sadece 220 bin 970'i lisansüstü öğrenim görmektedir, bunların 169 bini yüksek lisans düzeyinde, 52 bini doktora düzeyinde öğrenim görmektedir.⁴ Üniversitelerin genel yapısına bakıldığında özellikle ön lisans ve lisans düzeyinde sunulan eğitimin ağırlıklı olarak toplumun yükseköğrenim talebini karşılamaya yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerine yoğunlaştığı; ancak lisansüstü öğretim talebini yeterli düzeyde karşılayamadığı anlaşılmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmamasıdır⁵. YÖK, MEB ve TÜBİTAK bu sorunu çözmek ve lisansüstü eğitimi desteklemek için yurtiçi yurt dışı burslar ve programları uygulamaya koymuştur. MEB cumhuriyetin kuruluşundan beri yüksek lisans ve doktora eğitimi için yurt dışına öğrenci göndermekte (1416 Sayılı Kanun), YÖK doktora eğitimi için yurt dışı burslar vermekte, TÜBİTAK yurt içi yüksek lisans ve doktora eğitimi için öğrencilere burs vermektedir. Bunların yanında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında gelişmiş üniversiteler de öğrencilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmalarına imkân sağlamaktadır. Ancak öğretim üyesi yetiştirme çalışmaları üniversitelerin özellikle yeni üniversitelerin, akademik personel ihtiyacını karşılamak için yetersiz kalmaktadır.

Üniversitelerin ikinci önemli işlevi de bilimsel araştırmalar yaparak bilgi birikimine katkıda bulunmak ve toplumun refahını yükseltmektir. Bilimsel araştırma işlevi doktora öğrencileri ve doktora sonrası araştırmacı sayısı ve yayımlanan makale ile belirlenmektedir. 2007 yılında yayımlanan bilimsel makale verilerine göre, Türkiye dünya sıralamasında 19. sıradadır⁶.

Üniversiteler topluma hizmet işlevini; toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirerek ve toplum sorunlarının çözümüne yönelik araştırmalar yaparak yerine getirirler. Bilimsel araştırmalar genellikle üniversitelerin lisansüstü eğitim düzeyinde yapılmaktadır. Üniversiteler, özellikle de son yıllarda kurulmuş olanlar, henüz kurumsallaşma aşamasında olup fiziki altyapı ve akademik personel ile ilgili sorunlarını çözüme kavuşturamadıklarından lisansüstü eğitim seviyesinde henüz yeterli düzeye ulaşamamış-

4 ÖSYMb, 2012 - 2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, 2014

5 DPT, *Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2007 - 2013)*, Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu. 2007; Özer, M., Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 23-26, 2011

6 Bologna Ulusal Raporu, 2009

lardır. Oysa lisansüstü eğitim üniversitelere akademik personel, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu profesyoneller yetiştirmek yanında, bilimsel araştırmaların yoğun olarak yapıldığı düzeydir. Sevinç (2001) Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan kalkınma planlarında lisansüstü eğitim ve öğretim üyesi yetiştirme konularına yer verilmesine rağmen, hedeflenen aşamaya gelinemediğini belirtmektedir.

Günümüzde lisans düzeyinde eğitim almaya yönelik talep artışı öğrenci sayılarının artmasına buna bağlı olarak, lisansüstü eğitime yönelik talep artışı söz konusu olmuştur. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin en fazla olduğu seviye lisansüstü eğitim düzeyidir. Üniversiteler lisans düzeyinde oluşan yoğun öğrenci talebine cevap vermeye çalıştığından lisansüstü eğitim ve bu düzeydeki sorunlara uzun süre cevap verememiştir. Ancak son yıllarda düzenlenen akademik konferans ve kongreler lisansüstü eğitim ve sorunları üzerine dikkatlerin çekilmesini sağlamıştır⁷. Üniversitelerin genel olarak karşı karşıya olduğu sorunlar lisansüstü eğitim düzeyinde de benzerlik göstermektedir. Bu sorunların nicelik olarak; talebin karşılanamaması, akademik personel eksikliği, nitelik yönünden sunulan eğitimin kalitesi, eğitim programlarının güncel olmayışı, öğretim yöntemleri, araştırma yöntemleri, danışan-danışman sorunları, kütüphane ve diğer destek hizmetlerinin yetersizliği gibi sorunlar olduğu belirtilmektedir⁸. Ancak lisansüstü eğitime yönelik araştırmaların çoğunlukla nicel verilere dayalı betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir⁹. Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların temel eğitim programları düzeyinde belirli bir seviyeye ulaşmış olmasına rağmen bu durumun genelde yükseköğretim özelde lisansüstü eğitim seviyesinde henüz çok sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) lisansüstü programlarına yönelik araştırmalarda; araştırmaların incelenmesi¹⁰, araştırma eğilimleri¹¹, tezlerin değerlendirilmesi¹², programların in-

7 Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, I, II, III; Bilim Adamı Yetiştirme TUBA, 2001

8 Tosun, *Açılış Konuşması, Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü, Eğitim* DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 2001; Sevinç, *Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar* 2001; Karakütük, K., *Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 505-528, 1989; Karakütük, Aydın, Abalı, *Yıldırım Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara’daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri*. Eğitim ve Bilim, 33(147), 42-53. 2008; Karaman ve Bakırcı, *Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 2010

9 Sözer ve Diğerleri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002; Güven ve Tunç, *Lisansüstü öğrencilerin akademik sorunları* 2007; Karakütük, Aydın, Abalı, Yıldırım, *Eğitim ve Bilim* 2008; Polat, *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* 2010; Ağralıoğlu, *Türkiye’de lisansüstü öğretim, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2013

10 Sağlam, Aklın ve Tunca, *Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi*. 2010

11 Ozan ve Köse, *Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi* 2012

12 Gömleksiz ve Bozpolat, *Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. International Journal of Social Science* 2012

celenmesi¹³ ve programların değerlendirilmesi¹⁴ ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak, lisansüstü eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi ve diğer ülkeler ile karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

Planlı öğretme-öğrenme uygulamalarının yapıldığı her etkinlikte bir öğretim programından söz etmek mümkündür. Eğitimin her düzey ve alanında yapılan planlı etkinlikler program ve öğretim öğelerini içerir. Bu etkinliklerin bilimsel veriler ışığında yapılmasında genelde eğitim bilimleri alanı özelde EPÖ alanına girmektedir. Program ve öğretim; ABD’de 1900’lü yılların başında bilim alanı olarak ortaya çıkmasına rağmen Türkiye’de alan kültürü tam olarak yerleşmiş bir bilim dalı olduğu söylenemez. Türkiye’de EPÖ alanında lisans eğitimi ilk kez 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde başlamıştır¹⁵. 1982 Yüksek Öğretim Kanunu ile EPÖ bölümü lisans düzeyinde birçok üniversitede açılmıştır. Bu bölüm mezunları başta MEB olmak üzere kamu kurumları ve özel kurumlarda eğitim programlarının hazırlanması uygulanması ve geliştirilmesi alanlarında görev almışlardır. Ancak 1997-1998 yılında yapılan değişikliklerle EPÖ lisans programı kapatılmıştır.

Eğitimin herhangi bir kademesinde ki öğretim programlarında yapılacak bir değişim aynı zamanda diğer seviye programlarının da değişimini gündeme getirir. Bu değişimlerden birincisi 18 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı yasa ile ilköğretim kurumlarının kesintisiz 8 yıla çıkarılması ve bağlı olarak 1997-1998 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinde yapılan değişiklikler eğitim programları ve öğretim alanını doğrudan etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Bu değişiklikler;

1. İlköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması,
2. Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak 1997-1998 yıllarında uygulamaya konan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır.

Eğitim sisteminde yapılan bu köklü değişiklikler, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına yol açmış ve bunun sonucunda eğitim bilimleri alanında bulunan Eğitim Programları ve Öğretim ve Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması lisans programlarının kapatılmasına neden olmuştur¹⁶.

13 İşcan ve Bıkmaz, Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2012

14 Gözütok, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi projesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1994; Gözütok, Ulubey, Alkın ve Tunca, *Eğitim Programları ve Öğretim” lisansüstü programlarının değerlendirilmesi*. 2010

15 Gözütok, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi projesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 1994

16 YÖK’ün 4.11.1997 Tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı

EPÖ Bilim Dalı Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı olarak lisansüstü düzeyde eğitim öğretim faaliyetlerine sürdürmeye devam etmektedir. EPÖ Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetleri ile eğitim bilimlerinin gelişimine yetiştirilen akademik personel ve araştırmalar ile önemli katkı sağlamaya devam etmektedir. EPÖ bilim alanı özellikle temel eğitim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi anlamında MEB’in program çalışmalarına önemli katkılar sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir.

EPÖ Ana Bilim Dalı Eğitim Fakültelerinin lisans düzeyinde verilen öğretmenlik meslek derslerinin yanı sıra diğer fakülte ve yüksekokullardaki bölümlerden öğretmenlik alanı olanlar için pedagojik formasyon derslerini yürütmektedir. EPÖ, lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri alanında akademik personel yetiştirmenin yanında başta MEB olmak üzere devlet kurumları ve özel kurumlara eğitim uzmanı yetiştirmektedir. EPÖ Anabilim Dalı eğitimin iki önemli boyutu ile ilgilenmektedir. Bunların birincisi, her düzeydeki örgün ve yaygın eğitim (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim, yaygın eğitim, hizmetiçi eğitim) programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi; ikincisi ise, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Eğitimin her düzeyinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) cevap verilmesi gereken önemli üç soru vardır 1. Kime öğreteceğiz? 2. Ne öğreteceğiz? 3. Nasıl öğreteceğiz? Bu üç soruya cevap verebilmek için birçok değişkenin dikkate alınması gerekmektedir. Bunlardan önemlisi, dinamik bir yapıya sahip olan toplum ve bireylerde meydana gelen sosyal kültürel ekonomik değişimlerdir. Eğitim programlarının bu değişime uyum sağlamak için sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Son yıllarda temel eğitimde yapılan köklü değişim yanında yükseköğretim düzeyinde de Avrupa Birliği’ne uyum çerçevesinde eğitim programları yeniden hazırlanmaktadır. Bu değişim sürecinde önemli görev EPÖ alanına düşmektedir. EPÖ ana bilim dalının bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için öncelikli olarak EPÖ lisansüstü programlarının yeniden tasarlanmasına daha sonra ise yükseköğretim programlarının AB yükseköğretim sistemine entegre edilmesi sürecine katkı sunması beklenmektedir. AB uyum çerçevesinde dersler, ders içerikleri ve krediler yeniden düzenlenerek AB düzeyinde diploma denklikleri verilmektedir. Bu değişiklikler yasal çerçeveye uyum sağlama şeklinde olmakla birlikte derslerin içeriği ve işlenişi ile ilgili değişiklikler daha uzun sürelerde gerçekleşebilecektir. Sönmez¹⁷ eğitim programlarının dinamik bir yapıya sahip olduğunu, sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizde temel eğitimin her düzeyine uygun öğretim programları geliştirilmekte, uygulanmakta ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır;

ancak, yükseköğretim programlarının değerlendirme ve geliştirme çalışmaları sistematik olarak yapılmamaktadır. Bu bağlamda incelendiğinde üniversitelerin EPÖ lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik akademik faaliyetlerin bölüm bazında yapılmakta olduğu, ancak bu konuda yeterli düzeyde bilimsel çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.¹⁸

Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisans programlarının düzenlenmesi büyük oranda YÖK tarafından yapılıyor olsa da, lisansüstü eğitim programları üniversitelerde enstitüler tarafından hazırlanmakta ve YÖK’ten onay alınmaktadır. Lisansüstü eğitim programlarının dünyada meydana gelen değişimleri dikkate alınarak, öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi hem ulusal hem de uluslararası anlamda talep görmesi ve uluslararası düzeyde kabul edilebilir bir niteliğe ulaştırılması yükseköğretim sisteminin önemli hedeflerinden bir tanesidir. Dolayısıyla bilimsel araştırmaların yapıldığı ve bilginin üretildiği en önemli kurumlar olma misyonunu sürdüren üniversitelerin özellikle de lisansüstü programlarının araştırılması Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan ve dünyanın en iyi üniversiteleri olarak kabul edilen eğitim programlarının incelenmesi, Türkiye’de bulunan üniversitelerin eğitim programları ile karşılaştırılması sonucunda elde edilecek bilgilerin Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, literatür incelendiğinde lisansüstü eğitim programlarının karşılaştırmalı incelemesine yönelik sadece bir çalışmaya rastlandığı eğitim programları ve öğretim alanında uluslararası nitelikte karşılaştırmalı araştırmaların olmadığı tespit edilmiştir¹⁹. Lisansüstü programların geliştirilmesi güncellenmesine yönelik yapılacak çalışmalar için uluslararası ölçekte karşılaştırmalı araştırmalara önemli ölçüde ihtiyaç olmasına rağmen bu alanda önemli bir eksiklik olduğu anlaşılmaktadır²⁰. Bu anlamda, bu araştırmanın eğitim programları ve öğretim alanında sunulan lisansüstü eğitim programlarının Türkiye ve ABD ölçeğinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu incelemeye dayalı olarak yeni bir çerçeve program oluşturabilme çabasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve

18 Özdemir ve Arı, *Öğretim programları ve öğretimi bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi*, 2005

19 Tatlı ve Adıgüzel, Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi, II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, İstanbul, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012

20 Sel, *Dünya ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler*, II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, İstanbul 2004

Öğretim Anabilim Dalında uygulanmakta olan yüksek lisans ve doktora eğitim programları arasında benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye'deki Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı lisansüstü eğitim programlarına yönelik “çerçeve program” oluşturmaktır.

Lisansüstü Eğitim Programları

Program alanı ile ilgili literatür genel olarak temel eğitim programları üzerine yoğunlaşmıştır. Temel eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik önemli oranda içerik, araştırma ve resmi rapor olmasına rağmen yükseköğretim programları, programların geliştirilmesi uygulanmasına yönelik literatür temel eğitim seviyesinde olduğu kadar çok değildir. Yine de son yıllarda yükseköğretimi etkisi altına alan akreditasyon, uluslararasılaşma, kitleselleşme ve özelleşme eğilimleri yükseköğretim programlarının sorgulanmasına ve yükseköğretim programlarına yönelik çalışmaların artmasına neden olmuştur. Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalara; yükseköğretimde öğrenme, öğretme, değerlendirme ve programın geliştirilmesi²¹; kolej programlarının şekillendirilmesi: Akademik planlar ortamında²²; yükseköğretimde program geliştirme²³ önemli öğrenme deneyimleri yaratma: Kolej derslerinin tasarımı bütünlük yaklaşım²⁴ ve yükseköğretimde kredi temelli modüler program geliştirme²⁵ çalışmaları örnek verilebilir.

Yükseköğretim seviyesinde öğretim işini yapan akademik personelin yetiştirilme sürecinde kullanılan eğitim programları; eğitim, öğretim, ölçme, değerlendirme alanlarını içermemektedir. Öğretim elemanlarının temelde doktora eğitimi ile hem araştırma hem de öğretim uzmanlığına sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının eğitim, öğretim, öğrenme, program ile ilgili farklı anlayış ve inançlara sahip olabilirler. Fraser ve Bosanquet²⁶ tarafından yapılan çalışma buna örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada yükseköğretimde akademisyenlerin “program” kavramını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili aşağıda belirtilen nokta-

21 Bamber, Trowler, Saunders ve Knight, *learning, teaching, assessment and curriculum in higher education*, New York: Open University Press ,2009

22 Lattuca ve Stark, *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009

23 Wolf, P., and Hughes, J. C., Curriculum development in higher education: faculty-driven process and practices. Number:112, San Francisco: Jossey-Bass, 2007

24 Fink, L. D., Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses., 2013

25 Betts, M., ve Smith., S., Developing the credit-based modular curriculum in higher education, San Francisco: John Wiley & Sans, 1998

26 Fraser ve Bosanquet, The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?, *Studies in Higher Education* 2006: 272

ları tespit etmişlerdir;

1. Bir konu veya alanın yapı ve içeriği
2. Derece veya program alanının içerik ve yapısı
3. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri
4. Öğretme ve öğrenmenin dinamik ve interaktif süreçleri

Program kavramının tanımına yönelik olarak verilen cevaplar yükseköğretim sistemi içerisinde öğretim görevini yerine getiren öğretim elemanlarının “program” kavramı üzerine yükledikleri anlamların çok çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer çalışmada Lattuca ve Stark, (1997), üniversite yöneticilerinin program ile ilgili açıklamalarından şu ortak noktaları tespit etmişlerdir.

1. Fakülte veya programın misyonu ve amacı, öğrenci tarafından neyin öğrenilmesi gerektiği ile ilgili ortak görüş.
2. Otorite tarafından bütün öğrenciler sahip olması gerektiğine inanılan deneyimlerin sağlanması.
3. Öğrencilere sunulan belirlenmiş dersler.
4. Sunulan dersler içinden öğrencinin ders seçebilmesi.
5. Belirli bir alanın içeriği.
6. Okulun sunduğu zaman ve kredi çerçevesi.²⁷

Bu maddelerden yükseköğretimde program; eğitim ile ilgili belirlenen bir amaca yönelik olarak belirli bir alana ait derslerden öğrencinin tercihine bağlı olarak belirli sayıda ders ve kredi ile tamamlanabilen bir eğitim kademesi anlamı çıkarılabilir. Bu tanım ön lisans ve lisans programları için bir anlam ifade etse de lisansüstü eğitim programları için kapsamlı bir açıklama olmayacaktır. Çünkü lisansüstü eğitimi diğer eğitim kademelerinden farklılaştıran en önemli özellik yapılan bireysel özgün araştırma çalışmasıdır.

Lisansüstü eğitim programları yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki eğitim kademesinden oluşmaktadır. Tarihi süreçte de yüksek lisans programları genelde ABD ekolünde var olan daha sonradan yaygınlaşan derecedir. Yükseköğretim Kanununda lisansüstü eğitim yüksek lisans ve doktora olarak düzenlenmiştir. Her iki program da belirli sayıda ders, seminer, saha uygulaması ve tez çalışmasını içermektedir.

Funk ve Klomparens²⁸ lisansüstü eğitimin özellikle de doktora eğitiminin karmaşık bir sistem olarak çeşitli girdileri işlemleri ve çıktıları olduğu-

²⁷ Akt: Fraser ve Bosanquet, The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?, *Studies in Higher Education* 2006: 278

²⁸ Funk, K., and Klomparens, K. L., Using the assessment process to improve doctoral programs, 2006: 145

nu belirtmektedirler. Bu öğeler: “a) Girdiler; öğrenci ve öğretim elemanlarının karakteristik özellikleri; program, bölüm veya ulusal disiplin alanı ile ilgili kültür; finans ve diğer kaynaklar; b) çeşitli süreç ve işlemler; dersler, yeterlilik sınavı, tez, saha çalışması ve c) çeşitli çıktılar; programı başarı ile tamamlama, programı bırakma veya programdan atılma” şeklindedir.

Funk ve Klomprens²⁹ lisansüstü eğitim programlarının kalitesini değerlendirmek için geleneksel olarak; a) öğretim elemanı ve öğrenci özelliklerine; b) disiplin alanının, program, bölüm ve ulusal düzeyde kültürü; c) akademik çalışmalar ve ekonomik kaynaklara bakılarak incelenmekteydi. Ancak daha fazla öncelik eğitim uygulamaları ve işlemlerine verilmesi gerektiğini belirterek; öğrencilerin ders deneyimleri, yeterlilik sınavı, tez çalışması, saha çalışmaları yaşantılarından öğrenmelerinin ve son amaç olarak öğrencilerin üretici bir kariyer sahibi olarak kendi disiplinlerine ulusal ve uluslararası düzeyde katkı sağlama düzeylerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Lisansüstü eğitim programlarının kalitesi, dış değerlendirme (akreditasyon ve sıralama) ve iç değerlendirme ile yapılmaktadır.

Wulf ve Nerad’ın³⁰ lisansüstü eğitim programları değerlendirilmesine yönelik geliştirmiş oldukları ilişkilendirme modeli (alignment model) ile bir anlamda lisansüstü eğitim süreci tanımlanmıştır. Model; öğrencileri kabul edilebilir bir sürede belirlenen amaca ulaştırabilmek için çeşitli kariyer alanına uygun deneyimler, bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaya yönelik olarak program aktivitelerinin, öğrencilerin ve akademik ve idari personelin kendi özel ortamlarında uyumlu çalışmasına dayanmaktadır. Wulf ve Nerad³¹ bu modelin beş önemli öğesinin olduğunu belirtmektedirler. Bu öğeleri:

Program aktiviteleri,
Öğrenciler,
Akademik ve idari personel,
Amaçlanan öğrenim çıktıları ve
ortam olarak belirlemişlerdir.

Doktora programı, öğrencilerin kendi bilim dalları veya disiplinlerinde kariyer için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip entelektüeller olarak yetiştirme amacı ile düzenlenmiş formal eğitim programı ve çeşitli aktivitelerden oluşmaktadır³². Wulf ve Nerad³³ doktora program aktivitelerinin literatürde;

29 Ag.e., 145

30 Wulf ve Nerad, Using an alignment model as a framework in the assesment of doctoral programs 2006: 84

31 Ag.e., 2006: 85

32 Wulf, Nerad, Using an alignment model as a framework in the assesment of doctoral programs 2006: 85

33 Ag.e. 85-86

“oryantasyon, dersler, laboratuvar araştırmaları, saha çalışması, sınavlar, staj, asistanlık ve doktora tez çalışmaları” olarak kabul edildiğini belirtmiş ve doktora program aktivitelerini üç safhada incelenmişlerdir. Benzer şekilde Gardner (2008) lisansüstü öğretim sürecini üç aşamalı sosyalleşme süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan lisansüstü eğitim süreci aşamaları planlı evre, yarı planlı evre ve az planlı evre şeklinde sınıflandırılabilir. Bazı araştırmacılar bu süreci formal süreçlerden daha az formal süreçlere geçiş olarak nitelendirmektedir. Lisansüstü eğitim süreci gelenekse olarak çıraklıktan ustalığa geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır. Golde (1998) ise bu süreci lisansüstü eğitim sosyalleşmesini yani “yeni gelen kişinin topluluğun bir üyesi olması” olarak tanımlamıştır³⁴. Burada topluluk, akademik disiplini ifade etmektedir.

Doktora programının ikinci ögesini öğrenciler oluşturmaktadır. Doktora programının kalitesi ABD Ulusal Araştırma Konseyi tarafından akademik personelin bilimsel çalışmaları ile ilgili tanınırlığı ile ilişkilendirilirken öğrencilerinde doktora programlarının değerlendirilmesine katılmasının gerektiği belirtilmektedir. Bunun nedenlerini lisansüstü eğitimde öğrencilerin demografik yapısının değişimi, bayan öğrenci sayısında artış, uluslararası öğrencilerde artış ve öğrencilerin lisansüstü eğitim alma amaçlarında meydana gelen farklılıklar oluşturmaktadır. Bu durumu Nerad ³⁵“öğrenciler genel olarak doktora eğitiminin disiplinler arası özellik taşıması ve gerçek dünya ile yakın ilişki kurması. Eğitimin işlemleri, öğretim üyeleri ile olan iletişim, akran ilişkileri, öğrendikleri bilgi ve becerilerin onları bilim insanına dönüştürmesi ve akdemi ve akademi dışında görevlerde işe yaraması” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencileri tanımak ilgi ve amaçlarını bilmek, verilen eğitimin daha kaliteli olmasına imkân sağlayacaktır. Lisansüstü eğitim programlarına başvuru için genelde, Graduate Record Examination (GRE), Miller Analogies Test (MAT), Graduate Management Aptitude Test (GMAT), Law school Admission Test (LSAT) sınav puanları istenmektedir³⁶. Benzer şekilde Türkiye’de de lisansüstü eğitim için ALES puanı istenmektedir. Bu sınavların lisansüstü eğitim programlarına nitelikli öğrencileri seçme yönünde ne derece etkili oldukları tartışılan konulardandır. Norcross, Hanych, ve Terranova³⁷ GRE puanı lisansüstü eğitim programlarına öğrenci kabulünde yüksek lisans programlarının %81’i, doktora programlarının %93’ü tarafından istenmektedir³⁸, bir çok araştırmacının GRE testinin öğrencilerin lisansüstü eğitim başarısına yöne-

34 Akt: Gardner, “What’s too much and what’s too little?”: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *The Journal of Higher Education* 2008: 329

35 Nerad, M., The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 2004, 17, 183–199.196-197

36 Council of Graduate Schools, Graduate study in the US, 2013

37 Norcross, Hanych, ve Terranova 1996

38 Akt: Kuncel, Hezlett ve Ones, A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance 2001;

lik yordama geçerliliği ile ilgili olumlu veya olumsuz yönde olduğunu ancak kendi araştırmalarına GRE puanının lisansüstü eğitime girişte diğer birçok kriter yanında geçerli bir kriter olduğunu belirtmektedirler.

Doktora programlarının üçüncü ögesi, akademik ve idari personeldir. Akademik personel doktora programının tasarımı, ders verme, akademik danışmanlık, araştırma çalışmalarında öğrencilere rehberlik ve sunulan hizmetlerin gözlenmesi gibi önemli görevleri vardır. Akademik personelin bu görevleri ne derece etkili yaptığı program kalitesini etkileyen faktörlerdendir. Barnes ve Austin³⁹, Akademik danışmanların açısından akademik danışmanların rolünün incelendiği çalışmada;

Akademik danışmanların; öğrencilerin güçlü ve eksik yönlerinin değerlendirilmesi, profesyonel gelişimlerinin sağlanması, öğrencilerin proje, doktora komitesi, konferans ve yayın konularında iletişim ve anlaşma becerilerini geliştirme, öğrencilerin araştırma ve profesyonel gelişimini sağlama” gibi görevleri yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedirler. Danışmanlığın entelektüel boyutu yanında duygusal anlamda ilgi, destek ve arkadaşlık içerdiği belirtilmektedir.

Doktora programının dördüncü ögesi program çıktıları ile ilgilidir. Doktora öğrencilerinin çeşitli kariyer alanlarına hazırlanması geniş bir alanda bilgi ve beceri edinmelerini gerektirmektedir. Bunlar, öğretim, toplumla ilgilenmek, takım çalışması, organizasyon geliştirme, etik ve zaman yönetimidir.

Son öge ise doktora programı ile ilgili ortamsal faktörlerdir. Ortamsal faktörleri Wulf ve Nerad⁴⁰ doktora programını etkileyen ortamsal aktörleri üç grupta incelemişlerdir. Bunlar; kurum dışından gelen etkiler, kurum içinden gelen etkiler ve bir program içerisinde gelen etkilerdir. Öğrencin sosyal, kültürel ve kurumsal bir yapının içinde yaşar ve çalışır. Bu yapıyı çevreleyen kültürün normları, değerleri ve inançları vardır. Kurum dışından gelen etkiler ise, eğitim ve araştırmalara finans desteği sağlayan kurumlar, bilim alanı ile ilgili dernekler ve işveren kurumlardır. Kurum içinden gelen etkiler ise; finans destekleri, kampus tesisleri, kütüphane, öğretme ve öğrenme merkezleri, barınma destekleri, çocuk bakımı vb. şeklindedir. Bölüm düzeyinde ise bölüm kültürü, bölüm desteği, ofis imkânları, laboratuvar imkânları, bilgisayar ve internet hizmetleri ve arkadaş ortamından kaynaklanan etkilerdir.

Lisansüstü eğitim programları ile ilgili literatür incelemesi sonucunda lisansüstü eğitim programlarının temel öğeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Lisansüstü eğitim programlarının amacı

39 Barnes, B. J., and Austin, A. E., The role of doctoral advisors: a look at advising from the advisor's perspective, *Innovation Higher Education* (33), 297-315.2009: 311

40 Wulf ve Nerad, Using an alignment model as a framework in the assesment of doctoral programs 2006, 90-91

Lisansüstü eğitim programlarına öğrenci seçimi

Lisansüstü eğitim program aktiviteleri

Dersler

Yeterlilik sınavı

Tez ve tez savunması

Akademik ve İdari Personel

Danışmanlık süreci (soyalleşme)

Eğitim Ortamı

Destek hizmetleri

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yorumlamacı bir yaklaşım temelinde karşılaştırmalı durum araştırması adı altında yapılandırılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma modellerinden iki farklı sosyal ortam ve farklı kültürler içerisinde yapılandırılmış lisansüstü eğitim programlarının iş ve işleyişlerini her iki ülkeden seçilen üç programa dayalı olarak “çoklu durum çalışması” temelinde “karşılaştırmalı araştırma” metodolojisine uygun olarak elde edilen ilgili materyal kültür (yazılı belgeler) ve bu sosyal ortamda yaşamış veya yaşamakta olan bireylerle yapılacak olan görüşmelere dayanan verilerin “yorumlamacı” (interpretivist) bir bakış açısına dayalı olarak yapılandırılmış bir çalışmadır.

Bu araştırmanın çalışma kapsamına Türkiye ve ABD’den seçilmiş olan üçer üniversitenin ‘eğitim programları ve öğretim’ programı girmektedir. Karşılaştırmalı bir çalışma olduğu için her iki ülkeden üç program belirlenmiştir. Türkiye’den; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi seçilmiştir; ABD’den ise Indiana University at Bloomington, University of Illinois at Urbana- Champaign ve Pennsylvania State University at College Park seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yapmak üzere belirlenen üniversitelerde öğrenim gören veya mezun olan üçer katılımcı, toplamda 18 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında iki farklı kaynaktan yararlanılmıştır. Bunlardan birincisi seçilen üniversitelerin “eğitim programları ve öğretim” programı ile ilgili materyal kültür (yazılı-görsel belgeler), ikincisi ise seçilen programlarda öğrenim gören veya mezun olan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmelerdir.

Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan doküman ve görüşme verilerinin analizi ayrı ayrı yapılarak daha sonra yazım aşamasında birlikte sunulmuştur. Nitel araştırmalarda verilerin analizi araştırma sorularına yönelik veya verilerin okunması sonucunda oluşturulan kod listesine göre yapılabilir⁴¹. Bu çalışmada dokümanların analizi, araştırma sorularına yönelik olarak belirlenen tema ve kodlar kullanılmıştır, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi ise nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz yapılırken temalar ve kodlar belirlenmiş daha sonra bu kod listesine göre görüşme verileri analiz edilmiştir. Crabtree ve Miller⁴²'e göre, "kod listesi bir veri yönetim aracıdır. Kod listesi verilerin yorumlanmasına yönelik elde edilen bilgileri onaylamak için benzer ve farklı yapıdaki metinleri organize etmeye yarar". Kod listesi metinlerin daha kolay analiz edilmesine, anahtar alanların belirlenmesine ve kavram haritaları oluşturmaya yardımcı olur. Kavram haritaları kodlar ve kategoriler arasında ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları görmemize yardımcı olur.

Yazılı dokümanların analizi: Araştırma kapsamında belirlenen üniversiteler ile ilgili temel bilgiler, EPÖ alanında lisansüstü eğitim programları, verilen dereceler, kayıt kabul şartları, amaçları, misyonları, dersler, ders içerikleri, sınavlar, akademik danışmanlık, tez yazımı, tez savunması ile ilgili veriler temin edilmiştir. ABD üniversiteleri ile ilgili olan dokümanların önce Türkçeye çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Hem Türkiye hem de ABD üniversitelerinden elde edilen bu dokümanlar "doküman analizi" yapılarak benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Doküman analizi için izlenen yol daha sonra detaylı olarak açıklanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi: Araştırma kapsamındaki yükseköğretim programlarında öğrenim gören veya mezun olan katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için QSR NVivo 10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Doküman analizi için lisansüstü eğitim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, teknik destekler temaları belirlenmiş bu temalar ile ilgili kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı ile ilgili verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Betimsel analiz benzer ve farklı yönleri belirlemeye yönelik yapılırken içerik analizi ise elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için yapılmıştır.

41 Crabtree & Miller, *Doing qualitative research* Newyork Park, 1992

42 A.g.e., 1992: 99

Sonuç ve Öneriler

Bu makalede Türkiye ve ABD, EPÖ lisansüstü programlarının karşılaştırılması sonucunda araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen EPÖ lisansüstü eğitim çerçeve programına yer verilmiştir.

Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Çerçeve Programı

Program Yaklaşımı

Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü düzeyde bir eğitim programıdır. Program, planlı eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü çok geniş bir alan ile ilgili olmakla birlikte, disiplinler arası bir özellik göstermektedir. Eğitim programlarının üç temel boyutu vardır. Bunlar; program, öğretim, öğrenen. Program, ne öğretilir? Öğretim, nasıl öğretilir? Öğrenen, kime öğretilir? sorularına verilen cevaplar ile şekillenir. Birincisi, ne öğretilir sorusuna verilecek cevap ile ortaya çıkan planlı yapılan her türlü eğitim aktivitesi temelinde eğitim programı vardır. Dolayısıyla bu programların tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi eğitim programları bilim dalının alanına girmektedir. İkincisi, planlı olarak yapılan eğitim aktivitelerinin uygulama boyutu yani eğitim programlarının uygulanması ile ilgilidir. Burada öğretme-öğrenme süreci vardır. Bu süreç, öğretme-öğrenme aktivitelerinin planlanıp uygulanması ile ilgilidir. Üçüncü ise eğitim programının hedef kitleleri yani öğrenenlerdir. Öğrenenler ile ilgili sosyal, kültürel ve psikolojik özelliklerini inceleyen teori ve uygulamalar sonucu elde edilen bilgilere göre programlar tasarım ve uygulama şekillenir. Eğitim programları ve öğretim bilim dalı bir yandan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları içerirken diğer taraftan bu programların işe vurulması yani öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması ile ilgili teori ve pratik üzerine bilimsel çalışmalar yoluyla alana katkı yapmaktadır. Bu noktadan hareketle program ve öğretimin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

Program modelleri üç temel yaklaşıma göre şekillenmektedir. Bunlar; konu ya da alan temelli, öğrenen merkezli, problem temelli program tasarım modelleridir⁴³. EPÖ lisansüstü eğitim çerçeve programı “öğrenen merkezli program tasarım modeline” dayalı olarak oluşturmaya çalışılmıştır. Program tasarımında temel felsefe olarak öğrenen merkezli, özgürleştirici felsefe benimsenmiştir.

Öğrenci merkezli program yaklaşımı temelinde lisansüstü eğitim çerçeve programı; önceden belirlenmiş belirli sayıda kredi, yeterlilik sınavı ve tez yazım aşamaları ile sınırlı kalmayıp, öğrencinin geçmiş deneyimleri,

43 Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P., Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Sixth Edition, New Jersey, Pearson Education, Inc 2013, p.159

kendi potansiyelini görüp ortaya çıkarabileceği, kendini geliştirebileceği, ilgi duyduğu bir alan veya alanlar üzerinde uzmanlaşmasına imkân verecek öğrenme sürecini akademik danışman ve diğer öğretim elemanları ile birlikte planlamaya yönelik bir program anlayışı ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencinin alacağı lisansüstü eğitim sürecindeki ders ve diğer faaliyetlerin çerçevesini, öğrenci ve program amaçları dikkate alınarak, öğrenci ile akademik danışmanın birlikte oluşturmaları önerilmektedir. Lisansüstü programlar formal öğretim aktiviteleri; dersler, seminerler, uygulamalar ile başlayıp informal eğitim aktiviteleri; bireysel çalışma, tez önerisi hazırlama, tez araştırması yapma, verileri toplama analiz etme ve rapor haline getirip sunma ile devam eden bir süreçte hem öğrencinin kendi amaçlarına ulaşması sağlanırken diğer taraftan program amaçlarında belirlenen temel yeterlilikleri kazanması sağlanacaktır. Bu yeterliliklerden birincisi, bir bilimsel araştırmaya başlama yürütme ve akademik bir çalışma olarak sunabilme yetkinliğini kazanmak, ikinci boyutu öğretme-öğrenme aktivitelerini planlama, uygulama ve değerlendirme yetkinliği kazanmak; üçüncü boyutu ise, eğitim politikaların belirlenmesi, uygulanması ve değiştirilmesi ile ilgili liderlik becerilerine sahip olabilmektir. Bu bilgi ve becerileri kazandırabilmek için aşağıda sunulan çerçeve program hazırlanmıştır. EPÖ Lisansüstü Eğitim Programları disiplinler arası bir eğitim programı niteliğindedir.

Lisansüstü Eğitim Programlarının Amaçları

Yüksek Lisans Programının Amaçları:

1. Her düzey ve alandaki eğitim programlarının geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda etkin rol üstlenebilecek program uzmanları yetiştirmek
2. Her düzey ve alandaki eğitim programlarının öğretim uygulamalarını yapabilen ileri düzeyde öğretim uzmanları yetiştirmek.
3. Her düzey ve alandaki eğitim kurumları ile ilişkiler kurarak topluma hizmet sunmak.

Doktora Programının Amaçları:

1. Eğitimin her düzey ve alanındaki eğitim programları geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik bilimsel araştırmaları planlayabilen, uygulayabilen ve sonuçlandırabilen ileri düzeyde araştırmacılar yetiştirmek
2. Eğitimin her düzey ve alanındaki eğitim programlarının öğretimi ile ilgili teoriler geliştiren, klinik çalışmalarını ve alan uygulamalarını yapabilen ileri düzeyde öğretim bilimciler yetiştirmek.

3. Eğitim Programlarının her düzey ve alanıyla ilgili eğitim politikalarının planlanması, uygulanması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarda etkin rol oynayan eğitim liderleri yetiştirmek.

Lisansüstü Programlarında Benimsenen Değerler:

- Bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünen,
- Demokrasiye inanan,
- Bireysel farklılıkları saygılı,
- Kültürel çeşitliliği benimseyen,
- Eşitlik ve adaleti savunan
- Etik değerleri benimseyip geliştiren,
- Dünya çapında kabul gören dürüst ve saygın bilim insanları yetiştirmek şeklindedir.

Lisansüstü Programlarına Öğrenci Kabulü

Eğitim-Öğretim faaliyeti ile ilgilenen bütün bilim dallarından lisans derecesine sahip öğrenciler programa başvurabilir. Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Mühendislik Bilimleri, Sağlık Bilimleri alanları ile ilgili olarak belirli sayıda kontenjan belirlenir.

Yüksek Lisans ve Doktora Başvuru Şartları:

1. Akademik yeterlilik sınavından en az 70 puan almış olmak.
2. Lisans mezuniyet not ortalaması 4.00 üzerinden en az 3.00 ortalamaya sahip olmak.
3. Yabancı dil: YÖK tarafından belirlenen veya denkliği kabul edilen sınavlardan en az 50 puan almış olmak.

Şartlarını taşıyan kişilerden ALES puanının %60'ı, Yabancı Dil Puanının %15'i ve Lisans Mezuniyet Not Ortalamasının %25'i toplanarak en yüksek puanlara sahip olanlardan kontenjanın üç katı öğrenci mülakata alınır.

EPÖ Yüksek Lisans Sözlü Sınavı:

1. Özgeçmiş
2. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapma nedenlerini açıklayan amaç yazısı Sözlü Sınav Komisyonuna sunulur. Sınav komisyonu öğrencinin aşağıda belirtilen özelliklerini dikkate alır.

Öğrencinin iletişim becerisi,

Öğrencinin akademik yazma becerisi,

Öğrencinin yüksek lisans yapma amaçları ile program amaçlarının uygunluğu,

Sınav Komisyonu tarafından değerlendirilerek öğrenci programa kabul edilir.

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Dersleri

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı disiplinler arası bir anlayış temelinde hazırlandığı için programa eğitim fakültesi mezunları dışında prgramlardan (Fen Edebiyat Fakültesi veya diğer fakülteler) başvuran adayların hazırlık eğitimi almaları zorunlu olarak belirlenmiştir. Hazırlık eğitimi ile öğrencilerin eğitim bilimleri alanına yönelik temel dersleri ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik dersler ile temel yeterlilikleri kazanmaları amaçlanmıştır. Tablo 1’de EPÖ yüksek lisans programlarına eğitim fakültesi dışından gelen öğrencilerin alması gereken hazırlık dersleri sunulmuştur.

Tablo 1: Yüksek Lisans Hazırlık Dersleri

Dersler	Zorunlu /Seçmeli	Kredi
Eğitim Felsefesi	Z	3
Eğitim Sosyolojisi	Z	3
Eğitim Psikolojisi	Z	3
Öğretim ilke ve yöntemleri	Z	3
Ölçme ve değerlendirme	Z	3
Toplam		15

Öğrenciler Tablo 1’de sunulan dersleri eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde açılan derslerden alabilecekleri gibi gerekli durumlarda ayrı olarak bu dersler programlara konulabilir.

Tablo 2: Yüksek Lisans Programı Ders Dağılımı

Ders Alanları	Dersler	Zorunlu/Seçmeli	Kredi
Temel Alan	Program Dersleri		
	Program Geliştirme: Kavramlar, İlkeler ve Modeller	Z	3
	Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	Z	3
	Öğretim Dersleri		
	Temel Öğrenme Yaklaşımları	Z	3
	Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	Z	3
Araştırma Alanı	Temel İstatistik	Z	3
	Araştırma Teknikleri	Z	3
Uzmanlık Alanı	Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul) Ortaöğretim Yükseköğretim Öğretmen Eğitimi Hizmet içi Eğitim Eğitim Tarihi Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Karşılaştırmalı Eğitim Eğitim Politikaları	S	6
Uygulama	Program Uygulaması Uzmanlık Alanı Program Geliştirme Uygulaması	Z	3
	Öğretim Uygulaması Uzmanlık Alanı Öğretim Tasarlama Uygulaması	Z	3
Yüksek Lisans Tezi		Z	0
Toplam			30

Yukarıda Tablo 2’de sunulan yüksek lisans derslerinden uzmanlık alanına yönelik olarak sadece ders alanı belirlenmiş olup her bir alana yönelik ders isimleri aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Dersleri

Tablo 3: Doktora Programı Ders Dağılımı

Ders Alanları	Dersler	Zorunlu/ Seçmeli	Kredi
Uyum	Doktora Hazırlık Dersi	Z	3
Temel Alan	Program Dersleri		
	Program Geliştirme Yaklaşımları	Z	3
	Program Değerlendirme Yaklaşımları	Z	3
	Öğretim Dersleri		
	Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	Z	3
Araştırma Alanı	Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Planlaması	Z	3
	Nicel Araştırma		
	Nicel Araştırma Yöntemleri	S	10
	Nicel Araştırma ve Veri Analizi (3 + 1Kredi)		
	Test Geliştirme Teknikleri		
	Anket Geliştirme		
	Nitel Araştırma		
Uzmanlık Alanı	Nitel Araştırma Yöntemleri	S	9
	Nitel Araştırma ve Veri Analizi (3+1 Kredi)		
	Nitel Araştırma Yazımı		
	Eğitimde Tarih Araştırmaları		
	Anlatıma Dayalı Araştırmalar		
	Çocuk Araştırma Metotları		
	Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemleri		
	Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul)		
	Ortaöğretim		
	Yükseköğretim		
	Öğretmen Eğitimi		
	Hayat Boyu Eğitim		
Seminer	Eğitim Tarihi		
	Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri		
	Karşılaştırmalı Eğitim		
	Eğitim Politikaları		
Bireysel Çalışma	Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları		
	Program Semineri		
	Uzmanlık Alanı Program Değerlendirme Çalışması	Z	3
Doktora Tezi	Öğretim Semineri	Z	3
	Uzmanlık Alanı Öğretim Çalışması		
Toplam			55

Yüksek Lisans ve Doktora Program Açıklamaları

Yüksek Lisans Uygulama

Türkiye doktora programları uygulamaya yönelik dersler içermemektedir. ABD doktora programlarında uygulama ile ilgili INU “Program/ Öğretim Uygulamaları, Program çalışmaları Stajı”, PSU “Uygulama, Öğretimin Klinik Uygulamaları ve Program, Öğretim, Denetim Alanlarında Profesyonel Uygulama” derslerinin olduğu görülmektedir. Gömleksiz ve Yıldırım⁴⁴ tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitime yönelik sorunlar arasında “uygulama eksikliği” olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak EPÖ doktora programlarına bir ders üç kredi uygulama konulması uygun görülmektedir. Bu uygulama dersi yazın veya yıl içerisinde okullarda, mili eğitim müdürlüklerinde, milli eğitim bakanlığı program geliştirme birimlerinde veya diğer kurum ve kuruluşlarda yapılabilir. Öğrencinin program geliştirme süreci ile ilgili uygulamalı deneyim kazanması, program geliştirme faaliyetlerini yakından tanınması amaçlanmaktadır.

Doktora Hazırlık Dersi:

Türkiye ve ABD EPÖ doktora programlarının karşılaştırılması sonucunda ABD doktora programlarında INU (J602, J605) ve PSU (CI 590, CI 590 Colloquium) derslerinin doktora eğitiminin ilk yılı birinci ve ikinci döneminde zorunlu alınması gereken dersler olarak belirlenmiştir. Bu dersler ile doktora programına başlayan öğrencilerin bölüm ve uzmanlık alanlarını tanımaları, öğretim üyelerini ve çalışma alanlarını tanımaları amaçlanmaktadır. Dersler öğrencinin doktora ders planı hazırlamasına ve akademik danışman seçimine yardımcı olmaya yöneliktir. Kurnaz ve Alev⁴⁵ tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerin ders seçimi ile ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “bilgi ve rehberlik eksikliği” olduğunu belirlemişlerdir. Bu verilere dayalı olarak doktora programının birinci yılın birinci döneminde zorunlu olarak 3 kredi “EPÖ Doktora Hazırlık” dersinin konulması önerilmiştir.

Doktora Hazırlık (Oryantasyon) (3 Kredi, Zorunlu, Geçti/Kaldı): Bu derste öğrenciler üniversitenin sunmuş olduğu bilimsel araştırma desteklerini tanırlar. Alanı ile ilgili kaynaklara ulaşma, kütüphane ve diğer elektronik kaynaklarını araştırma yollarını öğrenirler. Fakülte, enstitü, ana bilim dalı ve EPÖ bilim dallında devam eden bilimsel araştırmalar

44 Gömleksiz, M.N. ve Yıldırım, F., Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. 62-68. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları, No: 95, 2013.

45 Kurnaz, M. A. ve Alev, N., İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2009

hakkında bilgi sahibi olurlar. İlgili ana bilim dalı ve bilim dalında görevli öğretim üyelerinin ilgi alanları araştırmaları hakkında bilgi edinirler. Akademik danışman seçimi ile ilgili fikir sahibi olurlar. Doktora ders planı hazırlarlar. Doktora tez araştırması ile ilgili araştırma konuları, araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olurlar.

Temel Alan Dersleri

Eğitim Programları ve Öğretim alanının iki alanı vardır. Bunlardan birincisi “Program”, ikincisi ise “Öğretim” alanıdır. EPÖ yüksek lisans ve doktora programını bitiren öğrencilerin program ve öğretim alanında derinlemesine bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenir. ABD doktora programlarında ana alan ILU 32 kredi, INU 36 Kredi, PSU ise 18 kredi olarak belirlenmiştir. Türkiye EPÖ yüksek lisans ve doktora programlarında dersler zorunlu ve seçmeli ayrımı vardır; ana dal, yan dal uygulaması yoktur. Ders kredilerin ABD’de Türkiye doktora programlarına göre fazla olması nedeniyle “Program ve Öğretim” alanları iki eşit alan olarak en az altı kredi program alanından, altı kredi öğretim alanından ders alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda önerilen dersler arasından altı (6) kredi (iki ders) program alanından, altı kredi (iki ders) öğretim alanından zorunlu statüde ders konulması önerilmektedir.

Araştırma Alanı Dersleri

Doktora eğitiminin amaçlarından biri, özgün araştırma yapabilen bilim insanları yetiştirmektir. Doktora eğitiminin öğrencilere özgün bir bilimsel çalışmayı planlama, uygulama ve rapor halinde sunma bilgi ve becerisi kazandırması beklenir. Ancak AÜ doktora programında 3 araştırma dersi, GÜ doktor programlarında bir araştırma dersi olduğu; İÜ doktora programında araştırma dersi olmadığı görülmektedir. ABD programlarında ise ILU en az 16 kredi, PSU en az 12 kredi ve INU en az 9 kredi araştırma alanında ders alınmasının zorunlu olduğu görülmektedir. Ayrıca alınan araştırma derslerinin öğrencinin doktora tez çalışmasında yapacağı araştırma yöntemine uygun alandan alınması gerekmektedir. ILU doktora programında öğrenci araştırma yeterliliğini göstermek için araştırma alanında alınan derslerin olduğu bir formu araştırma komitesine onaylatmak zorundadır⁴⁶. Eskiöğlu⁴⁷ lisansüstü eğitime yönelik araştırma derslerinin sayısının artırılmasını önermektedir. Yine Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük⁴⁸ tarafından yapılan çalışmada 1974-2009 yılları arasında EPÖ

46 ILU19, 2014

47 Eskiöğlu, *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007

48 Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009) Eğitim ve Bilim 38(168), 288-303, 2013*

alanında yapılan doktora tezlerinde %55,9 nicel araştırma yöntemleri, %36 karma yöntem ve %8,1 Nitel yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma çalışmalarının çok az sayıda yapılmasından nitel araştırma yöntemleri ile ilgili ders veya derslerin doktora programlarında yeterli sayıda olmadığı sonucu çıkabilir. Bu bulgulara dayanarak araştırma alanına yönelik doktora programlarında en az 10 kredi üç dersin konulması önerilmektedir. Bu dersler arasında “Nicel araştırma ve Veri analizi Dersi” üç saat teori bir saat bilgisayar laboratuvar uygulaması olarak düzenlenmesi, benzer şekilde “Nitel Araştırma ve Veri Analizi” dersi üç saat teori ve bir saat NVivo veya benzer veri analiz programının bilgisayar laboratuvar uygulamalı olarak sunulması önerilmektedir. Bu derslerin nitel araştırma yöntemleri veya nicel araştırma yöntemlerine yönelik olarak ayrı ayrı en az 3 ders olarak sunulması önerilmektedir.

Yan Alan veya Uzmanlık Alanı Dersleri

ABD yüksek lisans programlarında yan dal veya uzmanlık alanına yönelik INU’da 12 kredi ve PSU’da 15 kredi ders konulmuştur. Benzer şekilde ABD doktora programlarında da INU 12-36 kredi yan dal, PSU 15 kredi destek alan olarak yan alan destek alanı olarak belirlendiği görülmektedir. Türkiye doktora programlarında yan alan veya destek alanı belirlenmemiştir. Ancak derslerin incelenmesi sonucu program ve öğretim alanına girmeyen dersler yan alan olarak sınıflandırılmıştır. Yan alanlar ile ilgili olarak ABD programlarında yan alanlar olarak (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler) alanları olduğu görülmektedir. Türkiye programlarında ise AÜ’de “Öğretmen Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim”, GÜ’de, “Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Gelişmeler, Yüksek Öğretimde Güncel Gelişmeler”, İÜ’de ise “Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim ve Bilişim Teknolojileri” derslerinin olduğu görülmektedir. Yan alan veya uzmanlık alanı olarak tanımlanan bir alan belirlenmesi ve bu alanların gruplandırılarak her bir alana yönelik olarak yüksek lisans programlarında en az iki ders altı kredi, doktora programlarında en az üç ders dokuz kredi ders konulmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alanlar belirlenmiştir. Öğrenci bir veya iki alandan alacağı yüksek lisans için altı, doktora düzeyinde dokuz krediyi akademik danışmanı ile birlikte belirler.

Yüksek Lisans Uzmanlık Alanları ve Dersleri

Öğrenci, akademik danışmanı ile birlikte aşağıda belirlenen uzmanlık alanlarından bir veya iki alandan en az iki ders altı kredi ders seçer.

Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul) Alanı:

Okulöncesi Programları ve Öğretim

İlkokul Programları ve Öğretim

Ortaokul Programları ve Öğretim

Ortaöğretim Alanı:

Fen Bilimleri Programları ve Öğretim

Sosyal Bilimler Programları ve Öğretim

Dil ve Edebiyat Programları ve Öğretim

Yükseköğretim Alanı:

Yükseköğretim Programları

Yükseköğretimde Öğretim Yaklaşımları

Yüksek Öğretim Programlarında Gelişmeler

Öğretmen Eğitimi Alanı:

Öğretmen Eğitimi Programları

Öğretmen Eğitiminde Öğretim

Öğretmen Eğitiminde Materyal ve Metotlar

Hizmet içi Eğitim Alanı:

Hizmet-içi Eğitimin Temelleri

Hizmet-içi Eğitim Programları ve Öğretim

Eğitim Tarihi Alanı:

Türk Eğitim Sisteminin Teorik Temelleri

Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Alanı:

Eğitim ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BİT Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Entegrasyonu

Web Tabanlı Öğretim

Karşılaştırmalı Eğitim Alanı:

Karşılaştırmalı Eğitimin Temelleri

Eğitim Programlarının Karşılaştırılması

Eğitim Politikaları Alanı:

Türkiye’de Eğitim Politikaları

Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi

Doktora Uzmanlık Alanları ve Dersleri

Öğrenci akademik danışmanı ile birlikte aşağıda belirlenen uzmanlık alanlarından bir veya iki alandan en az üç ders toplam dokuz kredi ders alır.

Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul) Alanı:

Temel Eğitimde Güncel Gelişmeler ve Sorunlar

Okulöncesi Programları Geliştirme

Okulöncesi Programları ve Öğretim

Okulöncesi Programları Değerlendirme

İlkokul Programları Geliştirme

İlkokul Programları ve Öğretim

İlkokul Programları Değerlendirme

Ortaokul Programları Geliştirme

Ortaokul Programları ve Öğretim

Ortaokul Programları Değerlendirme

Ortaöğretim Alanı:

Ortaöğretimde Güncel Gelişmeler ve Sorunlar

Ortaöğretimde Program Geliştirme

Ortaöğretim Programları ve Öğretim

Ortaöğretim Programları Değerlendirme

Yükseköğretim Alanı:

Yükseköğretim Programları Geliştirme

Yükseköğretimde Öğretme Yaklaşımları

Yükseköğretimde Program Değerlendirme

Yükseköğretimde güncel gelişmeler ve sorunlar

Yükseköğretimde öğretim planlama

Öğretmen Eğitimi Alanı:

Öğretmen Eğitimi Sorunları

Öğretmen Eğitiminde Program Geliştirme

Öğretmen Eğitim Modelleri

Öğretmen Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi

Öğretmen Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi

Hayat Boyu Eğitim Alanı:

Hizmet-içi Eğitim Program Geliştirme

Yetişkin Eğitimi

Hizmet İçi Eğitim Programları Değerlendirme

Halk Eğitim Sorunları

Halk Eğitim Programalar

Hizmet-içi Eğitim Sorunları

Hizmet-içi Eğitim Programları

Eğitim Tarihi Alanı:

Eğitim Programları Tarihi

Eğitim Reformları

Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Alanı:

Uzaktan Eğitim Programları

Web Tabanlı Eğitim Programları

Sosyal Medya ve Eğitim

Mobil Öğretim Programları

Eğitimde Sanal Dünya

Eğitim ve Bilgisayar Oyunları

Karşılaştırmalı Eğitim Alanı:

Karşılaştırmalı Eğitimde Teori ve Yöntem

Küreselleşme ve Eğitim

İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması

Ortaöğretim Programlarının Karşılaştırılması

Yükseköğretim Programlarının Karşılaştırılması

Avrupa Birliği Eğitim Programları

Eğitim Politikaları Alanı:

Türk Milli Eğitim Sisteminde Sorunlar

Eğitim Politikalarının Eleştirel İncelenmesi

Çok kültürlülük ve Eğitim

Eğitim Politikalarının Program Yansımaları

Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları Alanı

Piaget ve Eğitim

Vygotsky ve Eğitim

Foucault ve Eğitim

Freire ve Eğitim

Dewey ve Eğitim

Eleştirel Pedagoji

Doktora Seminerler

Seminerler ile ilgili programlar incelendiğinde AÜ ve GÜ doktora programlarında birer seminer dersi olduğu, İÜ doktora programında iki seminer dersi olduğu görülmektedir. ABD programlarında ise tez semineri, araştırma semineri, program değerlendirme semineri ve çeşitli konulara yönelik seminer derslerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak doktora programlarına her biri üç kredi olmak üzere iki adet seminer çalışması konulmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu seminer çalışmalarından birinin “program” diğerinin “öğretim” semineri olarak düzenlenmesi, program seminerinin birinci yıl ikinci dönem, öğretim seminerinin ikinci yıl ikinci dönemde verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Program semineri: Öğrencinin seçeceği yan dal ile ilgili olarak program geliştirme, program değerlendirmeye yönelik seminer çalışması.

Öğretim Semineri: Yine öğrencinin seçeceği yan dal ile ilgili olarak belirlenen bir programın öğretim planlaması, öğretim uygulaması, yönünde seminer çalışması yapılması.

Doktora Bireysel Çalışma

Türkiye doktora programlarında bireysel çalışma adı altında bir ders olmadığı görülmektedir. ABD doktora programlarında ILU “bağımsız çalışma”, INU “program alanında bağımsız çalışmalar” ve PSU “bağımsız çalışma, bireysel çalışma” adlarında dersler olduğu tespit edilmiştir. Doktora eğitiminin amaçlarından biri de öğrenciye bağımsız araştırma yapma yeterliliği kazandırmaktır. Bu doğrultuda öğrencinin ilgi alanları ile ilgili bir öğretim üyesinin danışmanlığı doğrultusunda, derinlemesine bilgi edinmeyi planladığı bir konuda bireysel okuma, inceleme çalışması yapmaya yönelik 3 kredilik bir dersin doktora programlarına konulması önerilmektedir.

Doktora Yeterlilik Sınavı

Yazılı Sınav seçenekleri:

- a) Okulda gözetim altında yazılı sınav
- b) Yazılı olarak verilen soruların evde cevaplanması
- c) Portfolyo (Yayımlanmış veya yayıma hazır bir makale, Program geliştirme raporu, Program değerlendirme raporu, Pilot Çalışma,

Doktora Tez Araştırma Önerisi)

Sözlü Sınav:

Öğrencinin alan ve araştırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi, doktora tez önerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılır.

Doktora Tez Çalışması Süreci

Tez İzleme Komitesinin Belirlenmesi: Öğrencinin uzmanlık alanından bir üye ve öğrencinin yapmayı planladığı araştırma yöntemi (nitel araştırma, nicel araştırma) alanında uzman bir üye, öğrenci ile akademik danışmanın ortak kararı ile belirlenir. İlgili kişiler ile görüşülüp, konu karara bağlanır.

Tez Çalışmasına Başlama

Araştırma İzni Alma

Pilot Çalışma Yapma

Tez Önerisi Hazırlama

Tez Önerisinin Kabulü ve Tez Çalışmasına Başlama

Tez çalışması sürecinin en önemli işlevi öğrencinin yardımcı araştırmacılıktan bağımsız araştırmacılığa geçiş sürecidir. Bu sürecin verimli olması öğrenci ve akademik danışman arasındaki iletişime bağlıdır. Bu süreçte özellikle, tez izleme toplantıları düzenli olarak yapılmalı, doktora adayı tarafından hazırlanan çalışmalara düzenli dönüt sağlanmalıdır. Bu anlamda akademik danışma ile ilgili temel düzenlemeler bölüm öğretim elemanları ile birlikte hazırlanmalıdır.

Doktora Tez Savunması

Öğrenci doktora tezini enstitüye teslim ettikten sonra bir ay içerisinde tez savunmasına alınır.

Öğrencinin tez savunma komisyonu; Tez İzleme Komisyonu üyeleri ve biri başka üniversiteden olmak üzere enstitü tarafından belirlenen iki üye ile birlikte toplam beş üyeden oluşur.

Kaynaklar

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’ de lisansüstü öğretim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L.. (2009, July). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>. adresinden 18 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Bamber, V., Trowler, P., Saunders, M., and Knight, P. (2009). *Enhancing learning, teaching, assessment and curriculum in higher education*. New York: Open University Press.
- Barnes, B. J., and Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: a look at advising from the advisor’ s perspective, *Innovation Higher Education* (33), 297–315.
- Betts, M., ve Smith., S. (1998). *Developing the credit-based modular curriculum in higher education*. London: Taylor & Francis.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C.A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009) *Eğitim ve Bilim* 38(168), 288-303.
- Bologna Ulusal Raporu. (2009, April). Bologna process stocktaking report. Belgium. Web: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf adresinden 1 Mart 2013’de alınmıştır.
- Council of Graduate Schools, (2013). Graduate study in the US. Web: www.cgsn.org adresinden 15 Nisan 2013 Tarihinde alınmıştır.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2007 – 2013). Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı: Web: plan9.dpt.gov.tr/oik51_yuksekokretim/51egitimy.pdf adresinden 08 Ocak 2013’de alınmıştır.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EUA , (2011). Examining quality culture part II: processes and tools – participation, ownership and bureaucracy. Web: www.eua.be adresinden 3 Nisan 2013’de alınmıştır
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fraser, S. P., and Bosanquet, A. M.. (2006). The curriculum? That’s just a unit outline, isn’t it?, *Studies in Higher Education*, (31)3, 269–284.
- Funk, K., and Klomparens, K. L. (2006). Using the assessment process to improve doctoral programs. 145-162. In Maki, P.L., and Borkowski, N. A. (Eds). *The Assessment Of Doctoral Education: Emerging Criteria And New Models For Improving Outcomes*. Virginia: Stylus Publishing.
- Gardner, S. K. (2008). “What’s too much and what’s too little?”: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *The Journal of Higher Education*, 79 (3). 326-350.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (7). 457-472.
- Gömlüksiz, M.N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. 62-68. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95
- Gözütok, D., Ulubey, Ö., Alkın, S. ve Tunca, N. (2010, 13-15 Mayıs). “Eğitim Programları ve Öğretim” lisansüstü programlarının değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Balıkesir.

- Gözütok, F. D. (1994). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi projesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 561-570
- Güven, İ., ve Tunç. B., (2007). Lisansüstü öğrencilerin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), *Millî Eğitim*, 173, Kış, 157-171.
- İşcan, C. D., ve Bıkmaz, F. H. (2012).Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Karakütük, K. (1989).Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara’daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II. 94-114.
- Kuncel, N. R. Hezlett, S. A., and Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance, *127*(1), 162-181. doi: 10.1037//Q033-2909.127.1.162
- Kurnaz, M. A. ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 6(3), 38-52.
- Lattuca, L. R., and Stark, J.S. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lattuca, L. R., and Stark, J.S. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17, 183-199.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2013). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Sixth Edition, New Jersey, Pearson Education, Inc.
- Ozan ve Köse, (2012, 27-29 Eylül). *Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi*. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Bolu.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2014b). 2012 - 2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara: ÖSYM. Web:<http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekokretim-istatistikleri.html> adresinden 15 Ocak 2014’te alınmıştır.
- Özdemir, M. Ç. ve Arı, A. (2005, 26-28 Eylül). *Öğretim programları ve öğretimi bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi*, 40-63. II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, İstanbul.
- Özer, M. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi.
- Sağlam, M., Aklın, S. ve Tunca, N. (2010, 13-14 Mayıs). *Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Bahkesir.
- Sel, V. G. (2004, 6-9 Temmuz 2004). *Dünya ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya. Web: <https://www.pe-gem.net/dosyalar/dokuman/344.pdf> adresinden 12 Kasım 2013’de alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2013). *Alan eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü eğitimde eğitim bilimleri derslerine bakışı*, 51-54. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95

- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2013). Ankara. Web: <http://www.setav.org/> Web: adresinden 12 Nisan 2013’de alınmıştır.
- Sözer, A.N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö. İ., V:D (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41-65.
- Tatlı, S., ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 143-150.
- Tosun, A. (2001). *Açılış Konuşması, Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü, Eğitim*, Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7, 7-15.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2001). *Bilim adamı yetiştirme*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7. Ankara
- Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği. (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. Yayın No. TÜSİAD-T/2008-10/473). Web:http://www.tusiad.org/___rsc/shared/file/EUA-o8.pdf adresinden 7 Mart 2013’de alınmıştır.
- UYK. (2011, May 27-29th). International congress of higher education: *New trends and issues (UYK-2011) organized by the Turkish Council of Higher Education*, Istanbul, Turkey. Web: <http://www.uyk2011.org/> adresinden 8 Mart 2013’de alınmıştır.
- Wolf, P., and Hughes, J. C. (2007). *Curriculum development in higher education: faculty-driven process and practices*. Number:112, San Francisco: Jossey-Bass
- Wulf, D. H., and Nerad, M. (2006). Using an alignment model as a framework in the assesment of doctoral programs. (83-109). In Maki, P.L and Borkowski, N. A. (Eds). *The Assessment of Doctoral Education: Emerging Criteria And New Models For Improving Outcomes*. Virginia: Stylus Publishing.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007b). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi.*, Türkiye: Yükseköğretim Kurulu, Ankara. Web: http://nku.tr/nku.edu.tr/minisite/spk/YOKBelge/yok_strateji_07.pdf.adresinden 28 Ocak 2014’de alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2013). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. Türkiye: Yükseköğretim Kurulu, Ankara Web: <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden 10 Nisan 2013’te alınmıştır.

A Proposal Of Graduate Programs In Curriculum And Instruction

Kemal Duruhan

Abstract

In this study the comparative similarities and differences between Turkey and The U.S. “Curriculum and Instruction” master and doctorate graduate education programs were examined.

For the study collective case study and comparative research methodologies within qualitative research model were used and the data obtained from the documents and interviews were analyzed from interpretivist perspective.

Research data were collected from documents and through interviews. Documents were obtained from the specified universities’ web addresses and faculty members working in the field of curriculum and instruction at these universities and a total of 18 participants, three from each university who were continuing or completed their master and doctorate education were interviewed. For data collection from participant a semi-structured interview form was used.

As a result of the study, after analyzing comparatively Turkey and the U.S. graduate programs, a “Curriculum and Instruction” graduate master and doctoral curriculum framework was proposed.

Key Words: Higher education, graduate education, comparative education, curriculum, curriculum development.

Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı Alanında Lisansüstü Eğitim Çerçeve Program Önerisi

Kemal Duruhan

Özet

Bu çalışmada Türkiye ve ABD üniversitelerinde “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında uygulanmakta olan yüksek lisans ve doktora eğitim programları arasındaki benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Çalışma, nitel araştırma modellerinden “çoklu durum çalışması” temelinde “karşılaştırmalı araştırma” metodolojisine uygun olarak elde edilen ilgili dokümanların betimsel ve lisansüstü eğitim programlarında eğitim gören bireylerle yapılan görüşme verilerinin “yorumlamacı” (interpretivist) bir bakış açısı ile incelenmesine dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırmada veriler, belirlenen üniversitelerin kurumsal internet adreslerinden, eğitim programları ve öğretim bilim dalı öğretim elemanlarından elde edilen dökümanlardan ve ilgili üniversitelerde yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden veya tamamlamış olan her üniversiteden üç katılımcı olmak üzere toplam 18 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Türkiye ve ABD üniversiteleri Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı lisansüstü eğitim programları temelinde Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı lisansüstü eğitim programlarına yönelik bir “çerçeve program” önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, lisansüstü eğitim, karşılaştırmalı eğitim, eğitim programları, program geliştirme

ABD ve Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı, Terfi Uygulamaları Ve Türkiye Yükseköğretim Sistemi İçin Bazı Öneriler

Cemalettin İpek

Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Enes Gök

Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Türkiye yükseköğretim sisteminde akademik unvanlar okutmanlık, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesör doktor şeklinde sıralanmaktadır. Araştırma görevliliği akademik kariyerin ilk basamağını oluşturmakta ve bu görev akademik kariyer için tercih edilmektedir. Oysa ABD’de akademik kariyer kaygısı olmadan da araştırma görevlisi istihdam edilmektedir. Türkiye’de akademik personelin, özellikle de araştırma görevlilerinin işe alınması ve yükseltilmesi konuları yıllardır tartışıla gelmektedir. Bir başka tartışma ise öğretim üyeliğine yükseltilme konusunda yapılmaktadır. Öğretim üyeliğine yapılan atamalarda daha çok akademik başarı ve yayın kriteri esas alınmakta, atanacak kişinin post-doktora yapıp yapmadığı, daha önce akademik bir tecrübesinin (araştırma görevliliği, okutmanlık, öğretim görevliliği vb.) olup olmadığı gibi kriterler dikkate alınmamaktadır. ABD de ise, üniversiteye veya alana göre değişmekle birlikte, genelde adaylardan hazırlamaları istenilen başvuru dosyalarında eğitim öğretim, araştırma ve yönetim faaliyetlerindeki tecrübeleri ve bu alandaki kariyer hedefleri dikkate alınmaktadır. Türkiye yükseköğretim sisteminde, her ne kadar bazı üniversiteler kendine has bazı kriterler belirlemiş olsalar da, genelde doktorasını bitirmiş birisi hemen yardımcı

doçentlik kadrosuna başvurabilmektedir. Benzer tartışmalar diğer akademik unvanların verilmesi konusunda da yapılabilmektedir.

Bütün bu tartışmalar Türkiye yükseköğretim sisteminde yeniden yapılanma tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye yükseköğretim sistemindeki yeniden yapılanma tartışmalarında diğer ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi önem arz etmektedir. Bu düşünceden hareketle kaleme alınan bu makalede, ABD yükseköğretim sisteminde akademik unvan ve dereceler ile akademik personelin istihdamı, Türkiye yükseköğretim sistemi ile karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Makalede, öncelikle ABD yükseköğretim sisteminde akademik personelin işe alınması ve yükselmesi uygulamaları ele alınmaktadır. Bu amaçla ABD yükseköğretim sisteminde akademik personelin istihdamı, akademik unvan ve dereceler, ödül, terfi ve değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. YÖK tarafından öğretim üyeleri için sağlanan yurtdışı araştırma bursu kapsamında, 01 Temmuz-30 Eylül 2013 tarihleri arasında üç aylık sürede ABD Pittsburgh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Uluslararası Araştırmalar Enstitüsünde yürütülen araştırma sırasında, elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye’de yeniden yapılandırılma tartışmaları gündemde olan yükseköğretim sistemi konusunda bazı öneriler geliştirilmiştir.¹

Makalede ihtiyaç duyulan veriler belge taraması ve kurum ziyaretleri yoluyla yapılan gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu kapsamda, farklı üniversitelerde görev yapmakta olan bazı akademik ve idari personel ziyaret edilerek görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada gerek belge taraması, gerekse görüşmelerden elde edilen veriler, ABD yükseköğretim sisteminde akademik derece ve unvanlar, akademik personelin istihdamı ve yükseltme kriter ve uygulamaları kapsamında değerlendirilerek raporlaştırılmıştır.

ABD Yükseköğretim Sisteminde Akademik Unvanlar

ABD yükseköğretim sisteminde YÖK tarzı federal seviyede merkezi bir kurumun olmadığı düşünüldüğünde, eyaletten eyalete ve üniversiteden üniversiteye değişen farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Böyle çok merkezli bir sistemde, akademik unvan ve görevlerin çeşitliliği de ön plana çıkmaktadır.¹ ABD yükseköğretim sisteminde kullanılan akademik unvanlarla ilgili yaptığı araştırmada çok sayıda farklı akademik unvan belirlemiş ve 800 den fazla unvandan oluşan bir akademik unvan sözlüğü de hazırlamıştır. Araştırmacıya göre, 800 den fazla bulunan ve açıklamalar doğrultusunda ilave 1000 tane daha unvan çıkarılabileceği düşünüldüğünde, bu unvanların hangi statüye sahip oldukları çok açık ve net değildir. Ama

¹ Shamos, M.I., Handbook of Academic Titles, 2012

temelde akademik olarak üç farklı unvan ön plana çıkmaktadır. Bunlar yardımcı doçent (assistant professor), doçent (associate professor) ve professor (full professor) unvanlarıdır. Bazı üniversitelerde bu sıralamaya dördüncü olarak okutman (instructor) da eklenebilmektedir. Bu tarz bir kademe (rank) esasına dayalı sıralama dışında ayrıca statüye göre (devamlı ya da diğerleri) ya da görev alanına göre (öğretim, klinik, araştırma vb.) sıralamalar yapılabilmekte, bazen de bu unvanların başına onursal sıfatlar (distinguished: seçkin, lord: beyefendi bv.) da eklenebilmektedir.² Bu sınıflamaların farklı kullanımları da bazen karmaşıklıklara neden olabilmektedir. ABD’de, Türkiye’deki araştırma görevliliği pozisyonuna denk gelebilecek şekilde istihdam edilen diğer bir grup da asistanlar olarak ifade edilebilir. Temelde ABD yükseköğretim sisteminde fonksiyona göre üç farklı tür asistandan bahsetmek mümkündür. Bunlar, öğretim asistanı (teaching assistant), araştırma asistanı (research assistant) ile idari ve danışmanlık alanlarında çalışan asistanlardır. Post-doktora öğrencileri (post-doctoral fellows) de bu kapsamda görev yapmaktadır.

Araştırma Görevliliği

ABD yükseköğretim sisteminde, lisansüstü eğitim programları genelde öğrencilerini gelecekteki akademisyenlik rollerine hazırlamakta, akademik kariyer için ilk sosyalleşme veya hazırlık süreci lisansüstü eğitim deneyimi ile başlamaktadır. Bu deneyimde, lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenci rolleri, akademik yaşam ve meslek ile belirli disiplin ya da alanlar gibi birçok konuda sosyalleşmeleri söz konusudur. Bu deneyim ABD yükseköğretim sisteminde akademik kariyerin ilk basamağı olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda lisansüstü öğrencilerden bazıları öğretim üyelerine lisans programlarında öğretim asistanı (teaching assistant) olarak yardımcı olurlarken, bazıları da araştırma asistanı (research assistants) olarak destek sağlamaktadırlar. Araştırma görevlilerinin üniversitelere bu şekilde yaptıkları katkı küçümsenemeyecek düzeydedir.³

Türkiye yükseköğretim sisteminde eğitim öğretim ve bilimsel faaliyetlerde öğretim üyelerine yardımcı olan akademik personel araştırma görevlisi olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu yardımcı akademik personel ABD’de asistan olarak adlandırılmakta ve araştırma görevlileri (research assistant) yardımcı akademik personelin sadece bir grubunu oluşturmaktadır. ABD yükseköğretim sisteminde asistanlar için, yukarıda da ifade edildiği gibi, araştırma, eğitim-öğretim ve idari faaliyetler gibi farklı görev tanımları bulunmaktadır. Örneğin Washington Üniversitesi (2011), bünyesindeki asistanlık pozisyonlarını üç kategoriye ayırmıştır: (1) Öğretim Asistanı (eğitim-öğretim, laboratuvar ve sınav hizmetlerinden sorumlu), (2)

2 Shamos, M.I., Handbook of Academic Titles, 2012

3 Austin, 2002

Araştırma Asistanı (eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilişkisi olmayan, sadece araştırma projelerinde görev alan), (3) personel araştırmacı (danışmanlık ve yönetim tarzı işlerden sorumlu araştırmacılar). Üniversitelerin sınıflandırma ve isimlendirmeleri farklı olsa bile, ABD yükseköğretim sisteminde asistanlar genelde bu üç kategori altında değerlendirilebilir. Türkiye yükseköğretim sisteminde ise yardımcı akademik personel araştırma görevlisi olarak adlandırılmakta, bu personel için belirli bir görev tanımı yapılmamasının yanında, bir araştırma görevlisinden öğretim üyelerine her üç alanda da (araştırma, eğitim-öğretim ve idari faaliyetler) yardımcı olmaları beklenmektedir. Makalenin bundan sonraki kısmında, yardımcı akademik personel ABD için asistan, Türkiye için ise araştırma görevlisi olarak ifade edilecektir.

ABD yükseköğretim sisteminde asistanlık pozisyonunun nitelik açısından daha iyi anlaşılabilmesi için, üniversitelere öğrenci kabul sürecinin bilinmesinde fayda vardır. Öğrenci kabulü lisans düzeyinden başlayarak özellikle lisansüstü düzeyde çok kapsamlı bir süreç sonucunda gerçekleştirilmektedir. Örneğin lisans düzeyinde üniversiteye girişte merkezi sınavdan alınan puan ve lise mezuniyet ortalamasının yanında niyet mektubu (statement paper), CV ve aday öğrencinin lise öğrenimi sırasında katılmış olduğu sosyo-kültürel etkinlikleri ile katıldığı gönüllü hizmetlere ilişkin katılım belgelerinin yer aldığı dosya temel kriter olarak alınmaktadır. Başvurular arasında öncelikle kontenjan dikkate alınarak merkezi sınav puanı ve mezuniyet ortalamasına göre ön eleme yapılmakta, daha sonra kalan dosyalar üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Lisansüstü (graduate level) düzeyde ise merkezi sınavdan alınan puan, uluslararası öğrenciler için ayrıca TOEFL puanı, referans mektubu ve mülakat şartı aranmaktadır. Bu iş için birimlerde öğrenci kabul komisyonu oluşturulmaktadır. Bu süreçte, başvuru yapılan akademik anabilim dalları, üniversite bünyesinde bulunan lisansüstü eğitimden sorumlu idari ofisler (office of the graduate school), gerektiğinde de uluslararası öğrenci ofisleri tam bir uyum içerisinde çalışmaktadırlar. Örneğin, başvuruların lisansüstü eğitimden sorumlu idari ofisler tarafından alınan üniversitelerde, aday öğrencilerin dosyaları öncelikle genel şartlar açısından bu ofislerde incelenmekte ve yeterli görülmeyen dosyalar ilgili akademik birimlere ulaşmadan buralarda elenebilmektedir. Bu tarz bir seçim süreci, asistanlık pozisyonunda çalışacak öğrencilerin bu pozisyona gelmeden önce geçirdikleri aşamalar hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca, asistanlık pozisyonunun türüne ve bulundukları üniversitelere göre farklılaşan ek aşamalardan geçmektedirler.

ABD yükseköğretim sisteminde asistanlar genelde lisansüstü öğrenciler arasından seçilmektedir. Bununla birlikte, bazen lisans öğrencilerinden de asistan olarak yararlanılmaktadır. Genelde Öğretim Asistanları Doktora Programlarına kayıtlı öğrenciler arasından seçilmektedir. Bu seçim sürecinde, öğretim üyesinin kendi araştırma asistanını seçebildiği durumların

yanında, bölüm bazında yapılan ilanlarla da asistan adayları belirli kriterlere (niyet mektubu, referans mektubu, mülakat, sözlü ve yazılı sınavlar) göre değerlendirilmektedir. Asistanlar için genelde haftalık 20 saati geçmeyecek şekilde görev tanımı yapılmakta; ayrıca asistanlar lisansüstü eğitim ücretinden/harcından muaf tutulmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de, bu tarz pozisyonların genellikle kısa dönemli (9 ay, 1 yıl, 2 yıl, vb.) olması ve sözleşme esaslarına göre düzenlenmiş olmasıdır. Asistan öğrencilerin maaşları üniversite bünyesinde, pozisyonun türüne göre farklı kaynaklardan sağlanabilmektedir. Genelde asistan maaşlarının sağlanabildiği 4 kaynaktan bahsetmek mümkündür. Bunlar öğretim üyelerinin elinde bulunan araştırma bütçeleri (research grant), kurum bütçesi (üniversite, fakülte veya enstitü bütçeleri), öğretim üyesi kariyer destek bütçesi (tenure⁴ durumundaki öğretim üyelerine tahsis edilen araştırmacılar için) ve burslar (fellowships) olarak sıralanabilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, ABD yükseköğretim sisteminde asistanlar bazen lisans öğrencileri (3 ve 4. sınıflar) arasından da seçilebilmektedir. Bu durumda iki farklı uygulama söz konusudur: (1) Öğrenciler belirli bir kredi karşılığı bu görevi üstlenebilmektedir. Bu görev onların CV lerine önemli bir nitelik katmaktadır. Bu yolu tercih eden öğrencilerin söz konusu krediye ilişkin harçları birlikte çalıştıkları öğretim üyeleri tarafından (granttan) ödenmektedir. (2) Öğrenciler haftalık saat ücreti karşılığı çalışarak derste öğretim elemanlarına yardımcı olup, ödev ve sınav kâğıdı değerlendirmektedirler. Ayrıca öğrencilerle haftanın belirli günlerinde, önceden belirlenmiş saatlerde bir araya gelerek, onlara problem çözümü ve uygulama gibi konularda yardımcı olmakta, ya da öğretim üyelerine araştırmalarında yardımcı (veri girişi gibi) olmaktadırlar. Bu kapsamda görev yapan asistanlara haftalık çalışma sürelerine bağlı olarak belirli bir ücret ödenmektedir; örneğin bu öğrenciler saati 20 dolar olarak hafta da 10 saat çalışabilmektedirler.

Üniversiteden üniversiteye farklılık göstermekle birlikte, asistan olarak istihdam edilen öğrencilerin temelde görev tanımları istihdam türlerine göre değişiklik göstermekte ve birbirinden gözle görülür şekilde farklılaşmaktadır. Örneğin, Rochester Teknoloji Enstitüsü (2013) kayıtlarına göre istihdam edilen genel anlamdaki üç tür asistanlık pozisyonları ve ilişkili görev alanları aşağıdaki gibidir:

a) Lisansüstü Asistan Öğrenci (Graduate Student Assistant): Veri kaydı ve analizi, Sunum hazırlama, web tasarımı, Etkinlik hazırlama, Lisans öğrenci danışmanlığı, çalışan lisans öğrencisi danışmanlığı, proje ekibine katılım, reklam, aday öğrenci katılımı, kampus turları, öğrenci oryantasyonu, bilgisayar laboratuvarı görevi, öğretim üyesi proje asistanlı-

4 ABD yükseköğretim sisteminde, öğretim üyelerinin muhatap oldukları tenure uygulaması, makalenin ileriki bölümlerinde açıklanmaktadır.

ğı, literatür tarama, uzaktan eğitim sistem yöneticiliği, öğretim üyesi ders asistanlığı (materyal-sunu hazırlama).

b) Lisansüstü Öğrenci Araştırmacı (Graduate Student Researcher): Öğretim üyesi gözetiminde bağımsız araştırma yapma, literatür çalışmalarına katılım, veri analizi, test/deney tasarlama, öğretim üyesine laboratuvar asistanlığı, bitirilen araştırma sonuçlarının yayınlanmasında ortak yazarlık

c) Öğretim Asistanı (Teaching Assistant): Laboratuvar düzenleme ve yönetme, tartışma seansı yönetme, online ders platformuna ("MyCourses") materyal (makale-kitap bölümü) yükleme, öğrencilerle iletişim (yazılı ve sözlü), öğrenci ödevleri değerlendirme, öğrenci danışmanlığı, ofis saati uygulaması, ders işlenişinde yardım ve haftalık 4 saatlik ders anlatımı.

Görüldüğü gibi, ABD yükseköğretim sisteminde asistanlar farklı şekillerde istihdam edilmekte ve farklı görev tanımları ve sınırları içerisinde görevlerini icra etmektedirler.

Yardımcı Doçentlik

ABD yükseköğretim sisteminde yardımcı doçentler (Assistant Professor) doktora eğitimini tamamlayanlar arasından istihdam edilmektedir. Doktora Eğitimini tamamlayan birisi, belirli bir süre başka bir üniversitede çalışmadan aynı birimde yardımcı doçentlik kadrosuna başvuramaktadır. Birimlerdeki yardımcı doçent ihtiyacı bölüm başkanlıklarınca dekanlığa iletilmektedir. Başvuru kriterleri Federal Eğitim Bakanlığı'nın (Department of Education) temel kriterleri dikkate alınarak bölümlerce belirlenmekte, ihtiyaç ve kriterler duyuru için basında ilan edilmektedir. Başvuru dosyaları üzerinde genelde yayın kriterine göre bir ön eleme yapılmaktadır. Ön eleme sonunda seçilen dosyalar üzerinde, genelde üçü bölümden, biri fakülteden olmak üzere dört kişilik bir komisyon (işe alma komisyonu) tarafından en iyi dosyalar belirlenmektedir. Üniversiteden üniversiteye değişmekle birlikte, komisyon üyelerinin bazıları başka üniversitelerden davet edilebilmekte, dışarıdan gelecek komisyon üyeleri bazı durumlarda adaylar tarafından verilen listelerden de oluşturulabilmektedir. Seçilen dosyalar üzerinde (örneğin 10-12 dosya) komisyon üyelerince daha ayrıntılı inceleme başlatılmaktadır. Genelde her bir boş kontenjan için üç aday mülakata çağrılmaktadır.

Değerlendirmede adayların eğitim-öğretim, araştırma ve hizmet (idari görevler) faaliyetleri olmak üzere üç temel kriter esas alınmaktadır. Tabi bu değerlendirmelerdeki ağırlıklar, üniversitenin araştırma ağırlıklı ya da eğitim-öğretim ağırlıklı üniversite olup olmamasına göre veya başka faktörlere göre de değişiklikler gösterebilmektedir. Mülakata çağrılan adaylar 2-3 gün süreyle ayrı ayrı misafir edilmekte, adayların geliş gidiş ve konaklama masrafları fakülte tarafından karşılanmaktadır. Bu süre için-

de adaylardan bilimsel bir çalışmasını (bilimsel yayın veya tez) fakültede sunmaları, gerek duyulursa örnek bir ders anlatmaları istenmektedir. Bu sunumlarda dinleyicilere (fakültedeki tüm akademik personelin katılımı beklenir) değerlendirme/gözlem formu dağıtılıp doldurmaları istenmektedir. Bu formları da dikkate alan komisyon, her bir boş kontenjan için iki adayı birinci ve ikinci sıraya koyarak ilgili akademik birimin yöneticisine (Dekana) sunmaktadır. Sunum ve mülakatlar dışında, adayların farklı öğrenci grupları ile görüşmeleri de sağlanabilmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde yardımcı doçentler genelde tenure-track olarak bilinen bir sözleşme ile göreve başlamaktadır. Doçentlik süreci de bu sözleşmeyle birlikte başlamaktadır. Üniversiteden üniversiteye değişmekle birlikte yardımcı doçentler genelde beşinci yılın sonunda doçentlik unvanına sahip olabilmektedirler. Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği'nin halen geçerli olan 1940 tarihli beyannamesinde, tenure kararı için öğretim üyesine tahsis edilen deneme süresinin (probationary period) 7 yılı aşmaması ve en geç bu sürenin bitiminde tenure kararının verilmesi⁵ tavsiye edilmektedir. Tenure-track sözleşmesi yapmış olan yardımcı doçentler eğitim-öğretim (teaching tenure-track assistant professor) ve araştırma (Research tenure-track assistant professor) ağırlıklı olarak iki farklı şekilde görev yapabilmektedirler. Ayrıca işletme ve iktisat gibi bazı alanlarda her iki görevi de birlikte yürüten yardımcı doçentler (standart tenure-track assistant professor); tıp, hukuk, eğitim ve benzeri profesyoneller yetiştiren alanlarda ise klinik yardımcı doçentler (clinical tenure-track assistant professor) de istihdam edilebilmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde her yıl sözleşme yenilemek zorunda olan yardımcı doçentler her eğitim öğretim yılında ortalama 5 derse girmektedirler. Bu derslerin dağılımı genelde güz ve bahar yarıyılında 2'şer ders, yaz döneminde 1 ders şeklinde olmaktadır. Bunun yanında Yardımcı doçentlerden her yıl bilimsel yayın/makale yapmaları da beklenmektedir. Yayın şartını gerçekleştiremeyen yardımcı doçentlere fazladan derse girerek bu açığı telafi etme şansı tanınmaktadır. Fakülteye yardımcı doçent olarak atanan birisi ilk üç yılın sonunda ayrıntılı bir değerlendirmeye tabi tutularak, uygun görülenlerin tenure-track sözleşmeleri devam ettirilmektedir. Genelde yüzeysel/formalite yapılan bu değerlendirmede adayların çoğu yoluna devam etmektedirler. Ancak adaya tenure sözleşme hakkı verilip verilmeyeceğine 6. yılda yapılan değerlendirmede karar verilmektedir. Altıncı yılın sonunda yapılan değerlendirme sonucunda adaya hem doçentlik unvanı hem de tenure sözleşme hakkı birlikte verilebileceği gibi, doçentlik unvanı verilip tenure sözleşmesi yapmak için 2-3 yıl daha ek süre tanınabilmektedir. Bazı durumlarda da önce doçent olarak atanan öğretim üyeleri daha sonradan tenure güvencesine kavuşmaktadırlar.

5 (AAUP, 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments 2006)

Doçentlik

ABD yükseköğretim sisteminde akademik personele doçentlik (Associate Professor) unvanı genelde tenure pozisyonu ile birlikte verilmektedir. Ancak bazı yükseköğretim kurumlarında adaya sürenin sonunda doçentlik unvanı verilip tenure sözleşmesi yapabilmesi için biraz daha ek süre tanınabilmektedir. Hatta bazı kurumlarda (Caltech ve Princeton üniversiteleri gibi) tenure sözleşmesi yapmaya hak kazanmış akademik personele doçentlik unvanı yerine doğrudan profesör (Full-professor) unvanı verilebilmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, ABD yükseköğretim sisteminde tenure-track sözleşme süresi üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Genelde 5-9 yıl arası süren bu süreç sonunda oluşturulan komisyon tarafından yapılan değerlendirme sonunda başarılı bulunan adaya ya tenure sözleşmesi yapma hakkı tanınmakta, başarılı bulunmazsa ya 1-2 yıl daha ek süre tanınmakta ya da sözleşmesi sona erdirilmektedir. Tenure değerlendirme süreci aşağıda akademik terfi değerlendirmesi başlığı altında daha geniş olarak açıklanmaktadır.

ABD yükseköğretim sisteminde tenure sözleşme hakkını elde eden akademik personel (doçentler) sözleşmeli statüden daimi statüye geçerler. Bir başka ifadeyle, tenure sözleşmesi yapan doçentler iş garantisine (emekliliğe kadar kesintisiz istihdam) sahip olurlar. Ancak, bu statüde çalışan doçentler alacakları ücretin (maaşın) belirlenmesi için yıllık performans değerlendirmesine tabi tutulurlar.

Full-profesörlük

ABD yükseköğretim sisteminde doçent olarak görev yapmakta olan akademik personel, üniversiteden üniversiteye değişen belli bir sürenin sonunda Full-profesörlük unvanı için, tenure sürecine benzer ayrı bir değerlendirme sürecinden geçerler. Yukarıda doçentlik başlığı altında da açıklandığı gibi, Caltech ve Princeton üniversiteleri gibi bazı kurumlarda tenure sözleşmesi yapmaya hak kazanmış olan bir yardımcı doçente doçentlik unvanı yerine doğrudan Full-profesörlük unvanı verilebilmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde doçentlik kadrosundan Full-profesörlük kadrosuna geçiş için Türkiye’de olduğu gibi boş kadro bulunması zorunluluğu bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile akademik yükselmeye boş kadro olup olmamasından ziyade, akademik nitelik ön plana çıkmaktadır. Bu durum yardımcı doçentlik ve doçentlik kadroları için de geçerlidir. Türkiye’de ise, kadro sıkıntısı nedeniyle, doktorasını almış bir akademisyen görevine yıllarca araştırma görevlisi olarak devam edebilmekte; doçentlik sınavını geçmesi durumunda da yine araştırma görevlisi olarak kalabilmektedir. Aynı durum, yardımcı doçentlik kadrosundan doçentlik kadrosuna ve doçentlik kadrosundan profesörlük kadrosuna geçişlerde de yaşanabilmektedir. ABD yükseköğretim sisteminde doçentlik unvanında olduğu gibi,

bir üniversite tarafından verilen full-profesörlük unvanı da genelde diğer üniversitelerce kabul edilmektedir. Bununla birlikte, uygulamada pek rastlanmasa da teorik olarak, bir akademisyenin başka bir üniversiteyle daha düşük unvanla sözleşme yapması mümkün görülmektedir.

ABD’de bazı üniversitelerde full-professorler için ayrıcalıklı bir kadro söz konusu olabilmektedir (chaired professor). Üniversitenin bilimsel yayın faaliyetlerine katkı yapması beklenen bu profesörlere, üniversite tarafından daha çok proje teşviki ve daha çok araştırma görevlisi istihdam etme hakkı gibi ayrıcalıklı imkân tanınabilmektedir.

ABD Yükseköğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdam Şekilleri

ABD yükseköğretim sisteminde akademik personelin istihdamı 3R olarak sembolize edilen işe alma (recruitment), işte tutma (retention) ve emekli etme (retirement) olmak üzere birbirini izleyen üç süreçte gerçekleşmektedir.⁶ Akademik personelin çok farklı şekillerde istihdam edildikleri görülmektedir. Bu istihdam şekilleri farklı kriterlere göre sınıflandırılabilir. Akademik personel çalışma şekillerine göre tam zamanlı (full-time faculty) ve kısmi zamanlı (part-time faculty) olarak iki guruba ayrılırken, sözleşme sürelerine göre daimi statüde çalışanlar (tenured faculty) ve sözleşmeli çalışanlar (non-tenure) olmak üzere yine iki guruba ayrılabilirler. ABD yükseköğretim sisteminde bir akademik personelin daimi statüde sözleşme yapabilmesi için tenure-track denen ve üniversiteden üniversiteye süresi 5 yıl ile dokuz yıl arasında değişen bir değerlendirme sürecinden geçmesi gerekir. Genelde tenure-track ve tenured akademik personel tam zamanlı görev yaparlarken, non-tenure akademik personel sözleşmeye bağlı olarak, tam zamanlı ya da kısmi zamanlı olarak görev yapabilmektedirler.

Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sisteminde, non-tenure (koşullu/şartlı öğretim elemanı) dediğimiz pozisyon genel bir ifade olup tenure dışındaki hemen hemen bütün akademik personel pozisyonlarını içine alır. Bunlar yardımcı öğretim üyeleri, doktora sonrası araştırmacıları, öğretim görevlileri/asistanları, klinik öğretim üyeleri, non-tenure-track öğretim üyeleri, eğitmenler ve diğer geçici öğretim üyeliği pozisyonlarıdır. (URL-3). Non-tenure-track öğretim üyeliği bu koşullu akademik personel pozisyonlarından bir kısmını ihtiva eder. Non-tenure-track pozisyonu genel anlamda bir çeşit koşullu öğretim üyesi pozisyonu olup, ağırlıklı olarak ders veren ve öğrenci danışmanlıklarıyla meşgul olan ve unvanı ne olursa olsun daimi öğretim üyeliğine yani tenure pozisyonuna ulaştırmayan öğ-

6 Clark ve Ma, Jennifer, Recruitment, retention and retirement in higher education; building and managing the faculty of the future, 2005

retim üyeliği pozisyonlarını ifade eder ⁷. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, ABD üniversitelerindeki öğretim üyeliği pozisyonlarının hemen hemen tamamının kontratlarla ilişkilendirilmiş sözleşmeli pozisyonlar olmalarıdır. Bu nedenle tenure pozisyonu akademik personelin görev teminatı, özlük hakları ve akademik özgürlüğü gibi konularda hayati önem taşımakta ve akademisyenler arasında öncelikle bu pozisyon tercih edilmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde non-tenure akademisyenler farklı uygulamalarla, farklı şartlar altında çalışabilmektedirler. Örneğin⁸:

- Tam zamanlı ya da kısmi zamanlı (part-time) olarak,
- Sözleşmesiz, sınırlı ya da sınırsız sözleşmeli olarak,
- Ücretlerini/maaşlarını farklı fonlardan alarak,
- Sabit bir iş yükü ile ya da üniversitenin talebine göre dönemden döneme değişen iş yükleri ile.

ABD yükseköğretim sisteminde son zamanlarda non-tenure-track öğretim elamanı pozisyonlarında ciddi artışlar gözlenmektedir ⁹. Örneğin 1987 yılından 2003 yılı arasında tenure olan öğretim üyelerinin tenure olmayanlara oranı yüzde 15 azalmıştır¹⁰.

Son zamanlarda ABD yükseköğretim sisteminde tenure pozisyonunda yer alan akademisyen sayısının azalmasında etkili olan faktörlerden biri üniversiteler için part-time ya da sözleşmeli akademik personel istihdamının daha ekonomik olmasıdır. Bunun yanında son yıllarda online programların sayısındaki artış da tenure pozisyonundaki akademisyen sayısının azalmasında bir başka etken olmuştur¹¹. ABD yükseköğretim sisteminde non-tenure akademik personel sayısındaki artışın başlıca nedenleri aşağıdaki gibi özetlenmektedir¹²:

- 7 August, L., Hollenshead, C., Waltman, J. & Miller, J., Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan; 2006
- 8 August, L., Hollenshead, C., Waltman, J. & Miller, J., Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan; 2006
- 9 Baldwin R and Chronister J, Teaching Without Tenure: Policies and Practices for a New Era. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002; Ehrenberg, R. G., & Zhang, L., Do tenured and tenure-track faculty matter? *Journal of Human Resources*, 40(3), 647–659. 2005; August & Others, Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan; 2006
- 10 August & Others, Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan; 2006
- 11 Cameron, M., Faculty tenure in academe: the evolution, benefits and implications of an important tradition, *Journal of Student Affairs at New York University*, 2010, VI, 1-11.
- 12 August & Others, Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan;

1. Üniversiteye giren öğrenci sayılarındaki büyük artış,
2. Non-tenure akademisyenlerin ücret ve maliyetlerinin düşük olması,
3. Parasal sıkıntıların üniversite yöneticilerini tenure pozisyonu yerine non-tenure akademisyen istihdam etmeye yönlendirmesi,
4. Non-tenure akademik personelin müfredatla ilgili konularda daha esnek olması.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, maaş yetersizlikleri, özlük hakları ve iş güvencesi eksiklikleri non-tenure-track öğretim üyelerinin başlıca problemleri ¹³olarak gösterilmekle birlikte, non-tenure-track personel sayısındaki artışın eğitim kalitesi üzerindeki etkileri de araştırılmaktadır. Ehrenberg ve Zhang'ın (2005) araştırma sonuçlarına göre, bir okuldaki non-tenure-track öğretim üyesi oranı ile okulu tamamlayan öğrenci oranları arasında ters ilişki gözlenmektedir. Araştırmada ayrıca, yüksek lisans seviyesinde eğitim veren bir üniversitede, yarı zamanlı çalışan öğretim üyesi oranındaki 10 derecelik artışın, mezuniyet oranlarında 3 derecelik bir düşüşle; tam zamanlı non-tenure-track öğretim üyesi oranındaki 10 derecelik artışın ise mezuniyet oranlarında 4,4 derecelik bir düşüşle ilişkili olduğu saptanmıştır¹⁴.

Tenure Sistemi

Daha önce de değinildiği gibi, ABD yükseköğretim sisteminde akademik unvanlar, yardımcı doçentlik (Assistant Professor), doçentlik (Associate Professor) ve profesörlük (Professor) olmak üzere üç düzeyde sıralanmıştır. Genelde yardımcı doçentler ile doçentler her iki yılda bir, profesörler ise üç yılda bir performans değerlendirmesine tabi tutulurlar. Ancak akademik personel, performans değerlendirmesinin yanında, süreçte iç ve dış değerlendirmecilerin yer aldığı terfi değerlendirmesine de tabidirler¹⁵. Terfi değerlendirmesinde akademik personel araştırma faaliyetleri, eğitim-öğretim faaliyetleri ve idari hizmet olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir.

ABD'de çalışanlarına iş garantisi (tenure uygulaması) sağlayan birkaç sektörden biri de eğitimdir (URL-1). 1913 yılında Johns Hopkins Üniversitesinde bir grup profesör, ülke genelinde tanınmış bazı profesörlerin üniversiteden atılması üzerine bir duyuru yayınlayarak, üniversitelerde çalışanları, bu gibi haksızlıklarla mücadele etme amacıyla bir dernek

2006, 2

13 Purcell, 2007

14 Ehrenberg, R. G., & Zhang, L., Do tenured and tenure-track faculty matter? *Journal of Human Resources*, 40(3), 647-659. 2005

15 Gonzales, C., Liu, Y., and Shu, X., The faculty promotion and merit system in China and the United States: the cases of Wuhan University and the University of California, Davis, CSHE Research & Occasional Paper Series, 2012

kurmaya davet etmiştir. Söz konusu derneğin kurulmasıyla bir yandan üniversite personelinin üniversiteden uzaklaştırılırken göz önünde bulundurulması gereken ilkelerin belirlenmesi, diğer yandan da derneğin üniversiteden uzaklaştırma işlemi üzerinde inceleme yapma yetkisine sahip olması amaçlanmıştır¹⁶.

Dünyada ilk tenure uygulaması ortaçağı Avrupa'sında, üniversite personelinin üniversite dışında monark ve dini otoritelerin üniversitelere yönelik nahoş müdahalelerinden koruma amacıyla kurulan lonca teşkilatlarına dayandırılmaktadır. Günümüzdeki şekli ile tenure sistemi ABD'de 20. yüzyılın başlarında American Association of University Professors (AAUP) tarafından oluşturulmuştur¹⁷. ABD'de ise ilk defa 1800'lü yılların başlarında Harvard Kolejinin sınırsız süreyle akademik personel atama yapması ile birlikte tenure sisteminin başladığı görülmektedir. 1913 yılına gelindiğinde Johns Hopkins Üniversitesi'nden 18 profesör bir araya gelip bir mektup yazarak diğer profesörleri yeni kurdukları derneğe üye olmaya davet etmişlerdir. Söz konusu profesörler bu derneği mesleklerini toplumsal baskılara karşı korumak amacıyla kurmuşlardır. Bundan iki yıl sonra, 600 akademisyen bir araya gelerek Amerikan Profesörleri Derneği'ni (The American Association of University Professors: AAUP) kurmuşlardır. Bu dernek 1915 yılında resmi akademik tenure sistemini destekleyici şekilde haklı sebeple işten atılmanın ilkelerini açıklamıştır¹⁸.

Akademik özgürlüğü sağlamaya yönelik olarak geliştirilmiş olan tenure sistemi kısaca, akademik personelin herhangi bir haklı sebep olmadan yönetimin kötü muamelesine uğrayıp işten atılmasını önlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu uygulamada akademik personeli istihdam eden kurumla personel arasında sürekli istihdama (daimi statüye) yönelik bir sözleşme yapılmaktadır. Bu sisteme göre, tenure sözleşmesi yapan bir akademik personeli kurumu, olağanüstü ekonomik krizler dışında, sadece yüz kızartıcı suç gibi sebeplerle işten atılabilmektedir (URL-1). Dolayısıyla, tenure sözleşmesini hayat boyu bir iş garantisi olarak görmekten ziyade, haksız sebeplerle işten atılmaya karşı kendini savunma hakkı olarak görmek daha doğru olacaktır; örneğin, ABD'de her yıl tenure pozisyonunda çalışan akademisyenlerin % 2'si belirli sebeplerle görevden alınmaktadır¹⁹.

Tenure sistemi, başlangıçta akademik personelin üniversiteden atılmalarının önüne geçerek, akademik özgürlüğü korumak amacıyla ortaya çıkmıştır (URL-1). Akademik özgürlük, akademisyenlerin eğitim-öğretim ve araştırma konusunda kimin neyi nasıl yapacağı konusunda nihai karara

16 Park, S., Sine, W. D. & Tolbert, P. S., Professions, organizations and institutions: Tenure systems in colleges and universities [Electronic version]. Retrieved [07.08.2013], from Cornell University, 2010

17 A.g.e.

18 Cameron, M., Faculty tenure in academe: the evolution, benefits and implications of an important tradition, Journal of Student Affairs at New York University, 2010, VI, 1-11.

19 NEA, The Truth About Tenure in Higher Education, 2014

sahip olmasını gerektirir²⁰. Bu bağlamda tenure sistemi, bir yandan üniversiteleri yetenekli bireyler için bir cazibe merkezi haline getirmeyi, bir yandan da üniversite personeline fikir özgürlüğü sağlamayı amaçlamaktadır²¹.

Akademik özgürlük, üniversite personelinin eğitim faaliyetlerinde politik, dini veya ideolojik eğilimlerinden dolayı kurumsal baskı ya da tehdide maruz kalmadan aşağıdaki haklara, aynı zamanda sorumluluklara sahip olması anlamına gelmektedir²²:

1. Araştırma konusunu seçerek araştırma ve profesyonel görüşlerini sunma hakkına sahiptir; aynı zamanda mesai arkadaşları ve kurum görevlilerince değerlendirilme sorumluluğu vardır.

2. Öğretme hakkına sahiptir ancak eğitsel amaçları gerçekleştirme ve öğrencilerin haysiyetine/değerlerine (dignity) saygı duyma sorumluluğu vardır.

3. Toplumu ilgilendiren konularda konuşma ve örgütlenme hakkına sahiptir; buna karşın bir fikri savunma ile bilim yapmayı birbirinden ayırma sorumluluğu vardır.

4. Görev yaptığı eğitim kurumunun, eğitsel politika ve öncelikleri konusunda görüş bildirme hakkına sahiptir; öte yandan meslektaşlarına saygı duyma ve kurumunu dışarıdaki yanlış anlamalara karşı koruma sorumluluğu vardır.

ABD yükseköğretim kurumlarında tenure sistemi 1940'lerden sonra kurumsal hale gelmiştir²³. 1940 yılında Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği (AAUP) ile Amerikan Kolejleri Derneği tarafından Akademik Özgürlük ve Tenure İlkeleri Beyanı (*Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*) onaylamıştır. Tenure sistemi o zamandan bu yana akademisyenlerin araştırma ve öğretim faaliyetlerini yürütmelerini ve kurum dışında siyasi faaliyetlerini sürdürmelerini sağlayan bir sistem olarak destek bulmuştur ²⁴Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği Akademik Özgürlük ve Tenure İlkeleri Beyanında, tenure sistemi ile akademik personelin eğitim öğretim, araştırma ve okul dışı faaliyetlerinde özgür olmasını

20 McPherson, M., S. and Schapiro M., O., Tenure issues in higher education, Journal of Economic Perspectives, 13(1), 85-98, 1999

21 Park, S., Sine, W. D. & Tolbert, P. S., Professions, organizations and institutions: Tenure systems in colleges and universities [Electronic version]. Retrieved [07.08.2013], from Cornell University, 2010

22 Cameron, M., Faculty tenure in academe: the evolution, benefits and implications of an important tradition, Journal of Student Affairs at New York University, 2010, VI, 1-11.

23 Park, S., Sine, W. D. & Tolbert, P. S., Professions, organizations and institutions: Tenure systems in colleges and universities [Electronic version]. Retrieved [07.08.2013], from Cornell University, 2010

24 McPherson, M., S. and Schapiro M., O., Tenure issues in higher education, Journal of Economic Perspectives, 13(1), 85-98, 1999

ve onlar için bu mesleği cazip hale getirecek ekonomik güvence sağlanmasını amaçlamıştır.²⁵

Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği 1940 yılında ayrıca tenure sistemi ile ilgili olarak aşağıdaki ilkeleri önermiştir²⁶:

- Akademik tenure deneme süresi 7 yıl olmalı,
- Akademik personelin, olağan üstü ekonomik krizler dışında, haklı sebepler (adequate cause) olmaksızın işine son verilmemeli,
- İşten çıkartılan profesöre, gerekçesi yazılı olarak bildirilmeli ve kendini savunma hakkı tanınmalı.

ABD yükseköğretim sisteminde bir akademik personelin tenure sözleşmesi yapabilmesi için tenure-track denen bir süreçte eğitim-öğretim, araştırma ve idari hizmet alanlarında liyakatini ispatlaması gerekmektedir (URL-1). Genelde yardımcı doçentlikle başlayan bu süreç üniversiteden üniversiteye bağlı olarak 5 ile 9 yıl arasında değişmektedir. Bu süreç sonunda Doçentlik unvanı almaya hak kazanan akademik personel bağlı bulunduğu üniversite ile tenure sözleşmesi (daimi statü) yapmaktadır. Bir akademik personelin tenure pozisyonunda sözleşme yapabilmesi için sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeylerde bilimsel yayınlar yapması gerekmektedir.²⁷

Özetle tenure sisteminin, akademik özgürlüğü koruma ve nitelikli akademisyenleri üniversiteye çekme olmak üzere iki temel işlevi vardır. Bir akademisyenin öğrettikleri ya da yazdıkları bazı şeyler gerek yöneticiler, gerekse kurum dışındaki bazı kişi ve çevreler tarafından kabul görmeyebilir. Tenure sistemi bu gibi durumdaki akademisyenlere, işten atılmalarını engellediği için iş güvencesi sağlamaktadır (URL-1).

Başlangıçta tenure sistemi ile akademisyenlerin, üniversite dışında açıkladıkları fikirlere karşı korunması amaçlanırken; bu koruma daha sonra genişleyerek akademisyenlerin sınıf içinde söylediklerini de kapsamaya başlamıştır. Sonuç olarak bu sistem akademisyenlere nasıl düşünmeleri gerektiğine göre değil, özgür düşüncelerine göre öğretme hakkı sağlamıştır. Zaten Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği, Akademik Özgürlük ve Tenure İlkeleri Beyanında akademik özgürlüğün hem öğretim hem de araştırma faaliyetleri için gerekli olduğunu, çünkü araştırma özgürlüğünün gerçeklerin ortaya çıkmasına katkı sağladığını; öğretme özgürlüğünün ise bir yandan akademisyenin öğretme hakkını, diğer yandan da öğrencilerin öğrenme hakkını koruduğunu ifade etmiştir (URL-1).

1940 yılında duyurulan tenure beyanı akademisyenlere sağladığı hak ve

25 Chemerinsky, E., Is tenure necessary to protect academic freedom?, 1997

26 Cameron, M., Faculty tenure in academe: the evolution, benefits and implications of an important tradition, Journal of Student Affairs at New York University, 2010, VI, 1-11.

27 A.g.e.

özgürlüklerin yanında onlar için bazı sınırlamalar da getirmiştir (URL-1):

- Araştırmalar, maddi dönütü olabilmesi için, kurum yönetiminin anlayışına uygun seçilmelidir.
- Akademisyenler, derslerde dersin konusuyla çelişecek şeyleri anlatmamaya özen göstermelidirler.
- Akademisyenler, kamuoyunun kendileri ve kurumları hakkında konuşacaklarının farkında olmalı, bu nedenle her zaman doğruyu söylemeli, itidalli davranmalı, diğerlerinin fikirlerine saygı duymalı ve her söylediklerinin, kurumu bağlamayacağını farkında olmalıdırlar.

ABD yükseköğretim sisteminde tenure sistemi, akademisyenler için akademik pozisyonları cazip hale getirmekle birlikte, aynı zamanda bazı açılardan eleştirilmektedir (URL-1):

1. Tenure sisteminin iş garantisi sağlamak için pahalı bir yol olduğu; bu pozisyonun genelde mevcut işlerini kaybetmiş ve başka işverenlerden teklif almayan akademisyenler tarafından talep edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, nitelikli profesörlerin çoğunun iş güvencesi endişesi yoktur ve her zaman iş bulabilirler.

2. Tenure sistemi aslında, değişen şartlar sonucunda yetersiz ya da etkisiz hale gelen akademisyenler için bir iş güvencesidir.

3. Tenure sisteminin sağladığı iş garantisi, akademik ihtiyaçlar zamanla değişeceğinden, kaynakların yeniden dağılımını zorlaştırmaktadır.

Tenure pozisyonunun, akademik personelin lehine tek taraflı bir sözleşme olduğu, akademik personelin daimi statüde çalışmaya hak kazandığı halde, buna karşılık çalıştığı kuruma gerekli bağlılığı göstermediği ifade edilmektedir. Öte yandan, tenure sisteminin non-tenure akademisyenlerde kuruma karşı güvensizlik oluşturduğu, ayrıca tenure sözleşmesi yapan akademisyenlerin eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayırmadığı dile getirilmektedir (URL-1).

Tenure sisteminin pahalı bir uygulama oluşu nedeniyle zamanla üniversiteler tenure-track pozisyonları yerine non-tenure ya da part-time pozisyonlarını yaygın olarak kullanmaya başlamışlardır. Öte yandan bazı eğitim kurumları, bazı uyumsuz (marginal) akademik personellerin işine son verebilmek için post-tenure değerlendirme uygulaması başlatmışlardır. Ayrıca bazı kurumlar tenure sistemi yerine uzun dönem iş sözleşmesi uygulamasını devreye sokmuşlardır (URL-1).

Tenur sistemi üzerine yapılan eleştirilerden biri de tenure sözleşmesi yapan akademisyenlerin ağırlığı araştırma ve toplumsal hizmete verdikleri, öğretim faaliyetlerine önem vermedikleri şeklindedir. Çünkü akademik personelin öğretim faaliyetleri için yapmaları gereken hazırlık çalışmaları, araştırma için yeterince zaman bulamamalarına yol açacaktır. Dolayısıyla tenure sözleşmesini hedefleyen bir akademisyen (tenure-track) gerekli

araştırma faaliyetlerini yürütebilmek için öğretim faaliyetleri ile idari görevleri geri planda tutacaktır. Bu da kurumların tenure pozisyonu dışında part-time ya da sözleşmeli personel istihdam etmesini gerektirecek, böylece akademik personelin kuruma maliyeti artacaktır (URL-1).

Son yıllarda ABD yükseköğretim sisteminde tenure sistemi için yapılan eleştirileri gidermek için dört farklı yaklaşım üzerinde durulmaktadır (URL-1):

1. Tenure pozisyonu dışındaki personel sayısını (contingent faculty) artırmak,
2. Zorunlu post-tenure değerlendirme sistemi getirmek,
3. Akademisyenlerle tenure dışında yenilenebilir uzun dönem sözleşme yapmak,
4. Akademik personele, bazı özlük haklarının yanında iş garantisi de sağlamak.

Tenure sözleşmesi yapmadan önce bir akademisyen çok sıkı bir performans değerlendirmesine tabi tutulurken, tenure olduktan sonra 30 yıl süreyle böyle bir değerlendirmeye gerek duyulmamaktadır. Bu uygulama, tenure sistemini sağlıklı hale getirmektedir. Bu sorunun çözülebilmesi için tenure sözleşmesi yapmış bir akademisyen için periyodik olarak, örneğin en azından beş yılda bir, post-tenure değerlendirme önerilmektedir. Bu öneriyi ileri sürenler, post-tenure değerlendirme sonucunda yetersiz görünenler için 1-2 yıl yeniden değerlendirme süreci önermektedirler (URL-1).

Tenure sistemi eleştirilmeye başlandıktan sonra, ABD’de bazı üniversiteler bu sistemi tamamen kaldırma yerine post-tenure değerlendirme uygulaması başlatmışlardır; örneğin²⁸:

- Texas Üniversitesi yönetim kurulu beş yılda bir post-tenure değerlendirme uygulaması başlatmış ve değerlendirme sonunda yetersi bulunan akademisyenlerin işine son vermeyi kararlaştırmıştır
- Benzer bir uygulama başlatan Güney Carolina Üniversitesi tenure pozisyonundaki akademisyenlerin 6 yılda bir post-tenure değerlendirmesine alınmalarını ve yeterli görülmeyenlerin işten çıkartılmasını kabul etmiştir.
- Florida üniversitesi yönetim kurulu ise tenure pozisyonunda bulunan akademisyenler için yedi yılda bir post-tenure değerlendirmesi öngörmüştür.
- Tenure pozisyonunda olan akademisyenler için benzer post-tenure değerlendirmesi öngören diğer üniversiteler Colorado, Georgia, Hawaii, Kentucky, Maryland and Wisconsin Üniversiteleri olmuştur.

28 McPherson, M., S. and Schapiro M., O., Tenure issues in higher education, Journal of Economic Perspectives, 13(1), 85-98, 1999

Yenilenebilir uzun dönem sözleşme önerenler, akademisyenlerle başlangıçta 2 ya da 3 yıllık deneme süresi için sözleşme yapılmasını, bu sürenin sonunda başarılı olanların sözleşmelerinin 10 yıl daha uzatılmasını önermektedirler (URL-1). Öte yandan, akademisyenlere tenure sözleşmesi yerine, emekliliğe katkı, iş güvenliği, hayat veya sağlık sigortası, kampus park imkanı, çalışma ofisi gibi özlük hakları arasından birkaç seçim yapma şansı tanınması da önerilmektedir (URL-1).

Akademik Terfi (Tenure) Değerlendirmesi

ABD yükseköğretim sisteminde akademik personel üç boyutlu bir değerlendirmeye tabidirler; bunlar eğitim-öğretim faaliyetleri, araştırma faaliyetleri ve idari görevlerdir (service). Bununla birlikte, üniversiteler bunlara bazı ek değerlendirme kriterleri ilave edebilmektedirler. Eğer tenure değerlendirmesinde yazılı olmayan kriterler esas alınır ve aday başarısız görülürse aday sonuca itiraz etme hakkına sahiptir (URL-2).

Tenure değerlendirme sürecine birçok insan katılmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (URL-2, 5):

- Adayın bölümünden kıdemli akademisyenler,
- Üniversite (campus-wide) tenure komitesi üyeleri,
- Dekan,
- Akademik işlerden sorumlu rektör (provost),
- İdari işlerden sorumlu rektör (president),
- Yürütme kurulu (governing board).

Tenure değerlendirme sürecine katılan bütün bu üyelerin değerlendirme kriterlerini bilip uygulayabilir olmaları gerekmektedir. Bir tenure değerlendirme süreci genelde aşağıdaki şekilde işlemektedir (URL-2, 12):

- Tenure başvuru dosyasının oluşturulması,
- Dış değerlendircilerin/jüri üyelerinin belirlenmesi,
- Bölüm değerlendircilerin/jüri üyelerinin belirlenmesi,
- Oylamaya katılacak komite ve yöneticiler için gerekli formların hazırlanması,
- Adayla ilgili resmi değerlendirme işleminin dışında, adaylarla informal iletişim kurulması.

ABD yükseköğretim sistemi'nde terfi değerlendirmesi akran değerlendirmesi (peer review) denen ve araştırma-eğitim-öğretim ve idari görev alanlarından oluşan sıkı bir süreçte gerçekleşmektedir. Terfi için başvuru

dosyasında adayın değerlendirme süreci içindeki niyetini belirten mektubu, geleceğe yönelik planları, tüm yayınlarının fotokopisi, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik değerlendirme sonuçları ve bulunduğu idari görevlere ilişkin belgeleri bulunur ²⁹.

Değerlendirme sürecinde, adayın bağlı olduğu bölüm, aday hakkında farklı üniversitelerde görev yapmakta olan seçkin akademisyenlerden değerlendirme mektubu alır. Değerlendirme yapacak akademisyenlerin yarısı adayca belirlenen listeden seçilir. Adaydan, ayrıca kendi hakkında objektif değerlendirme yapacağına inanmadığı akademisyenlere ilişkin bir liste de talep edilir ³⁰.

Değerlendirme sonucundan memnun olmayan aday, Akademik Personel Komitesinin temyiz alt komitesine başvurma hakkına sahiptir. Alt komite, her ne kadar farklı öneriler yapma hakkına sahip olsa da, son karar üniversite yönetimine aittir. Ayrıca aday, temyiz alt komitesine, değerlendirme sürecindeki herhangi bir hususa yönelik olarak itiraz ve düzeltme (rebuttal) mektubu gönderme hakkına sahiptir ³¹.

Tenure değerlendirmesi sürecinde, zaman zaman aday hakkında herhangi bir konuda suistimal iddiasında (allegation of misconduct) bulunulması söz konusu olabilmektedir. Örneğin (URL-2, 6):

- Adayın kurumunda kıdemli bir profesörün, adayın dosyaya koyduğu yayını tamamıyla lisansüstü öğrencisinin yazdığını iddia etmesi,
- Aday hakkında, öğrencilerden imzalı ya da imzasız, cinsel istismar mektubu gelmesi,
- Adayın, özel hayatına yönelik, yüz kızartıcı bir davranışta bulunduğu suçlamasında bulunulması.

Bütün bu olumsuz gelişmeler değerlendirme sürecinin askıya alınmasına yol açmaktadır. Bu gibi durumlarda, aday, bağlı olduğu kurumun değerlendirmeyi sonuçlandırmadan önce, hukuki yardım (legal advice) alma hakkına sahiptir. Bu tür şikâyetler, aday tenure pozisyonuna geldikten sonra yapılırsa, aday için bağlı olduğu akademik birimin mevcut disiplin işlemleri yürütülmektedir (URL-2).

ABD yükseköğretim sisteminde, son zamanlarda, tenure sözleşmesi yapmış akademik personel için önerilen post-tenure değerlendirme uygulaması için farklı alternatifler önerilmektedir³²:

29 Gonzales, C., Liu, Y., and Shu, X., The faculty promotion and merit system in China and the United States: the cases of Wuhan University and the University of California, Davis, CSHE Research & Occasional Paper Series, 2012

30 A.g.e.

31 A.g.e.

32 Tierney, W. G., Tenure is dead. Long live tenure. In William G. Tierney (Ed.), The responsive university: Restructuring for high performance (pp. 38-61), 1998, 52-53

1. Tenure pozisyonundaki her akademisyenin her yıl değerlendirilmesi,
2. Tenure pozisyonundaki her akademisyenin periyodik olarak, örneğin üç yılda bir değerlendirilmesi,
3. Sadece başarısız görülen akademisyenlerin değerlendirilmesi.

Yukarıda açıklanan değerlendirme süreçleri dışında, ABD yükseköğretim sisteminde, akademik personel, ister non-tenure, ister tenure-track ister tenure sözleşmesi ile çalışıyor olsun her yıl için kendine verilecek maaşın belirlenmesinde performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ABD yükseköğretim sistemi üzerine yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, ABD yükseköğretim sistemi ile Türkiye yükseköğretim sistemi arasında birçok açıdan farklılıklar olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılıkların yeniden yapılanma tartışmaları süren Türkiye yükseköğretim sisteminde dikkate alınabileceği değerlendirilmektedir. Söz konusu farklılıklar araştırma görevlisi istihdamı, yardımcı doçentlik ve bu kadroya yapılan atamalar, doçentlik kadrosu ile atama ve terfi kriterleri açısından tartışmaya değer görülmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde araştırma görevlisi istihdamına bakıldığında, bu kadroların fakülte ve bölümlerden çok öğretim elemanlarına tahsis edildiği ve ücretlerinin de genelde proje gelirlerinden (grants) karşılandığı görülmektedir. Araştırma görevlileri, bu uygulamada, fakülte ya da bölüm yöneticilerinden çok öğretim üyelerine karşı sorumludurlar. Bu kapsamda görev yapan araştırma görevlilerinin yıllık sözleşme yenilemeleri gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, ABD'deki uygulamanın, Türkiye'de 2-3 yılda bir sözleşme yenileme usulüne göre işleyen araştırma görevlisi istihdamı uygulamasına göre daha etkili olduğu söylenebilir. Araştırma süresince yapılan gözlemler ve söz konusu kapsamda görev yapmakta olan araştırma görevlileri ile yapılan mülakatlarda da ABD yükseköğretim sisteminde araştırma görevlisi istihdamı uygulamasının daha etkili işlediği kanısına ulaşılmıştır. Bu tespitten hareketle, Türkiye yükseköğretim sisteminde de öğretim üyelerine, ücretleri proje ve farklı fonlardan karşılanmak üzere, fakülte kadrosu dışında, araştırma görevlisi istihdam etme imkânının sağlanması önerilebilir.

ABD yükseköğretim sisteminde, gerek lisans, gerek lisansüstü asistanlıklarda dikkat çeken önemli hususlardan biri asistanlık görevinde bulunmuş olmanın, öğrencilere gelecekle ilgili herhangi bir iş garantisi imkânı sunmamasıdır. Türkiye'de ise araştırma görevliliği pozisyonu ile kadrolu olarak işe başlayan öğrenciler genelde doktora sonrası istihdam konusunda beklenti içinde bulunmaktadır. Halbuki, ABD'de öğrencilerin asistan-

lık görevleri onların CV'lerine artı bir puan olarak eklenmesine rağmen, bu durum onların doktora sonrası öğretim üyeliğine geçmesi konusunda herhangi bir garanti sağlamamaktadır. Ayrıca, ABD yükseköğretim sisteminde eğitimlerini tamamlayan öğrenci ve asistanların, eğitim sonrası kariyerlerini farklı bir üniversitede devam ettirmeleri hem etik, hem de kariyer açısından daha fazla özendirilmektedir. Türkiye'de ise bir üniversitede araştırma görevlisi olarak istihdam edilen bir öğrenci, kariyerini görev aldığı üniversitede devam ettirmesi gerektiği gibi bir algı içine girmektedir. Bugün gelinen noktada, bazı üniversiteler öğretim üyesi eksikliği yüzünden bölgenin ve üniversitenin ihtiyaç duyduğu bölümleri ve programları açamazken, bazı üniversitelerde, doktorasını tamamlamış asistanlarda yığılmalar meydana gelmekte, bu öğrenciler kariyerlerinin devamını mezun oldukları ya da çalıştıkları kurumlarda aramakta ve kurumdaki bu birikmelerden dolayı yıllarca kadro bekleyebilmektedirler.

Amerika Türkiye kıyaslamasında dikkate alınması gereken diğer bir nokta, asistanlık pozisyonunun görev tanımları ile ilgilidir. ABD yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi olmayan bir yapıya sahip olmasına, pozisyon isimlerinden maaşlara kadar büyük farklılıklar görülmesine rağmen, dikkat çeken önemli bir nokta, görev tanımlarının temelde pozisyon içeriği ile doğrudan ilişkili olarak yapılmış olmasıdır. Diğer taraftan, merkezi bir yükseköğretim sistemine sahip Türkiye'de, kâğıt üzerinde araştırma görevlilerinin görev tanımları aynı görünmesine rağmen, büyük bir belirsizlik söz konusudur. Araştırma görevlileri eğitim-öğretim, araştırma, idari hizmetler gibi çok farklı alanlarda sınırları olmayan bir çevrede görev almaktadırlar. Bunun yanında fakültelerde, hangi bölüme veya öğretim üyesine bağlı olduğuna bakılmaksızın, adeta bir "ara-eleman" mantığı ile, görevleri içinde ve dışında çok farklı sayıda ve türde işlerle görevlendirilmektedirler. Bu da hem istihdamın amacına ulaşılmasındaki verimliliği düşürmekte, hem de öğrencinin kariyeri veya eğitimi ile ilgili aksaklıklara sebebiyet verebilmektedir.

ABD yükseköğretim sisteminde yardımcı doçent kadrosuna yapılan atamalarda, genelde bir adayın, doktora eğitimini tamamlamış olduğu fakülte ya da bölüme yardımcı doçent olarak atanmadığı görülmektedir. Araştırma süresincedeki gözlemler ve bu kapsamda yapılan mülakatlarda, bu uygulamanın, yardımcı doçentlerin farklı üniversitelerde deneyim kazanmalarına, farklılıklara karşı daha hoşgörülü ve değişime açık olmalarına katkı sağladığı değerlendirilmiştir. Bu uygulamanın, araştırma görevlilerinin fakülte kadrosunda oldukları ve fakültenin gelecekteki öğretim üyesi ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak istihdam edildikleri için, Türkiye yükseköğretim sisteminde aynen uygulanması önerilemez. Ancak, doktorasını bitirmiş ve yardımcı doçent kadrosu bekleyen adaylar, belirli bir süre yurtiçinde ya da yurtdışında farklı üniversitelerde post-doktora çalışmasına yönlendirilip teşvik edilebilir. ABD yükseköğretim sistemin-

de dikkat çeken bir başka uygulama, doktorasını tamamlayan asistanların, yardımcı doçent olarak göreve başlamadan önce, birkaç yıl süren post-doktora eğitimine yönlendirilmesidir. Bu durum zorunlu olmamakla birlikte, özellikle sayısal alanlarda daha çok öne çıkmaktadır. Oysa Türkiye’de post-doktora tarzı bir uygulamanın varlığından söz etmek güçtür.

ABD yükseköğretim sistemi üzerine yapılan incelemede, Türkiye yükseköğretim sisteminden farklı ve dikkat çeken bir başka uygulama, doçentlik kadrosuna yapılan atama ve bu amaçla başvuru değerlendirme yöntemi olmuştur. Türkiye yükseköğretim sisteminde doçentlik konusu yıllardan beri tartışılmaktadır. Doçentliğe yükseltilme kriterleri açısından anabilim dalları arasındaki farklılığın yanında, adayların doçentlik sınavına başvurularında standart bir süre aranmamaktadır. Oysa ABD yükseköğretim sisteminde, her ne kadar üniversiteden üniversiteye farklı süreler söz konusu olsa da, doçent adaylarının 5 ile 9 yıl arasında değişen, tenure-track denen bir sürede yardımcı doçent olarak görev yapmaları ve bu süre içinde denemeleri gerekmektedir. Bu kapsamda iki ülkenin yükseköğretim sistemi arasında dikkat çeken bir başka farklılık değerlendirme kriterlerinde göze çarpmaktadır. ABD’de doçent adaylarının eğitim-öğretim, araştırma ve idari görev faaliyetleri açısından değerlendirildiği görülmektedir. Türkiye yükseköğretim sisteminde ise doçent adayları her ne kadar eğitim-öğretim ve idari görevlere ilişkin bulunduğu faaliyetleri belgeleyerek başvuru dosyasına koysalar da, sonucu genel olarak bilimsel araştırma faaliyetleri belirlemektedir. Bu kapsamda bir başka farklılık, ABD yükseköğretim sisteminde doçent adaylarının, Türkiye yükseköğretim sisteminde olduğu gibi sınav türü bir mülakata tabi tutulmamasıdır. Bu bağlamda, Türkiye yükseköğretim sistemindeki doçentlik atamalarında doktora eğitimini tamamlamış bir akademisyenin, ne tür bir süreç içerisinde doçentlik değerlendirmesine tabi olacağının belirlenmesi, değerlendirme kriterlerinde, araştırma faaliyetlerinde olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetleri ile idari faaliyetlere de yer verilmesi, ayrıca sıkça eleştirilmekte olan ve doçentlik sınavı olarak bilinen mülakat uygulamasının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- AAUP, 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments. <http://www.aaup.org/file/principles-academic-freedom-tenure.pdf> Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: graduate school as socialization to the academic career, *The Journal of Higher Education*, 73(1), Special Issue: The Faculty in the New Millennium, 94-122, 2006
- <http://links.jstor.org/sici?sici=00221546%28200201%2F02%2973%3A1%3C94%3APTNGOF%3E2.o.CO%3B2-C>
- August, L., Hollenshead, C., Waltman, J. & Miller, J., Non Tenure Track Faculty: The Landscape at U.S. Institutions of Higher Education: Executive Summary, Center for the Education of Women, University of Michigan; 2006 <http://www.cew.umich.edu/sites/default/files/NTTexecsummo6.pdf>
- Baldwin R and Chronister J, Teaching Without Tenure: Policies and Practices for a New Era. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002
- Cameron, M., Faculty tenure in academe: the evolution, benefits and implications of an important tradition, *Journal of Student Affairs at New York University*, VI, 1-11. 2010
- Chemerinsky, E., Is tenure necessary to protect academic freedom?, 1997 <http://www.usc.edu/dept/cheпа/Papers/Chemerinsky.PDF> [02.08.2013].
- Clark, R. L. and Ma, Jennifer, Recruitment, retention and retirement in higher education; building and managing the faculty of the future, USA: Edward Elgar Publishing, Inc. 2005
- Ehrenberg, R. G., & Zhang, L. Do tenured and tenure-track faculty matter? *Journal of Human Resources*, 40(3), 647-659., 2005
- Gonzales, C., Liu, Y., and Shu, X., The faculty promotion and merit system in China and the United States: the cases of Wuhan University and the University of California, Davis, *CSHE Research & Occasional Paper Series*, 2012
- McPherson, M., S. and Schapiro M., O., Tenure issues in higher education, *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 85-98. 1999
- Metzger, W. Academic tenure in America: a historical essay. Faculty tenure: a report and recommendations by the Commission on Academic Tenure in Higher Education. San Francisco, California: Jossey-Bass, 1973
- NEA, The Truth About Tenure in Higher Education. <http://www.nea.org/home/33067.htm> [20.09.2014].
- Park, S., Sine, W. D. & Tolbert, P. S., *Professions, organizations and institutions: Tenure systems in colleges and universities, 2010*, [Electronic version]. Retrieved [07.08.2013], from Cornell University, ILR School site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/398/>.
- Rochester Institute of Technology (2013). Job Duties. http://www.rit.edu/fa/controller/graduate/job_duties.html.
- Shamos, M.I. (2012). Handbook of Academic Titles. [http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm#Glossary of Titles](http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm#Glossary%20of%20Titles)
- Washington Üniversitesi (2011). Assistantships. <http://www.grad.washington.edu/students/fa/assistantships.shtml>
- Tierney, W. G., Tenure is dead. Long live tenure. In William G. Tierney (Ed.), *The responsive university: Restructuring for high performance*, 1998 (pp. 38-61). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- URL-1, 25 ways to reduce the cost of college, Center for College Affordability and productivity, 2010 http://centerforcollegeaffordability.org/uploads/25Ways_to_Reduce_the_Cost_of_College.pdf. [19/07/2013].
- URL-2, Good practice in tenure evaluation: Advice for tenured faculty, department chairs, and academic administrators, A Joint Project of the American Council on Education, The American Association of University Professors, and United Educators Insurance Risk Retention Group. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457764.pdf> [22.09.2014].
- URL-3. American Association of University Professors, <http://www.aaup.org/issues/contingency> [25.09.2013].

ABD ve Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı, Terfi Uygulamaları Ve Türkiye Yükseköğretim Sistemi İçin Bazı Öneriler

Cemalettin İpek

Enes Gök

Abstract

In this article the academic titles, degrees and employment of academic staff in the higher education system of Turkey and the USA is discussed comparatively. The article is prepared during an academic research in the United States University of Pittsburgh Faculty of Education International Research Institute in three months period between 01.07.2013 and 30.09.2013 by meetings held with the academic and administrative staff and by data obtained from literature review. The article, where the basic differences between the higher education systems are addressed, establishes also some suggestions for the Turkish higher education system.

ABD ve Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı, Terfi Uygulamaları Ve Türkiye Yükseköğretim Sistemi İçin Bazı Öneriler

Cemalettin İpek

Enes Gök

Özet

Bu makalede Türkiye ve ABD yükseköğretim sisteminde akademik unvan ve dereceler ile akademik personelin istihdamı karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Makale, 01 Temmuz-30 Eylül 2013 tarihleri arasında üç aylık sürede, ABD Pittsburgh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Uluslararası Araştırmalar Enstitüsünde yürütülen araştırma sırasında, akademik ve idari personel ile yapılan görüşmeler ve literatür taraması yoluyla elde edilen verilerle hazırlanmıştır. İki ülkenin yükseköğretim sistemindeki temel farklılıklara yer verilen makalede, ayrıca Türkiye yükseköğretim sistemi için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: ABD Yükseköğretim Sistemi, ABD’de akademik unvanlar, Akademik atama ve yükselme

Fen/Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Geleceği ya da Türkiye’de Bilim Adamı ve Öğretmen Yetiştirme Meselesi

Mehmet Önal

Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

I. Giriş

Bu çalışmada görünen amaç Fen ve Edebiyat Fakültelerinin çöküşünü önleyecek, Eğitim Fakültelerinin statüsünü yükseltecek bütüncül bir çözüm önerisine ulaşmak olsa da asıl güdülen hedef bilim adamı ve öğretmen yetiştirme konusundaki problemlere bazı temel önermeler oluşturarak cevap aramaktır. Bunun için yöntem olarak literatür taraması ve elde edilecek bulguların tartışılması seçilmiştir. Bu bağlamda Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne, bilim adamı ve öğretmen yetiştirme sistemi ve buna bağlı temel bilimler politikası eğitim tarihi açısından ele alınıp değerlendirilecektir.

1990’lı yıllara gelindiğinde pek çok alanda dünyada dikkat çekmeye başlayan ve içinde bulunduğumuz yüzyılın ilk yıllarından itibaren de Orta Doğu’da yeni bir sosyal ve siyasal merkez olma yolunda ilerleyen Türkiye’nin, bölgede ve dünyada pek çok sektörde kazandığı haklı başarıları yanında, yükseköğretimde başarısının çok sınırlı kaldığı inkâr edilmez bir gerçektir. Hâlbuki ilmi ve teknik çalışmaların sadece birkaç üniversitenin belli alanlardaki başarılarıyla sınırlı kalmaması, üniversitelerin genel olarak bu gelişmede öncü rolü oynaması gerekirdi; fakat bu olmamıştır. Nitekim bir ülkede üniversitelerin öncülük etmediği bazı olumlu gelişmeler olabilir; ancak, bunların kalıcı ve sürdürülebilir olması ancak fikir ve bilgi üreten üniversiteler ile mümkündür.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda iyice sarsılan Doğu-Batı ilişkileri ve özellikle de ABD ve Avrupa bloğunun Ortadoğu İslam ülkeleri, Afrika ve diğer Asya ülkeleriyle kurduğu sosyal, kültürel ve siyasal ilişkilerin çok ciddi oranda sarsıldığı, hatta yer yer tamamen koptuğu bir gerçektir. Bunda Avrupa devletleri ile ABD gibi gelişmiş ülkelerin son yıllarda yaşadığı eko-

nomik durgunluk ve kiriz durumunun da etkisi göz ardı edilmemelidir. Her ne sebepten olursa olsun, çoğunluğu Ortadoğu, Uzak Doğu, Afrika ve Türk Cumhuriyetlerinden olmak üzere batı ülkelerine doğru akan yükseköğretim öğrencilerinin -hepsi değilse bile -hatırı sayılır büyük bir kısmının Türkiye'ye yöneldiği/yöneleceği artık açıkça gözükmektedir.

Bu bağlamda Türkiye'deki üniversitelerin önce kendi iç bünyesine yönelik sorunlarını çözmesi de kaçınılmazdır. Bunların da başında yükseköğretim sisteminin beyni ve kalbi hükmünde olan bilim adamı ve öğretmen yetiştirme sorunu gelmektedir. Çünkü bir ülkede bilim adamı yetiştirerek bilgiyi üretme ve çoğaltma, öğretmen yetiştirerek ise bilgiyi toplayıp dağıtma işlevi gerçekleştirilmiş olur. Bu durumu Sezai Karakoç şu şekilde özetliyor: "Üniversite yönetimini ve organizasyonunu da üç amaca göre belirlemek gerekir. En geniş daire memleketin ihtiyacı olan ihtisas sahipleri dairesidir. İkinci daire, bunların öğretimini yapacak kişilerin dairesidir. En küçük daire de sırf bilim çalışması dairesidir."¹ İşte bu küçük ama etkili dairenin fonksiyonu salt bilimin üretildiği temel fen ve sosyal bilimlerin öğretiminin yürütüldüğü Fen ve Edebiyat Fakülteleri sayesinde icra edilmektedir.

Öyleyse, Türkiye üniversitelerinin iç ve dıştaki bu gelişmeleri doğru bir şekilde okuyarak bilim üretme ve dağıtmadaki ataletini yenmesi ve kendini hızlı bir şekilde yenilemesi elzemdir. Buna bağlı olarak da devletin, küresel bir güç olmasa bile bölgesel bir güç olarak bilim ve yükseköğretim vizyonunu yeniden gözden geçirmesi zorunludur. Bu, bilim ve teknolojiye yatırım yapan özel sektörün de standartlarını yükseltecek bir çaba olacaktır. Nüfus artış hızı yavaşlamış olsa bile, hala genç bir nüfusa sahip olan Türkiye'nin kendi iç dinamiklerinin baskısı, yabancı uyruklu öğrenci taleplerinin artması ve buna bağlı olarak dünya üniversiteleri ile rekabet etmek zorunda olması da onu zaten bu hızlı değişime mecbur etmektedir. Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için önce üniversitelerin ve öğretmen okullarının gelişim seyrine bakmak gerekir.

II. Fen/ Edebiyat Ve Eğitim Fakültelerinin Doğuş Ve Gelişim Seyri

1. Darülfünunlar: Batıdaki benzerleri ayarında ilk kurulan yükseköğretim kurumu; 1773 yılında açılan Mühendislik Okulu olduğu kabul edilse de eğitimde köklü değişimler ve yüksek öğretime yönelik düzenlemeler ile sistem olarak üniversitenin kuruluşu için Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile ortaya çıkacak olan köklü değişimler getirecek sosyal ve siyasal hareketleri beklemek gerekmiştir. Padişah Abdülmecid (1823-1861) zamanında 1939 da Gülhane'de okunan ve bazı önemli yenilikler getirdiği için Tanzimât-ı

¹ Sezai Karakoç, Düşünceler II (Kurumlar), Diriliş Yayınları, İstanbul 1997, s. 41.

Hayriye (Hayırlı Düzenlemeler), ya da kısaca Tanzimat denen bu ferman, her yönden ıslahat ve yenilik hareketlerinin miladı olarak alınabilir. Bu sayede; ilk kez insan haklarını koruma, insanın güvenliğini sağlama ve keyfi yönetimi kabul etmeme² fikri bir meşru dayanağa kavuşmuştu. Bu siyasi gelişme aynı zamanda modern eğitimin da başlangıç tarihi olarak alınabilir. Nitekim Padişah ıslahat hareketlerine ve özellikle de eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemeye büyük önem vermiş ve okulların eğitime başlaması ve diploma törenleri gibi çeşitli vesilelerle öğretmen ve öğrencilerle bir araya gelmeye ve onları teşvik etmeye özen göstermiştir. Bu dönemin etkili sadrazamlarından olan Mustafa Reşit Paşa ve onun yetiştirdiği Âli ve Mehmed Fuad Paşa gibi sadrazamlar da batılı anlamda ileri eğitim kurumlarının oluşması için canla başla çalışmışlardır.³

Mustafa Reşit Paşa zamanında (1845) genel olarak maarif ve özel olarak da ilköğretime yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Mehmed Fuad Paşa ise yeni okulların açılması ve çağa uygun olarak ders programlarının geliştirilmesi için çalışmıştır. Bu bağlamda *Maarif-i Umumiye Heyeti* kurulması kararı da bu dönemin ürünüdür. Bu heyete bağlı olarak biri Sıbyan Mektepleri, diğeri ise bunun dışında kalan eğitim kurumlarının işleyişiyle ilgilenmesi amacıyla iki komisyon kurulmuştur. Bu dönemde, *Mekteb-i Bahriye ve Erkan-ı Harbiye* sınıfları da açılmıştır. Bu arada 1846 yılında Melekzade Paşa Abdulkadir Bey’in başkanlığında *Meclis-i Maarif-i Muvakkat* kurularak hükümet eğitimi, ilk, orta ve yükseköğretim olarak üçlü kademedede planlanmaya başlamıştır. *Sıbyan Mekteplerinin* geliştirilmesi, *Rüştiyelerin* yaygınlaştırılması ve *Darülfünun* adında bir üniversitenin kurulması da bu dönemde kararlaştırılmıştır. Bu, eğitime ilişkin kararlar bir fermanla resmileştirilerek kamuoyuna duyurulmuş ve ayrıca bir kararname ile bu okulların her türlü eğitim materyalinin hazırlanması için -bugünkü *Talim ve Terbiye Kurulu*’nun ilk biçimi olan- *Encümen-i Dâniş*’in kurulması sağlanmıştır. Bu gelişmelerden hemen sonra 1846 yılında Ayasofya’da *Darülfünun* (Fenler Evi) adıyla ilk üniversitenin temelleri atılması kararlaştırılmıştı.⁴

1845’te *Marif-i Umumiye Meclisi* bilim ve fenlerin okutulacağı bir üniversite tasarlamıştı. *Sıbyan ve Rüşdiye Mekteplerinin* üstünde olacak bu kurumun binası Ayasofya Camiinin karşısına yapılacaktı. Bunun yapımı meşhur mimar Gaspere Fossati’ye havale edilmişti. Böylece Fen Edebiyat Fakültelerinin ilk temelini oluşturacak üniversite fikri de ilk kez *Darülfünun* adlı bu kurum ile gündeme gelmiş oldu. Fakat ilk *Darülfünun*’un fiili açılış süreci bir hayli zaman alacaktır. *Darülfünun* ile böylece ilk kez medrese dışında bir yükseköğretim kurumu tasarlanmış

2 Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, MEB, İstanbul, 1992, s. 48.

3 A.g.e, 50,51.

4 A.g.e., 51-54.

oldu. Nihayet bu kurum 12 Ocak 1863 yılında planladığından tam 18 yıl sonra açıldı. Sonradan, *I. Darülfünun* olarak adlandırılacak olan bu üniversite çok güzel bir kütüphaneye ve araştırma laboratuvarlarına sahipti. Fakat belirli bir ders programı ve öğretim metodu yoktu, dersler nüfuzlu ve kültürlü paşaların verdiği serbest konferanslar şeklinde yürütülüyordu. Bazı çevrelerden gelen baskılar ve öğretim kadrosunda yer alan devlet adamlarının asli işlerini aksattıkları gerekçesiyle 1864'te ancak 1 yıl açık kalan bu üniversite kapatıldı.⁵

Bu arada *Darülfünun*'un hazırlık çalışmalarını yürütmek üzere Maarif Nazırlarından Münif Paşa tarafından *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* adıyla bir cemiyet de kurulmuştu. Bu cemiyet çok isabetli bir kararla *Mecmua-i Fünun* adlı bir de dergi çıkartıyordu. Dergide felsefe, tarih, coğrafya, siyaset, edebiyat, kimya, jeoloji, eğitim, ekonomi, astronomi ve tıp alanlarıyla ilgili yazılar yer almaktaydı. Derginin çok geniş bir yazar kadrosu vardı. Bu arada bu ilk *Darülfünun*'un yaşatılması maksadıyla halka açık Toplantılar 1864 yılından sonra Çemberlitaş'taki Nuri Efendi Konağı'nda yeniden başlatıldı ise de bir yıl sonra, fizik ve kimya laboratuvarları ve büyük kütüphanesi ile birlikte konak yanınca, derslere bir daha devam edilmedi. Daha sonra "*Darülfünun-i Osmani*" adıyla açılan İkinci *Darülfünun* 1870'de askeri okullardan sağlanan eğitim kadrosu ve 450 öğrenciyle eğitime yeniden başladı, ancak bir yıl sonra tekrar kapandı. Kısa bir süre sonra yine halka açık konferanslar biçiminde devam eden dersler 1872'de tekrar kesildi.⁶

Bu arada, 1867 tarihinden sonra aynı zamanda Fuat Paşa ile Fransız elçisi Monsieur Bouree himayesinde hazırlanan programla Sultani Mektebi kuruldu. Bir nevi Lise ya da Kolej olarak görülebilecek bu okulun 18-20 yaş arasında olan talebeleri hem kendi okullarına (Sultaniler) gidebilecek hem de *Darülfünun*'un şubelerinin derslerini takip edebileceklerdi. Bu programlarda, Tabii ilimler, matematik ilimleri, Osmanlı Tarihi ve İktisadı, Umumi Tarih, Coğrafya ve Türkçe dersleri yanında İktisat gibi bazı meslek dersleri, Latince, Rumca gibi dil dersleri de verilecekti. Öğrencilerin yarısının Müslüman olması şartına rağmen hocaların Fransız olması yüzünden derslerin Fransızca verilmesine ancak derslerde bir de tercüman bulundurulması kaydıyla izin verilmişti. Bu okul başlangıçta Rusya'nın ve Papanın kışkırtması ile zor durumlar yaşadı ise de iki yıl sonra Papalığın görüş değiştirmesi sonucu 622 öğrenci kontenjanına ulaştı.⁷ Tanzimat dönemi pozitivist görüşlerin kökleşip yaygınlaşması, fen bilimlerin tek ölçü olarak alınması yüzünden katı bir bilimcilik fikrini yaygınlaştırmıştır⁸. Bu

5 A.g.e., s. 75.

6 <http://tr.wikipedia.org>, 01.02.2013

7 Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, MEB, İstanbul, 1992, s. 78,79.

8 -A. Kadir Çüçen, "*Tanzimat'tan Cumhuriyete Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Temelleri*" Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, 5-8 Ekim 1994, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van,

dönem, başta fen bilimleri olmak üzere Batı’da elde edilen temel bilimleri aktarmakla yetinen bir üniversite fikri olsa da zamanla bilimin üretilmesi ya da geliştirilmesi için yüksek tahsilin önemini ortaya koyması açısından önemlidir.

Darülfünun 1874 yılında “*Darülfünun-u Sultanî*” adıyla üçüncü defa *Galatasaray Sultanisi* içinde açıldı. Galatasaray mezunlarının devam edebileceği bir yer haline gelen bu *Darülfünun* da ancak üçüncü grup mezunlarını verdikten sonra 1877’de fen kısmını kapattı. Daha sonra da Hukuk ve Mühendislik bölümlerinin kapatılması ile başlayan olumsuz süreç 1880-81 yılında Edebiyat bölümünün de kapanması ile son buldu. *Darülfünun*, II. Abdülhamit’in isteğiyle Maarif Nazırı Zühtü Paşa tarafından “*Darülfünun-u Şahane*” adıyla 1900 yılında *Mekteb-i Mülkiye* binasında bir kez daha açıldı. 1912’de çıkarılan bir düzenleme ile kuruma bir miktar malî ve idari özerklik verildi ve adı *İstanbul Darülfünunu* olarak değiştirildi. Emrullah Efendi Maarif Nazırı olunca önerdiği üniversitenin bölümleri, Şeri İlimler, Hukuk İlimleri, Fünun, Tıbbi İlimler ve Edebi İlimler Bölümleri⁹ şeklinde sıralanıyordu ki bu günümüz üniversite sistemindeki İlahiyat, Hukuk, Fen, Tıp ve Edebiyat fakültelerine karşılık gelmektedir. Bağdat ve Konya *Hukuk mektepleri*, İstanbul’daki *Dişçilik* ve *Eczacılık Okulları* da *Darülfünun* bünyesine katıldı. Bu kurum için tahsis edilen Zeynep Hanım Konağı’nın yetersiz gelmesi üzerine Yerebatan’da Kimya, Feyzullah Efendi Konağı’nda Jeoloji, İbrahim Paşa Konağı’nda Doğu Dilleri ve Saffet Paşa Konağı’nda coğrafya enstitüleri kuruldu. Böylece üniversite ve enstitü fikri pratikte fakültelerden ve araştırma birimlerinden oluşan bir sistem bütünlüğünde gerçekleşmiş oldu. 1914’de kız öğrencileri de kabul eden bir birim olarak *İnâs Darülfünunu* açıldı. 1918’e gelindiğinde kız öğrencilerin tıp fakültelerine girmelerine ve erkeklerle aynı salonda konferans dinlemelerine müsaade edildi. Yapılan bir düzenleme ile dört fakültenin temsilcisinin bir emin (rektör) başkanlığında toplanması ile oluşturulan bir divan (senato) tarafından yönetilmesi kararlaştırıldı. Bu anlamda ilk rektör İsmail Hakkı Bey oldu. 1924 yılında tüzel bir kişilik verilen *Darülfünun*, 1933 Temmuz ayında çıkarılan 2252 sayılı yasa ile kapatıldı. Yerine İstanbul’da Maarif Vekâletine bağlı yeni bir üniversite kurulması öngörüldü. 1 Ağustos 1933’de Prof. Malch’ın verdiği rapor doğrultusunda kıta Avrupası yönetim modeline uygun olarak¹⁰ yeni bir kadro ve yapı ile İstanbul Üniversitesi açılmış oldu. Bütün bu gelişmeler aynı zamanda Fen ve Edebiyat fakültelerinin gelişim seyrini de ortaya koymaktadır.¹¹

s. 68.

9 Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, MEB, İstanbul, 1992, s. 173, 308.

10 Kazım Yıldırım, “Yeni Kurulmakta Olan Üniversitelerin ve Trakya Üniversitesi’sinin Gelişim Sürecinde Türk Eğitim Düşüncesine Kazandırdığı Yeni Boyutlar” Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, 5-8 Ekim 1994, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van, s.32.

11 <http://tr.wikipedia.org>, 01.02.2013

2. Öğretmen Mektepleri: Yükseköğretimde yaşanan bu gelişmeler yanında eğitim öğretimin diğer önemli bir boyutu olan öğretmen yetiştirme konusunda da ciddi gelişmeler ve tartışmalar olmaktadır. Bunun en önemli sebebi bazı çevrelerin devletin kurtuluşunu eğitimle mümkün olacağına inanmalarıydı. Bu düşüncenin ürünü olan öğretmen yetiştirme çabaları daha sonra Cumhuriyet dönemi için bir altyapı oluşturacaktır.¹² Dört kez Maarif Nazırı olan Ahmet Kemal Paşa *Rüştiyelerin* ıslahı meselesiyle uğraşmış ve bu ıslahın ancak öğretmen yetiştirme ile başlatılması gerektiğine inanmıştı. 1839'larda *Rüştiye Mekteplerinin* sağlıklı bir eğitim verebilmesini iyi eğitilmiş öğretmen yetiştirmeye bağlayan bu görüş 16 Mart 1848'de ilk kez modern anlamda öğretmen okulu diyebileceğimiz *Darülmuallimin*'in açılması ile gerçekleşecektir.¹³ Daha sonraki 20 yıllık süre zarfında Osmanlı'da öğretmen yetiştiren başka bir kurum açılmamıştır.¹⁴ Ancak 1867 yılında İstanbul askeri idadisi içinde 3 yıllık "Hoca Sınıfı" adı verilen, Harp Okulu mezunu gençlerin alındığı, bir öğretmen okulu, sonra da 1968 yılında *Darülmuallimin-i Rüşdiye*'nin dışında iki yıllık *Darülmuallim-i Sıbyan* öğretmen okulu sınavla 20 burslu öğrenci alarak eğitime başlamıştır. Böylece ilk kez hem ilköğretim hem ortaöğretim hem de askeri okullara öğretmen yetiştiren üç bağımsız mektep açılmış oluyordu. Bu dönemde, seyyar öğretmenler *Sıbyan mekteplerine* gönderilerek işbaşında pedagojik formasyon kazandırılıyordu.¹⁵ Ayrıca 1870'da hem *Kız Sıbyan Okulları* hem de *Kız Rüşdiyeleri* için bayan hoca temin etmeye yönelik *Darülmuallimat*'ın açıldığı görüyoruz.¹⁶

II. Abdülhamit devrine gelindiğinde 1910-12 arasında Maarif Nazırı olan Emrullah Efendi, eğitimdeki aksaklıkları düzeltmek için reforma ilköğretim yerine, *Tuba Ağacı Nazariyesi* denen yaklaşımla, yükseköğretimden başlanması gerektiğini savunuyordu. Emrullah Efendi Maarif Nazırı olunca taşra ilkokulları için; "70 bin öğretmene ihtiyaç var; fakat bunun yüzde birine bile sahip değiliz." diyerek işe bir hayıflanma ile başlar.¹⁷ Ancak, Emrullah Efendi'nin tam aksi fikirlere sahip olan eğitimci Satı Bey, eğitimde reform işine ilköğretimden başlamak gerektiğini savunuyordu. Maarifin öncüleri ona göre ilköğretim öğretmenleriydi ve okullarında uygulama sınıflarının olmaması öğretmen yetiştirmede en önemli eksiklikti. Bu yüzden olsa gerek o öğretmen okullarının eğitim süresini 2 yıldan, üç yıla çıkartmış ve okul içinde bir de uygulama okulu (*Tatbikat Mektebi*)

12 Mustafa Murat Öntü, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim", *Türk Eğitim Tarihi*, ed. Sabahattin Arıbaş & Mehmet Koçer, Lisans Yayınları, 2. Baskı, 2011, İstanbul, s.170.

13 Cahit Kavcar, "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu" A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1982, C.15, sayı:1, Ankara, s. 197-214.

14 Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, MEB, İstanbul, 1992, s. 56-57.

15 A.g.e., s. 78,79.

16 A.g.e., s. 112-13.

17 A.g.e., s. 171.

açtırmıştı.¹⁸ Kendisinden önce Fatih semtinde kurulan ve çoğunluğu medreselerden toplanan 900 öğrenci ve bunlara ders veren öğretmenlerin oluşturduğu *Darülmuallimin-i İptidaiyi*’i 1909 yılında Cağaloğlu’na taşıttı. Öğrencilerin 750’sini, ders veren öğretmenlerin de üçü hariç diğerlerini okuldan uzaklaştırarak daha az öğretmen adayı ile etkili bir öğretim metodu takip etmeye karar verdi. Fakat savaşlar sebebiyle vilayetlerde görev yapan öğretmenlerin maaşını alamaması gibi bazı sebepler yüzünden öğretmenliğe rağbet azalmış ve Meşrutiyet yıllarında sayıları 65’e kadar çıkmış olan muallim mektepleri birer birer kapanmıştı. *Darülmuallim* mezunları yerine, açık olan muallimlikler için ehliyetname adı verilen sınavla öğretmen alınmasına gidilmiştir. İşte Cumhuriyet’e öğretmen yetiştirme ve atama bu şartlar altında intikal etmişti.¹⁹

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde devletin öğretmen yetiştirme ile ilgili hem nicelik hem de nitelik açısından yetersiz olduğu ortadaydı. Özellikle öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik donanım açısından öğretmenlerin iyi yetişmediği bilinmekteydi. Meclis tutanaklarına bakıldığında, 1920 sonrasında 3495 ilkokulda, 3316 öğretmen görev yapmaktaydı. Ancak bu öğretmenlerin 1511’i muallim mektebi çıkışı değildi. Ayrıca, 9 Aralık 1920 günkü meclis oturumunda Bitlis Mebusu Ziya Bey’in bildirdiğine göre, Bitlis’te ve doğu vilayetlerinde hiçbir açık okul yoktu. I. Dünya savaşında öğretmenlerin cephelere gitmesi yüzünden çok sayıda okulun kapısına kilit vurulmuştu. Mecliste bunun için bir önlem alınması istenmişti. Nitekim o günkü Osmanlı coğrafyasında 682 ilkokul kapalıydı. Bunun üzerine Antalya Mebusu Rasih Bey’in 25 Kasım 1920’de sunmuş olduğu öneri benimsenerek İstiklal Savaşında benzeri bir durumla karşılaşmamak için muallimler ile muallim mektebi öğrencilerinin askerlik yükümlülükleri ertelenmişti.²⁰ Bu çalışma ile, daha sonra uygulamaya konacak olan, öğretmenlerin temel askerlik eğitimlerinden sonra okullarında görev yaparak askerlik yükümlülüklerini tamamlamasının önü açılmış oluyordu.

15 Temmuz 1923’de Ankara’da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye temsilcilerinin gündem konularından birisi *Darülmuallim* ve *Darülmuallime*’nin tüzük ve programları idi. Sonuçta, öğretmen okullarına birer orta kısım eklenmesi ve kız öğretmen okullarının arttırılması karara bağlandı.²¹ 1924-25 öğretim yılı itibariyle 15 *Erkek Muallim Mektebinde* 3629, 9 *Muallime Mektebinde* ise 1994 öğretmen adayının okuduğu verisine ulaşıyoruz.²² Hamdullah Suphi Tanrıöver’in ikinci maarif vekilliği dönemine tekabül

18 A.g.e., 1992, s. 174-75.

19 A.g.e., s. 205-06.

20 Necdet Sakaoğlu, *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003, s. 158-59.

21 A.g.e. s. 158-59.

22 A.g.e., s. 167.

eden 13 Mart 1925 tarihinde çıkan 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimler Kanunu ile öğretmenlik resmi anlamda müstakil bir meslek sınıfı olarak tanımlanmış ve ilk, orta ve yüksek tedrisat öğretmenliği diye üçe ayrılmıştı. Bunlar arasında orta öğretim düzeyinde eğitim veren Rüştîyeler ile erkek ve bayan öğretmen yetiştiren diğer orta öğretim seviyesindeki öğretmen okullarının hocalarının yüksek ve orta öğretmen okulları ile yüksek ihtisas mekteplerinden mezun olan öğrenciler arasından seçilen öğretmenler tarafından karşılanacağı hükme bağlanmıştı.²³

1926-27 öğretim yılında Ankara, Bursa, Kayseri illerindeki erkek muallim mektepleri ve *Diyarbakır Kız Öğretmen Okulu* kapatılmıştı. Sonuç olarak, bu tarihte 13 Erkek ve 9 Kız öğretmen okulu kalmıştı. 1927'de aynı zamanda *Denizli Öğretmen Okulu*, *Köy Öğretmen Okulu*'na çevrilmiş ve yeni olarak Kayseri'de bir Köy Öğretmen Okulu'nun, Ankara'da ise *Ana Öğretmen Okulu*'nun kurulması sağlanmıştır. Bu gelişmeleri *Bahkesir* ve *Ordu Kız Öğretmen Okulları*'nın kapatılması izledi.²⁴ 1928'e gelindiğinde okul öncesi ya da anaokulu eğitiminde yetersiz kaldığı anlaşılmış ve bunun için anaokulu öğretmeni yetiştiren kurumların kurulması talebi ortaya çıkmıştı. Bu arada ilkokulların öğretmen açığını kapatmak için deneme amaçlı olarak dört ortaokula 2 yıllık ek pedagoji eğitimi eklenerek ortaokul mezunlarından öğretmen yetiştirme, *Beden Eğitimi* ve *Ev İdaresi* dersi vermek için kurslar vasıtasıyla öğretmen yetiştirme çalışmaları da başlatıldı.²⁵

Cumhuriyet döneminde, öğretmen yetiştiren kurumlara biraz daha yakından baktığımızda öğretmen adaylarının ya üniversitelerin ilgili branş mezunları arasından seçildiği ya da öğretmen adaylarının üniversitelerin ilgili branş derslerine devam etmelerinin sağlanması ile temin edildiği görülmektedir. Bu öğretmen yetiştirme uygulamasında en önemli gelişme 1908 yılından itibaren öğretmen adaylarının alan bilgisini üniversitenin ilgili fakültelerinden almalarıyla başlamıştı. Bu, eğitim tarihimiz açısından çok önemli olan ve 1980'lere kadar gelen bir öğretmen okulu üniversite işbirliği geleneği olarak başarılı bir örnek olmuştu. Bu sürece nasıl gelindiğine bakmak bu başarılı tecrübeden günümüzde de yararlanmayı mümkün kılabilir.

1924-1925 öğretim yılında kurulan *Yüksek Muallim Mektebi* daha sonra *Yüksek Öğretmen Okulu* olarak adlandırılmış ve öğretmen yetiştirme de bir model olmuştu. Bu modelde, liseyi bitirerek üniversitelerin Fen ve edebiyat fakültelerinin o günkü bölümlerine giren öğrencilerden bir grubu sınava alınarak çeşitli dallarda lise öğretmeni olarak milli eğitim bakanlığı hesabına parasız yatılı olarak okutuluyordu. Bu öğrenciler ayrıca *Yüksek Muallim Mektepleri*'nde formasyon dersleri de alıyorlardı. 1959 yılına kadar liseler için öğretmen yetiştiren bu kurum yetersiz kalınca Milli Eğitim Bakanlığı 03.07.1959 tarih ve 209 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile öğretmen yetiştirmede en önemli model olacak *Ankara Yüksek Öğretmen*

23 A.g.e., 2003, s 177.

24 A.g.e., 2003, s 181-82.

25 A.g.e., 2003, s 1984-85.

Okulu adında yeni bir okul açtı.²⁶ Bu okulun öğrencileri ilk öğretmen okullarının başarılı öğrencileri arasından seçilerek yine parasız yatılı olarak okutulacaktı. Bunlar *Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi*’nin ilgili bölümlerinde okuyarak; matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri oluyorlardı. 1960 yılında, ilerde *Dil Tarih Coğrafya Fakültesi* modelinin doğmasında etkili olan yeni bir uygulama ile fen dalları için yapılan seçme ve yetiştirme işi bu kez edebiyat dalı için uygulamaya kondu. Bu yolla edebiyat, felsefe, tarih ve coğrafya öğretmenleri yetiştirilmeye başlandı. Hem fen hem de sosyal alanlarda uygulanan bu model seçkin öğrencilerin lise öğretmenliği olmasını sağlıyordu. Okulun öğrencileri dal öğrenimlerini üniversitelerin ilgili fakülte ve bölümlerinde, meslek derslerini (öğretmenlik formasyonu) ise kendi okulları olan *Yüksek Öğretmen Okulları*’nda alıyorlardı. Öğrenci her iki okulu da tamamlayıp mezun olma aşamasına gelince de liselerde 20 saat süren bir staj görerek öğretmenliğe atanıyordu.²⁷

VII. Milli Eğitim Şurası’nda Yüksek öğretmen okullarının dal öğrenimi bakımından üniversiteye bağlı kalması uygun görülmüş ve uygulamanın sürdürülmesi yönünde karar alınmıştır. Hatta bu dönemde bazı başarılı öğretmen adayları öğretmenlik yerine dal öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitelerin Fen ya da Edebiyat Fakültelerinin asistanlıklarına alınarak akademik hayata atılmışlardır. Bu, öğretmen olarak yetiştirilmek üzere alınan öğrencilerin öğretmenlik yerine asistanlığı seçip akademik hayata atılmaları bir açıdan öngörülme-yen bir gelişme olsa da bilimsel gelişmeler boyutu ile bu zeki ve başarılı kimselerin üniversitelerde hoca olmaları yönüyle sevinilecek bir durumdu. Bugünkü üniversite hocaları arasında bu yolla akademik hayata geçen çok başarılı bilim adamları bulunmaktadır. Maalesef, bu başarılı Yüksek Öğretmen Okulları modeli ve deneyimi daha sonra siyasi çekişmeler ve 12 Eylül 1980 öncesi yaşanan terör olayları yüzünden daha fazla sürdürülemedi. 1968’lerde masum talebe hareketleri şeklinde başlayan ve 1973-1980 arası anarşi ve terör olarak süren üniversitelerin politize olması öğretim üyeleri ve öğrencilerin kurşunlanmasına kadar vardırılmıştı.²⁸ Özellikle Ankara Yüksek Öğretmen Okulu’nda barınma için kullanılan binalarının sağ ve sol gruplar tarafından kurtarılmış bloklar şeklinde ikiye bölünmesi ve kanlı bıçaklı kavgaların merkezi yapılması büyük bir talihsizlikti. Nihayet, 04.08.1978 tarihinde Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğünü, 3 kişilik teftiş heyeti raporuna dayanarak M.E.B. Müdürlük komisyonunun kararı ile bu okullara öğrenci alımını durdurmuştur.²⁹ Bundan sonra 12 Eylül askeri darbesi bir tepki hareketi olarak üniversiteleri Cumhuriyet’in ilk yıllarında olduğu gibi öğrencilerin sadece dersleriyle meşgul oldukları apolitik bir sistem kurmuştur.³⁰

26 Mehmet Koçer, “Çok Partili Dönem, Eğitim ve Eğitim Kurumları” *Türk Eğitim Tarihi*, Editörler: Sabahattin Arıbaş & Mehmet Koçer, Lisans Yayınları, 2. Baskı, 2011, İstanbul, s. 254.

27 Cavit Kavcar, *Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu*, s.198-201. AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 1982, C.15 Sayı: 1, Ankara

28 Sezai Karakoç, *Düşünceler II (Kurumlar)*, Diriliş Yayınları, İstanbul 1997, s.31.

29 Cavit Kavcar, *Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu*, s.206. AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 1982, C.15 Sayı: 1, Ankara

30 Sezai Karakoç, *Düşünceler II (Kurumlar)*, Diriliş Yayınları, İstanbul 1997, s.31.

Öğretmen yetiştirme konusunu tarihi bilgiler ışığında tetkik eden eğitimci Cavit Kavcar bu kurumların kapatılması ile ilgili raporun o günün olağanüstü ortamının etkisinde kalınarak hazırlandığını ve pek çok boyutu ile haklı gerekçelere dayandığını; ancak kapatma kararı yerine ıslah edilmesine yönelik olarak da düzenlemeler yapılabileceğini hatırlatmaktadır. Bu kararın ardından çok fazla zaman geçmeden 18 Ekim 1978 tarihinde alınan bir başka karar ile 2 yıllık öğretimle dal öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitülerinin 4 yıla çıkarılarak adının da Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmesi kabul edildi.³¹ Bu kararla belki bu köklü kurumun adı kurtarılmış oldu; ama ruhu ve model olma vasfı tamamen ortadan kayboldu. Kavcar'ın ifadesiyle söylersek özellikle 1974'ten sonra öğretmen yetiştirme politikası, o zamanki adıyla Mektupla Öğretim, Yaykur, Açık Yüksek Öğretim ve Hızlandırılmış Eğitim gibi uygulamaların sonucu olarak zaafa uğramış ve nitelikli öğretmen yetiştirme imkânını ciddi oranda azaltmıştır.³²

Bütün bu gelişmeler, 1980 Askeri darbesinin arkasından yaşanan kurumların yeniden dizayn edilmesi şeklinde sürüp gitmiştir. Bu arada Yükseköğretimi bir çatı altında toplayan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu çıkartılmış ve YÖK kurulmuştu. Bu kanuna göre öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumları YÖK'e bağlanmıştı. Akabinde 10 Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Fakültesi'ne dönüşmüş ve yeni kurulan üniversitelerin öğretmen yetiştiren birimleri tek bir çatısı altında toplanmıştı. Ancak öğretmen adaylarının branş dersleri eskiden uygulandığı gibi Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nde değil tamamen Eğitim Fakültelerinde verilmeye başlanmıştı. Aslında öğretmen yetiştiren kurumlar üniversite çatısı altına alınmakla çok isabetli bir karar verilmiş ama çok başarılı bir şekilde yürütülen Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile öğretmen yetiştiren kurumların ilişkisi fiilen kesilmekle bu durum tamamen olumsuz bir başlangıç olmuştu. Çünkü Eğitim Fakülteleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri arasındaki köklü akademik bağ tamamen kopmuştu. Böylece çok başarılı öğretmen adaylarının akademik hayata geçerek bilim adamı olmasının ve Fen ve Edebiyat Fakültesinde köklü ve ciddi eğitim alan öğretmenlerin akademik dünyayla olan bağı zayıflatılmış oldu.

Milli Eğitim Temel kanunun 45. Maddesi uyarınca Talim ve Terbiye Kurulu'nun 05.05.1980 gün ve 62 sayılı kararı ile üniversitelerin öğretmen yetiştirmede esas alacakları kuralları ve standartları belirlenerek, Fen Edebiyat fakültelerinin öğretmen olmasının önü nispeten açılmış oldu. Buna göre; ortaöğretim öğretmeni olmak isteyen üniversite öğrencileri ya da mezunları 21 kredilik meslek derslerini alması ve okullarda 3 hafta sürecek olan bir uygulama yapması gerekmektedir. Sonunda öğretmenlik

31 Cavit Kavcar, *Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu*, s.207. AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 1982, C.15 Sayı: 1, Ankara

32 A.g.e., s.208.

mesleğine hazırlamak için kurulan Öğretmen Okulları (Eğitim Fakülteleri) branş derslerini de öğretmeye ve asıl amacı temel bilimleri öğretmek olan Fen Edebiyat Fakülteleri formasyon dersleri vererek öğretmen yetiştirmeye koyulmuştur. Bu da ister istemez öğretmenliğin kalitesini iyice düşürmüştür. Bugünkü bilim adamı ve öğretmen yetiştirme probleminin kaynağında işte bu ayrılmadan doğan çelişki yatmaktadır. 2000’li yıllara gelindiğinde artık bilim adamı olması gereken başarılı öğrencilerin çok büyük bir kesimi, kısa yoldan hayata atılarak öğretmen olmak için Eğitim fakültelerine, daha az başarılı olan öğrenciler ise bilim adamı yetiştirmek için açılmış olan Fen ve Edebiyat Fakülteleri’ne yönelmişlerdir. Hâlbuki bunun tam tersi olması gerekirdi. Böylece birbirini besleyen bu iki kurum birbirinden ayrılmaya hatta birbiriyle didişmeye başlamıştır.

Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile öğretmen yetiştirmek için kurulan Eğitim Fakülteleri’nin odağa alındığı bu eğitim tarihi seyir analizi yaptıktan sonra şimdi de bir durum tespiti yapalım. Bu bağlamda bilim üretimi ve öğretmen yetiştirme amacını birlikte gerçekleştirecek entegre bir eğitim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği üzerinde duralım. Fakat hepsinden önce *Fen ve Edebiyat Fakültelerinin* bilim adamı yetiştirme konusunda karşı karşıya kaldığı mevcut tehlikenin ne olduğuna dikkat çekerek başlayalım.

III. Fen Ve Edebiyat Fakültelerinin Bugünkü Durumu

Cumhuriyet döneminde, 1933 Üniversite Reformundan sonra açılan üniversitelerin ilk kuruluşundan itibaren iki ayrı dekanlık olarak eğitim-öğretime başlayan Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi 1980 askeri darbesinden sonra Fen-Edebiyat Fakültesi olarak birleştirilmiştir. Fakat İstanbul, Ankara, İzmir ve Erzurum gibi bazı illerdeki köklü üniversitelerde bu fakülteler bağımsız dekanlıklar olarak devam etmiştir. Son birkaç yıllık süreçte Fen/Edebiyat Fakültelerinden bazıları birbirinden ayrılarak ilk kurulduğu gibi Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi adıyla bağımsız birimlere dönüştürüldüler. Ancak bazı üniversitelerde bu iki fakülte hala birleşik olarak varlığını sürdürmektedir. Bu durumda, şu an itibariyle üniversitelerin bir kısmında Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi ayrı dekanlıklar altında bağımsız birimler olarak çalışmakta iken bazılarında Fen- Edebiyat Fakültesi adıyla tek bir dekanlık çatısı altında eğitim-öğretime devam etmektedirler. Fen ve Sosyal temel bilimlerinin her ne kadar zaman zaman birbirinden yararlanmaları gerekse de tabiatları gereği, harcama kalemleri ve öğrenci profilleri açısından farklılık arz ettiklerinden eğitim-öğretim hizmetlerini ayrı çatılar altında yürütmeleri daha doğru gözükmektedir.

Üniversite sistemi içerisinde bilgiyi üretme ya da geliştirmeye yönelik teorik anlamda katkı sağlayan birimlerin en önemlileri Fen ve Edebiyat Fakülteleri ve Araştırma Enstitüleridir. Sosyal ve Fen Bilimleri

Enstitülerinde yapılan mastır ve doktora çalışmalarını yürüten alanların çoğunun hocaları da yine Fen ve Edebiyat Fakültelerinde yetişmektedir. Son yıllarda yapıldığı gibi, Fen ve Edebiyat Fakültelerinin diğer fakültelerle kıyaslanması doğru değildir, çünkü bu fakülteler pratik değil teorik bir amaca hizmet etmektedir. Çağımızın pratik alanlara yönelik olan ya da para kazanmaya endeksli bakış açısının dışına çıkarsak, bilime dair asıl gelişmelerin arkasında olan bir teorik (kuramsal) bilginin varlığını daha rahat görebiliriz. Şunu demek istiyorum, Eğitim, Mühendislik ve Tıp Fakülteleri gibi çoğunlukla hizmet ve fayda üreten, amiyane tabirle, para kazanan ya da kazandıran fakültelerin sosyal ve sayısal temelleri Fen ve Edebiyat Fakülteleri tarafından atılmaktadır. Bir tıp fakültesi eğitimi, Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi temel bilimlerden, bir mühendislik eğitimi, Matematik ilimlerinden ve bir Eğitim Fakültesini, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlardan ayrı düşünmek mümkün müdür? Bu yüzden Fen ve Edebiyat Fakültelerine bu kıymetlerini takdir ederek bakmalı ve onların üniversite sistemi içindeki merkezi konumlarını göz ardı etmemeliyiz.

Son birkaç yıl içinde Fen ve Edebiyat Fakültelerinin bölümlerine gelen öğrencilerin ÖSS sıralamasındaki yeri çok ciddi oranda ve hızla düşmektedir. Özellikle fen bölümlerinde bu durum çok daha dikkat çekicidir. Nitekim hem bu bölümlere gelen öğrencilerin ÖSS sıralaması düşmekte hem de program için ayrılan kontenjanların hatırı sayılır bir kısmı boş kalmaktadır. Birkaç yıl içinde sosyal bilim alanlarında da benzer olumsuzlukların yaşanması mümkündür. Burada öncelikli sorun kontenjanların boş kalması gibi gözükse de asıl sorun bu fakültelere gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile bilgi ve ilgi seviyelerinin sürekli olarak düşmesidir. Bu da ister istemez ülkemizdeki genel bilimsel seviyenin düşmesine ya da en azından gelişme hızının yavaşlamasına neden olmaktadır. Hâlbuki bilim insanlarının her alanda başarılı olması ancak temel fen ve sosyal alanlara yetenekli kimselerin alınması ve bunların iyi yetiştirilmesi ile mümkündür. Ne kadar maddi donanım ve bilgili akademik personele sahip olursa olsun bahse konu olan düşük puanla öğrenci kabul edilen Fen ve Edebiyat Fakültelerinin Türkiye'nin 21. yüzyılda ihtiyaç duyduğu bilim adamlarını yetiştirmesi beklenemez.

Türkiye üniversitelerinde bulunan öğretim üyelerinin %30'unun fiilen Fen- Edebiyat fakültelerinde çalışmakta olduğu düşünülür ise bu fakültelerin üniversite sistemi içindeki yeri kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu fakültelerin bilimin üretildiği laboratuvarlara sahip olduğu ve devletin bu eğitim hizmetleri için çok kıymetli cihazlar aldığı, devasa yatırımlar yaptığı ve sosyal araştırmaların çoğunun bu fakültelerdeki sosyal bilimciler ya da onların yetiştirdiği uzmanlar tarafından yürütüldüğü düşünülür ise bu fakültelerin üniversitelerin kalbi ve beyni hükmünde olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Böyle olunca bu fakültelerin varlığını sürdürmesi, eksiklerinin tekrar gözden geçirilmesi ve mevcut problemlerinin

özenle çözülmesi bilim adamı yetiştirilmesi ve diğer fakültelerin akademisyen ihtiyaçlarının karşılanması açısından son derece hayati bir öneme sahiptir.

Son yıllarda çok sayıda *Eğitim, Mühendislik ve Açık Öğretim Fakültesi*ne bağlı programlar açılması ve mevcutların kontenjanlarının astronomik oranda arttırılması, üstüne üstlük ikinci öğretimlerin yaygınlaşması *Fen ve Edebiyat Fakültelerinin* kontenjan ve kalite sorununu iyice içinden çıkılmaz hale sokmuştur. Böylece bilim adamı ve akademisyen yetiştirmek amacına hizmet eden Fen ve Edebiyat Fakültelerinin öğrenci kalitesi gittikçe düşmüştür. Bunun anlamı şudur. Bilimi üreten *Fen ve Edebiyat Fakültelerini* daha az akademik zekâ ve başarı düzeyine sahip adaylar tercih ederken, bilim ve kültürü aktarma işlevi olan öğretmen adaylarının tercih ettiği *Eğitim Fakülteleri* ile uygulama ve hizmet alanları olan mühendislik fakültelerini daha yüksek bir akademik zekâ ve başarı düzeyine sahip öğrenciler tercih etmektedir. Hâlbuki durumun bunun tam tersi olması gerekirdi. Bilim adamı yetiştirmek için bir ülkede en başarılı öğrencilerin fen ve sosyal temel bilimleri tercih etmesi, yani bu sistemde *Fen ve Edebiyat Fakültelerine* girmesi ile mümkündür. Bunun yolu da *Fen Edebiyat Fakültelerinin* yeniden düşünülmesi ve iyileştirilmesinden geçer.

Bilim adamı yetiştirme sorunun çözülmesi için önerilen Fen ve Edebiyat Fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması ve bu yolla kalitenin yükseltilmesi de problemi çözmeye ciddi bir katkı sağlayamaz. Çünkü Açık Öğretim, Mühendislik ve Eğitim Fakülteleri kontenjanlarını düşürmüyor, hatta arttırıyor iken, sadece Fen ve Edebiyat Fakültelerinin kontenjanlarını kısması bu fakültelere kaliteli öğrenci gelmesini sağlamaz. Fen ve Edebiyat Fakültelerinin alacakları bu tedbirler sadece öğrenci sayılarının nispeten azalmasına yardım eder. Yani 40 kişilik bir bölüm kontenjanını 30’a düşürmek ya da ikinci öğretimi kapatmak o bölümü daha yüksek puanlı öğrencilerin tercih edeceği anlamına gelmez. Bu tedbir sadece düşük puanla gelen son 10 kişilik öğrenci grubunun başka bölümlere yönelmesini sağlar; yoksa ilk 30 kişinin daha yüksek puanla buraya girmesine ciddi bir katkı sağlamaz.

Kalite ve kontenjan sorununun *Fen ve Edebiyat Fakültelerini* aşan başka bir boyutu daha vardır ki bu hemen hemen bütün sorunların kaynağını oluşturan öğretmenlik formasyonu meselesidir. Bu ancak üniversitelerin bütünlüğü içinde çözülecek bir problemdir. *Fen ve Edebiyat Fakültelerine* formasyon imkanı sağlanması dar anlamda sadece mezunların iş bulması sorununu çözmek olarak görülse de geniş bir perspektiften bakılırsa aynı zamanda bu motivasyon unsuru olarak ülkemizin bilim adamı yetiştirme probleminin çözümüne de dolaylı olarak ciddi bir katkı sağlayacaktır. Bugün için çok sayıda akademik zekâ ve başarı düzeyine sahip öğrenci kitlesi bilim adamı yetiştiren *Fen ve Edebiyat Fakülteleri* yerine, *Eğitim, Mühendislik* ve diğer fakültelere yönelmektedirler. Devletin düzenleyici

müdahalesi tam da bu noktada devreye sokularak bilim adamı yetiştirme konusunda yaşanan ve gelecekte çok büyük bir zafiyet oluşturacak olan bu durumu tersine çevirmek zorundadır. Nitekim değişen durumlara göre temel bilimleri cazip hale getirmek her seferinde farklı tedbirler almayı gerektirebilir. Bugün için bu bilim politikası zafiyeti ancak *Fen Edebiyat Fakülteleri* temel bilim alanlarına öğretmenlik ve diğer gözde mesleklere girme imkânı sağlanarak giderilebilir. Nitekim bilim insanı niteliği taşıyan öğrenci kitlesi daha çok kısa yoldan hayata atılmak ve bir meslek sahibi olmak gibi bir motivasyonla öğretmenlik, mühendislik, avukatlık gibi alanlara yönelmekte ve daha çok alt ve orta kesim memurluklarda istihdam edilmektedirler. Bu vesile ile bu alt gelir gruplarından geldiği için bir an önce hayata atılmak isteyen zeki ve başarılı bireylerden büyük bir kısmının Fen ve Edebiyat Fakültelerine yönlendirilmesi öncelik arz etmektedir. Çünkü bilim adamı olabilecek kapasiteye sahip bir kişinin tercihini öğretmenlikten yana kullandıktan sonra bilimsel gelişmeye doğrudan bir katkı sağlaması hemen hemen imkânsızdır. Hâlbuki bu yetenekli ve başarılı kişilerin bilim politikası açısından öncelikle temel bilim alanlarına yöneltilmesi ve akademik personel olarak istihdam edilmesi gerekmektedir.

VI. Sonuç ya da Çözüm Yönelik Değerlendirmeler

Bilim adamı ve öğretmen yetiştirme politikaları arasında U kapları misali bir bütünlük vardır. Bu birbirine bağlı bilim ve eğitim politikasının ayrı planlanması ve yürütülmesi sağlıklı sonuçlar doğurmaz. Şu ana kadar ortaya konan iyi niyetli pek çok çalışma belki de bu ilişkiyi göz ardı ettiği için başarılı olamamıştır. Bunun yanında bir de motivasyon ve yönlendirme meselesi vardır. Bir ülke eğitimde her zaman bilim adamı yetiştirmeyi cazip hale getirecek motivasyonlara başvurmalıdır. Bu motivasyon sosyal gelişmelere bağlı olarak değiştiği zaman üniversite sistemi de bu dinamik yapıya uyum sağlayacak tedbirleri almalı ve kanun, tüzük ve yönetmeliklerle bilim adamı yetiştirme politikalarında ortaya çıkacak muhtemel zaafı gidermelidir. Türk eğitim sisteminin son 200 yıllık tarihine bakıldığında bilim adamı yetiştirmede en etkili motivasyonlardan birinin öğretmenlik olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani bugün Türkiye’de bilim adamı, akademisyen ve araştırmacıların çok büyük bir kesimi öğretmen olmak kastiyle yola çıkmıştır. Mesela yukarıda geçtiği gibi 1978 yılında kapatılan Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olup sonradan akademisyen olan çok sayıda isim vardır.

Kısacası son birkaç yıllık süre içinde çok sayıda resmi ve özel yeni üniversitelerin kurulması, mevcutların kontenjanlarının arttırılması her ne kadar genç nüfusun üniversiteli olma oranını yükseltmiş ise de toplamda kaliteli üniversite öğrencisi yetiştirilmesi ve lisansüstü öğretim hizmeti sunulması açısından ciddi bir zafiyet oluşturmuştur. Özellikle bilim insanı

yetiştirmek için kurulan Fen ve Edebiyat fakültelerinin durumu çok kritiktir. Bu fakültelerin Fen bölümlerine hem çok sınırlı öğrenci gelmekte hem de gelenler çok düşük puanla yerleşmektedirler. Bu yüzden bu öğrenciler soyut ve teorik akıl yürütme ve düşünme gerektiren Fen ve Edebiyat Fakültelerinin bölümlerinde başarılı olamamaktadırlar. Hâlbuki Fen ve Edebiyat Fakülteleri ülkenin bilim politikasının temel bilgi üretim unsurlarıdır. Öyle ki bu iki fakültenin çökmesi demek Türkiye’nin üniversite ve bilim politikasının çökmesi demektir.

Fen Edebiyat fakültelerinin öğretmenlik formasyonu verilmemesi ya da çok sınırlı öğrenciye öğretmenlik hakkının tanınması bu problemin en önemli sebeplerden birisidir. Ancak asıl sorun yukarıda bahsi geçen Fen Edebiyat fakülteleri ile Eğitim fakültelerinin birbirinden kopmasıdır. Bugün bu birleşme bir şekilde sağlanmaz ise öğretmenler kendi alanlarını iyi öğrenemeyecek ve akademik alandan tamamen uzak kalacaklardır. Bu de bilgi üretimine katılması gereken büyük bir beyin gücünün 30 yıl boyunca sadece mevcut bilgileri aktarmakla sınırlamak anlamına gelir. Eğitim Fakülteleri ile işbölümü yapmadan sadece Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarına öğretmenlik hakkı tanıyarak meseleyi çözmeye çalışmak da mümkün değildir. Bunun Türkiye’deki bilimsel üretime ciddi bir katkısı olamayacağı gibi tam aksine meseleyi iyice çözülmez hale getirecek ve Eğitim Fakülteleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri arasında var olan didişmeyi iyice arttıracaktır. Kaldı ki, Fen/Edebiyat Fakültelerinin öğretmenlik formasyonu dersleri verecek yeterlilikte kadrosu da mevcut değildir. İşte tam bu noktada her iki fakültenin (Fen/Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri) kendi kuruluş amacına uygun hale getirilmesi için ilk yapılması gereken düzenleme olmalıdır. Bunun için, yukarıda adı geçen, Yüksek Öğretmen Okulları örneği ile yaşanmış çok başarılı bir tecrübeden tekrar yararlanmak problemin çözümüne çok büyük bir katkı sağlayacaktır. İşte elinizde tuttuğunuz bu çalışmanın özü bu motivasyonu kullanarak bilim adamı yetiştirmeye yönelik bir politikanın nasıl yürütülmesi gerektiğini işleyen önerilerle tamamlanacaktır.

Kısacası, ilk yapılması gereken iş, bugün öğretmenliğe kayan çok büyük bir beyin gücünü/göçünü temel bilimler alanında tutmak ve bunları üniversitenin bilim üreten kadrolarına kazandırmaktır. Başkaca söylersek, başarılı öğrenciler bir vesile ile temel ve kuramsal bilgilerin öğretildiği Fen ve Edebiyat Fakültelerine yönlendirilmelidir. Buralarda dört yıllık eğitim sürecini tamamlayanlar arasından ihtiyaca göre bir kısmı (Mesela ilk % 5) seçilerek öğretmenlik maaşından az olmamak kaydıyla burs ya da maaş bağlanarak araştırma görevliliğine yönlendirilmeli ve yüksek lisans ve doktora yapmaları sağlanmalıdır. Geri kalanların bir kısmı ise sırasıyla: öğretim görevlisi, okutman ya da çeşitli konularda uzman personel olarak yine üniversitelerde istihdam edilmelidir.

Bunların dışında kalan mezunlar arasından da her yıl MEB’in belirle-

yeceği ihtiyaç kadarı, bir ölçüye göre, seçilerek tezsiz yüksek lisans kategorisinde öğretmenlik formasyonu verilmek üzere Eğitim Fakültelerine alınmalıdır. Bunlar üç dönemden az olmamak kaydıyla yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik formasyonu ve uygulamalı öğretmenlik eğitime tabi tutulmalıdır. Mastır sertifikası alan öğretmen adayları daha sonra hiçbir sınava tabi tutulmadan boş öğretmenlik kadrolarına belli bir sistem ve sıra dâhilinde atanmalıdır. Bu MEB'in kangren olan öğretmen atamaları problemini çözmesine ve üzerindeki baskıyı atmasına da yardım edecektir.

Fen ve Edebiyat fakültelerini bitiren ancak yukarıda bahsi geçen alanları seçmeyen ya da sınavları kazanamayan mezunları ise, sosyolog, yönetici, psikolog, eğitimci, danışman, medya mensubu, siyasetçi, devlet memuru, yazar vs. gibi başka resmi ve özel hizmet alanlarında istihdam edilebilirler. Bütün bu çözüme yönelik öneriler daha net ve somut bir şekilde aşağıdaki gibi sıralanabilir.

V. Somut Öneriler³³

1. Yeni bir Anayasa yapılması fırsatı iyi değerlendirilerek, üniversite sistemi bir bütün olarak tekrar tartışılmalı, YÖK reformu başta olmak üzere, bahsi geçen problemler ve çağın özellikleri dikkate alınarak, yükseköğretim için güçlü bir yasal altyapı hazırlanmalıdır.

2. Fakültelerin problemlerine üniversite bütünlüğü içinde çözümler aranmalı ve bu bağlamda çözüm arayışları temel bilimlerin öğretildiği Fen ve Edebiyat Fakülteleri odağı alınarak yürütülmelidir. Bu anlamda yapılması gereken ilk iş hala tek dekanlık altında yönetilen Fen-Edebiyat Fakültelerinin birbirinden ayrılması sağlanmalıdır.

3. Bilim adamı yetiştirmek, patent oluşturmak ya da icatçılığı arttırmak için temel bilimlerin öğretildiği Fen ve Edebiyat Fakülteleri cazip hale getirilmeli ve bunun için burs verme, öğretmen ve araştırma görevlisi olma gibi haklar tanınarak başarılı öğrencilerin akademisyen ve bilim adamı olmaya motive edilmesi sağlanmalıdır.

4. Fen Edebiyat Fakülteleri'nin bölüm kontenjanları bir takvim dâhilinde yeniden belirlenmelidir. Bu, bazı bölümlerin kontenjanlarının arttırılması, bazılarının azaltılması ya da tamamen kapatılması şeklinde olabilir.

5. Türkiye'nin değişen dünya dengeleri içinde yükselen uluslararası gücüne paralel olarak üniversiteler yabancı öğrenci kabulüne hazır hale getirilmelidir. Bunun için "yabancı öğrenci kabul prosedürü" kolaylaştırılmalıdır.

33 Bu çalışmanın öneriler kısmında ifade edilen görüşlerin büyük bir kısmı İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesinde kurulan, Fen Edebiyat Fakültelerinin geleceğinin tartışıldığı Eğitim Komisyonu tarafından da prensip olarak benimsenmiş ve bazı ilgili üst birimlere bir rapor olarak sunulmuştur.

rlmalı, yasal eksiklikler giderilmeli ve standartları sağlayamayan yabancı öğrenciler için hazırlık kursları düzenlenmelidir.

6. Bu cümleden olmak üzere rektörlüklere bağlı Türkçe öğretim birimleri ayrı müdürlük ya da dekanlık halinde bağımsız birimlere dönüştürülmeli ve her üniversitede bir Türkçe öğretim birimi ya da müdürlüğü kurulmalıdır.

7. Fen ve Edebiyat fakültelerinin formasyon dersleri vermesi tamamen kaldırılmalı ve bu hak ve sorumluluk sadece Eğitim Fakültelerine tanınmalıdır. Ancak Eğitim Fakültelerinin, anaokulu ve sınıf öğretmenliği ile birkaç formasyon gerektiren özel bölümleri hariç, branş öğretmeni yetiştiren tüm bölümleri kapatılmalıdır.

8. Eğitim Fakülteleri sadece herhangi bir dört yıllık fakülteden mezun olup öğretmenlik formasyonu almaya hak kazanan gruba yüksek lisans düzeyinde ders veren bir üst düzey eğitim kurumuna dönüştürülmelidir.

9. Edebiyat Fakülteleri’nin Eğitim Bilimleri Bölümlerinin hizmet alanları genişletilmeli ve bunlar Eğitim Fakültelerinin formasyon derslerini yürütecek akademik kadronun yetiştirilmesi için hizmet sunan eğitim bilimleri enstitülerine dönüştürülmelidir. Üniversitelerin araştırma görevlisi olarak seçilen öğretim elemanlarının da en az iki dönem bu enstitülerde tezsiz yüksek lisans yoluyla eğiticilik formasyonu alması sağlanmalıdır.

10. Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin ülke çapında hızlı ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan psikolojik danışman ve rehber öğretmen ihtiyacı ivedilikle giderilmelidir. Bunun için felsefe, sosyoloji ve psikoloji bölümü mezunlarından ihtiyaca göre seçilen bir grup adayın okullardaki Psikolojik danışmanlara yardım edecek rehber öğretmen olarak yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bilgi verme işlevi ile görevli bu öğretmenlerin yine Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından tezsiz yüksek lisans yaptırılarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Aksi halde bugün uzman yetiştiren PDR bölümleri bu ihtiyacı tek başına 25-30 yılda karşılaması mümkün gözükmemektedir. Bu yolla bahsi geçen bilgi vermeye yönelik rehber öğretmenler felsefe, sosyoloji ve psikoloji bölümü mezunlarından, uzmanlık gerektiren psikolojik danışmanlık ihtiyacı da PDR mezunları tarafından karşılanmış olacaktır.

Kaynaklar

- A. Kadir ÇÜÇEN, “Tanzimat’tan Cumhuriyete Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Temelleri” Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, 5-8 Ekim 1994, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Cahit KAVCAR, “Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu” *A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1982, C.15, sayı:1, Ankara.
- Hasan Ali KOÇER, Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, MEB Yayınları, İstanbul, 1992.
- Kazım YILDIRIM, “Yeni Kurulmakta Olan Üniversitelerin ve Trakya Üniversite’sinin Gelişim Sürecinde Türk Eğitim Düşüncesine Kazandırdığı Yeni Boyutlar”, Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, 5-8 Ekim 1994, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.
- Mustafa Murat ÖNTUĞ, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim”, *Türk Eğitim Tarihi*, ed. Sabahattin Arıbaş & Mehmet Koçer, Lisans Yayınları, 2. Baskı, 2011, İstanbul.
- Mehmet KOÇER, “Çok Partili Dönem, Eğitim ve Eğitim Kurumları” *Türk Eğitim Tarihi*, Editörler: Sabahattin Arıbaş & Mehmet Koçer, Lisans Yayınları, 2. Baskı, 2011, İstanbul.
- Necdet SAKAOĞLU, Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, 2003.
- Sezai KARAKOÇ, Düşünceler II (Kurumlar), Diriliş Yayınları, İstanbul 1997.

The Future Of Faculty Of Arts / Science And Faculty Of Education Or The Problem Of Training Scientists And Teachers İn Turkey

Mehmet Önal

Abstract

The last 200 years of Turkish National and Higher Education System, in spite of serious and sincere efforts, could not bring the desired success. Although, from the period of Tanzimat and up to now, universities and teacher training colleges tried various methods and approaches have been tried, a significant tradition of education and training has not been able to be established to educate scientists and teachers. The Higher School of Teacher Training was the most successful model in Turkey on teacher training experience. In this model, the teacher candidate would attend Faculty of Arts and Sciences as well as the Higher School of Teacher Training. In the first faculties they studied subjection classes but in the second one they studied pedagogic formation. Unfortunately this higher education institution which was shaped according to the model above was closed in 1978 due to intense terror and anarchy in Turkey in 1970s. After the military coup in 1980 (September 12), the arrangements in the field of higher education system were established mostly on the reactionary approach for the safety arrangements. Worst of all these was that after a military coup academic relation between the Faculties of Education and Science/Arts Faculties has completely been lost. In short, this article examines the historical background of these two educational institutions, and tries to discuss how to reactivate the interrelationship of these two intuitions which train scientists and teachers.

Key Words: Faculty of Arts and Sciences, Teacher Training, University, Higher School of Teacher Training.

Fen/Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Geleceği ya da Türkiye’de Bilim Adamı ve Öğretmen Yetiştirme Meselesi

Mehmet Önal

Özet

Türk Milli Eğitim ve Yüksek Öğretim Sisteminde son 200 yıllık ciddi ve samimi çabalara rağmen istenen başarı sağlanamamıştır. Tanzimat’tan bugüne kadar geçen sürede, bilim adamı ve öğretmen yetiştirme konusunda, kurulan üniversiteler ve öğretmen okulları için, çok çeşitli yöntem ve yaklaşımlar denenmiş ise de ciddi bir eğitim ve öğretim geleneği oluşmamıştır. Öğretmen yetiştirmede en başarılı deneyim Yüksek Öğretmen Okulları modelidir. Bu modelde öğretmen olacak aday hem Fen/Edebiyat fakültelerinden alan dersi okuyor hem de kendi okulları olan Yüksek öğretmen okullarından öğretmenlik formasyonu alıyordu. Maalesef bu modele göre şekillenen Yükseköğretim kurumları 1970’li yıllardan sonra Türkiye’de yoğun olarak yaşanan terör ve anarşinin etkisiyle 1978 yılında kapatılmıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra da yükseköğretim alanında yapılan düzenlemeler daha çok bir tepki yaklaşımı ve güvenlik kaygısı üzerine inşa edildiği için yine ciddi bir başarı sağlanamamıştır. Hepsinden kötüsü de bu askeri darbeden sonra Eğitim Fakülteleri ile Fen ve Edebiyat Fakülteleri arasındaki akademik ilişkilerin tamamen kopmuş olmasıdır. Kısacası, makalede bahsi geçen bu tarihi arka plan incelenmekte ve bilim adamı ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının birbiri ile yeniden ilişkilendirilerek gelecekte nasıl işlevsel hale getirilebileceği tartışılmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Fen Edebiyat Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme, Üniversite, Yüksek Öğretmen Okulları.

Osmanlı Son Döneminden Günümüze Kadın Eğitimi

Aynur İlhan Tunç

Yrd. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Giriş

21. yüzyılda kadınların toplum düzeyindeki konumları toplumların gelişmişliklerini belirlemede önemli bir veri olarak kullanılmaktadır. Kadın haklarının genişlemesi veya kadın erkek ilişkilerinin seviyesi toplumsal ilerlemenin genel ilkesi olmuştur. 19. Yüzyıldan itibaren kadın hareketlerinin gelişmesi ile tarih yazımının değişimi arasında ilişki bulunmaktadır. Tarihe artık tek gözle değil iki gözle birlikte bakılmaya başlanmıştır.¹ Türkiye’de de cinsiyet eşitliği konusu hukuktan felsefeye, sosyolojiden eğitime farklı sosyal bilimlerin bakış açılarıyla incelenmeye başlanmıştır. Cinsiyet eşitsizliğinin önemli göstergelerinden biri eğitim alanında ortaya çıkmaktadır.

Tarih boyunca felsefe, edebî veya sanatsal yaratıcılık, bilim veya siyasal eylem gibi birbirinden çok değişik alanlarda pek az kadın (Havva, Saba Melikesi, JeanneD’Arc, Cristine de Pisan, Colettev.b.) ünlü olmuştur. Yeryüzündeki kadın sayısı erkek sayısına hemen hemen eşit veya zaman zaman da biraz fazla olmuştur. Kadınlar tarihin önemli olaylarına taraf olmuşlar, erkeklerle beraber elbirliği ile mücadele etmişlerdir. Ancak sıra güçlkle kazanılan başarıların sonuçlarından yararlanmaya gelince kadınlar ikinci planda kalmışlardır. Kadın kişisel eylemiyle bir başarının kazanılmasına katkıda bulunduğunda kendisine ait olması gereken ün babasına, kocasına veya oğluna atfedilmiş ve başarının nedeni yalnız kadına ait olsa da tarih bunu hep bir erkeğe bağlamak eğiliminde olmuştur. İnsan olarak eşit olmalarına rağmen, kadın olmak kadınların haklarının kısıtlanması ve onlara önem verilmemesinin sebebi olmuştur.²

Demokratik toplumların düşünce özgürlüğünün ön koşullarından biri bilginin üretimi, kullanımı ve yaygınlaştırılmasıdır. Bilgiyi elde etme ve

1 Berktaş, *Feminist Büyükannelemlerimizi Selamlamak*, 2011

2 Bendason, *Başlangıcından Günümüze Kadın Hakları* 1997:7

uygulama imkânından eşit olarak yararlanma söz konusu olduğunda görülmektedir ki kadınlar yüzyıllardır eğitim konusunda ciddi engellerle karşılaşmakta ve sınırlamalar yaşamaktadırlar. Ülkemizde 450 bin erkeğe karşılık iki milyonu aşkın kadının okuma yazma bilmemesi bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

1980'li yıllar kadınların toplumun cinsiyetçi yapısının sorguladığı yıllardır. Feminizm kelimesi tekrar kullanılmaya başlanır. Bu yıllarda yayıncılıkla uğraşılır, tercüme yapılr. Amaç cumhuriyet döneminde çözüme kavuşmamış kadın sorununa el atmak, kadın bilincini yükseltmek, toplumdaki cinsiyetçiliği açığa çıkarmak ve buna karşı çözümler oluşturmaktır. Günümüzde ülke genelinde var olan cinsiyet eşitsizliği yanında eğitim, bölgesel farklar göstermekte, çeşitli kampanyalar kırsal kesim kız çocuklarının eğitimi için seferber olmaktadır. Türkiye'de devlet imkânlarının sınırlı olduğu veya reformlara karşı çıkan yerlerde eğitimi yaygınlaştırma gayretleri de yeterli olamamıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde eğitim düzeyi özellikle kızlar açısından bugün için de düşük seviyelerde bulunmaktadır. Kürt kültürel kimliği üzerindeki devam ettirilen baskılar ve 1980'li yıllarda uygulanan sıkıyönetim, Kürt çocukların eğitimini kesintiye uğratmış ve Türk eğitim sistemi ile ilgili şüphelerin gelişmesine yol açmıştır.³ Diğer taraftan başörtülü okuyabilmek için kız öğrenciler yıllarca yurtdışına gitmek zorunda kalmışlardır.⁴

Osmanlı Son Döneminde Kadın Eğitimi

Çalışmamızın bu bölümünde kadın eğitimine ilişkin tartışmalar ve ilk açılan kız eğitim kurumları ele alınacaktır

Basında ve süreli yayınlarda kadın eğitimi hakkında yapılan tartışmalar:

Türkiye'de kadınların kendilerine zorla kabul ettirilmeye çalışılan hayat tarzına itiraz edişlerinin tarihi, araştırmalara göre bir hayli eskidir. Yapılan araştırmalar, kadın haklarının cumhuriyetle birlikte yapılan yasal düzenlemeler çerçevesinde tanındığı, daha önce kadınların talep ve girişimleri bulunmadığı görüşünü desteklememektedir. Bu yaygın kaniya göre kadınlar, haklarını mücadele vermeden kazandıkları için değerini bilmemekte ve onları kaybetmemek için de herhangi bir çabaları olmamaktadır⁵

Oysa Osmanlı toplumunda modernleşmenin başlaması ile birlikte, şehirlerden başlamak üzere kadınların hayatında bir değişim yaşanması

3 (Matur, Dağın Ardına Bakmak 2011, s.37, 44, 46, 52, 69 89, 98)

4 (Karabıyık Barbarosoğlu Fatma Aliye: Uzak Ülke: 307)

5 (Çakır, Türkiye'de Kadın Hareketinin Dünü ve Bugünü, Türkiye'de Kadının Eğitimi, 1998 : 100-101)

dikkat çeker. Fakat bu değişimi, Batı'daki gelişmeleri göz önüne almadan gerektiği gibi anlamak mümkün değildir. Çünkü Tanzimat'tan itibaren, hemen her konuda olduğu gibi kadın konusunda da Batı'nın etkisi oldukça fazladır.

18. Yüzyılda Batı dünyasında kadın, eğitimi konusunda bazı haklar elde etmiş, yavaş yavaş sosyal hayatta yer almaya başlamıştır. Özellikle bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı imparatorluğunun Batı dünyası ile askerî ve kültürel alanda gelişen ilişkileri, aydınların “kadın hakları” sorunu ile yüz yüze gelmesini sağlamıştır. Böylece, aydınlar arasında kadın eğitimi ve kadın hukuku konularında kuramsal düşünceler oluşmaya başlar.⁶ Osmanlı kadını da bu değişim sürecinden pay alır. 1844'te kadınlar nüfus icmal defterlerine kaydedilir, böylece vatandaş olarak var olmaya hak kazanır. 1858 tarihli Arazi Kanunu ile kız çocuklarına da babalarından kalan toprak üzerinde veraset (mirasta hak sahibi olma) hakkı tanınır.⁷

19. Yüzyılda Batıda sanayi devrimi ile fabrikalarda çalışmaya başlayan kadının, belli bir eğitim alması gerektiği düşüncesi yaygınlaşır. Almanya, İngiltere ve Fransa'da kadınlara eşit haklar savunmayı amaç edinen hareketler gelişir. Özellikle Fransa'da 1867'de Duruy Kanunu ile kızlar için orta eğitim kurumları açılmaya başlamıştı. Osmanlı'daki 1869 nizamnamesine esas olan bu kanun her köy için bir kız okulu açılmasını zorunlu kılmaktaydı.⁸ Ekonomik gelişmeler gittikçe kadınları çalışma hayatına girmeye zorlamıştır. Bu gelişmeler beraberinde kadın hakları ve eğitim problemini de getirmiştir.

Tanzimat döneminde ilk defa kadınlar için ilköğretimin üstünde eğitim imkânı sağlanmıştır. Kızlar için Rüşdiye (ortaokul), kız sanayi mektepleri ve Dârülmuallimat (kadınlar için öğretmen okulu) açılmıştır. İlk kadın öğretmenlerin çalışma hayatına girişi bu okul sayesinde olmuştur.

Batı'da kadın haklarını ilk savunuların kadınlar değil, erkekler olduğu göze çarpar. Bu gelişmelere önem veren -Türk aydınları, Türk kadının durumunu değiştirmek için çabalamayı modernleşmenin esas niteliklerinden sayarak benimsemişlerdir.

19. Yüzyılın sonundan başlayarak, Osmanlı kadınları taleplerini ifade etmekte, yazı yazmakta, konuşmalar yapmakta, bulunduklarından farklı bir varoluşun meşru görülmesi için mücadele etmektedirler. Cumhuriyet döneminde kadın hakları konusunda yasal düzenlemeler yapıldığı bilinmektedir. Ancak Tanzimat'tan sonra modernleşme sürecinde kadının duruşunun değiştiği bilinse de kadınların süreçte nasıl yer aldıkları 1980-90'lı yıllara kadar bilinmemekte idi. Bu kopuklukta cumhuriyet döneminin

6 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992, s. 177)

7 (Çakır, Türkiye'de Kadın Hareketinin Dünü ve Bugünü, Türkiye'de Kadının Eğitimi, 1998 : 102)

8 (Adıvar, Türkiye'de Şark, Garp ve Amerikan Tesirleri 1956: 176)

tarikh anlayışının etkisi büyüktür. Aydınlar, kadınların süreçteki tavır ve davranışlarına değinmemişlerdir. Oysa döneme ilişkin yapılan çalışmalar Osmanlı kadınlarının günümüz kadınlarının soruları ile aynı soruları sordukları ve aynı davranışları yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bugünün karşı çıkışları, duygu ve öfkelerinin o dönem de geçerli olduğu görülmektedir.

1868 yılından başlayarak cumhuriyete gelinceye kadar, varlığı bilinen kırkı aşkın kadına yönelik yayın bulunmaktadır. Önceleri erkekler tarafından çıkarılan dergiler kadınlara ilk kez kendilerini ifade etme fırsatını verir. Böylece cesaret kazanan kadınlar dergi çıkarmaya başlarlar. Kadın dergileri kadınların kendilerini birey olarak ifade etmelerini sağlarken, çeşitli kadın dernekleri de eğitim, kültür, yardım ve çalışma amaçlı çeşitli faaliyetler yapmış, konferanslar düzenlemiş ve iş evleri açmışlardır.⁹Bunların çoğu erkekler tarafından çıkarılmış dergiler olup bununla birlikte sahibi de yazarı da kadın olan birkaç yayın bulunmaktadır. Yayınların bir kısmı kadınların ilgi alanları (ev işleri, aile ve toplum, çocuk eğitimi, sağlık ...) olduğu düşünülen konulara yer vermektedir. Bu yolla bir kadın okuyucu topluluğu yetiştirerek kadınlığa ve topluma hizmet ettiğini belirten yayınlar bulunmaktadır. Diğer bir kısmı ise, kadını geleneksel kadın faaliyetleri alanı içinde bilgilendirmekten çok kadının durumunu ve taleplerini gündeme getirmeyi amaçlamıştır. Aralarında kadın hukukunu müdafaa etmek için çıkarılan “Kadınlar Dünyası” dergisi de bulunmaktadır. Bu yayınlar Cumhuriyet öncesi kadın hareketliliğini, kadınların kendi seslerinden, sözlerinden tanıma imkânını sunarlar. Bu nedenle belki de en önemli kaynaklar kabul edilebilirler. Dergilerin çoğu, sayfalarının Osmanlı kadınlarına açık olduğunu belirtse de Müslüman-Türk toplumunu kast ettikleri anlaşılmaktadır. Çünkü dergilerde Yahudi, Rum, Ermeni kadınlarının yazılarına rastlanmamaktadır. Ayrıca yayınlar tüm Osmanlı kadınlarına değil Müslüman olanlara yönelik bir anlatım içermektedir. Ancak yayınların içeriğini başta batılı kadınlar olmak üzere tüm dünyadaki kadınlarla ilgili haberler, fotoğraflar ve görüşler oluşturmaktadır. Yayınlar, okuyazar Osmanlı kadınının isteklerini ifade etmesinde ve kendi koşulları içinde neler yapabileceklerini araştırmasında bir basamak teşkil ederler. Dergi ve gazeteler dışında kadın hareketini anlatan başka kanallar da bulunmaktadır.¹⁰

Kadınların en fazla dile getirdikleri ve açıkça ifade ettikleri talep eğitim talebidir. Dergi veya gazete gibi yayınların tümü kadınların eğitiminin önemini açıklayan ve önem veren yazılarla doludur. Kız okullarının programlarının nasıl olması gerektiğinden yükseköğrenim hakkı istemeye kadar çeşitli açılardan eğitim konusunun ele alındığı yazılar mevcuttur. Ayrıca kadın eğitimi konusuna önem veren devlet yetkililerinin bir süre sonra

9 (Çakır, Türkiye’de Kadın Hareketinin Düni ve Bugünü, Türkiye’de Kadının Eğitimi,1998 : 106)

10 (Demirdirek, Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışlarının Bir Hikayesi 1992 : 7-9)

aynı ilgiyi göstermemelerini eleştiren yazılar vardır.

O dönemde kadınlar için eğitilmiş olmak oldukça önemlidir. İlk yayınlarda yazıların altında çoğunlukla “İsmail Paşa kerimesi Leyla”, “Kemal Bey’in haremî” şeklindeki tanıtımların yanında “Darülmuaallimat’tan F.”, veya “Fatma Naima Darulmuallimat’tan” gibi tanıtımlara rastlanmaktadır. Öğrenim görmek, kadınların kendilerini eşleri veya babaları olmadan tanıtmayı mümkün kılan bir durum olmaya başlamaktadır.

Eğitimin amacı ve hedeflerine bakıldığında, kadınların pek çoğu toplumun geleceği ve gelişmesi için çocuk eğitimi konusunda eğitimi savunmaktadır. Ancak kadınlar eşlik ve annelik görevlerini iyi yaparak topluma faydalı olmak ve bu anlamda varlıklarını kabul ettirmek amacıyla eğitim talebinde ısrar etmemektedirler. Kendilerinde eksik olan güven duygusunu eğitimle elde edebileceklerini düşünmektedirler.¹¹ Eğitim talebi, bir yandan kadınlara kapalı bir alana girme talebini de ifade etmektedir. Çünkü ev dışında çalışma alanı çok sınırlıdır. Savaşın zorlaması ile okur-yazar kadınlara çalışma alanı ancak 20. Yüzyılın başında açılır. Savaş sonrasında ise memurluk yapmaya başlayan kadınların çoğu yerini erkeklerle bırakmak zorunda kalırlar.¹²

Tanzimat döneminde kimi yazarlar, Osmanlı ve İslam toplumlarının ilerlemesi için kadınların eğitilmesini, toplumda iş yaşamına katılmasını gerekli görmeye başlamışlardır.¹³ Eğitim konusunu basın yoluyla tartışan kadın yazarlardan biri Fatma Aliye’dir. 1895’te Hanımlara Mahsus Gazete’de Fatma Aliye Hanım şöyle demektedir: “Medenileşmiş milletlerin ilim ve fende önce erkeklerinin ilerledikleri ve kadınların onların izinde gittikleri görülmektedir. Erkekler o hazineye girdiklerinin başlangıcında kendilerini takip eden kadınları kıskanıp o hazinenin cevherlerini onlardan sakınmak istiyorlar. Bu hep böyle olmuş böyle gelmiş şeylerdendir. Ama böyle olmuş dememiz böyle yapmışlardır demektir. Yoksa bu ilm ü fazlın sahibi Cenab-ı Allah onu kullarının erkeğine dışına hep birden bağışlamış olduğundan bunu kadınlardan esirgemeye erkeklerin iktidarı erişebilir mi?”¹⁴

1908’de İsmet Hakkı Hanım, Demet’te yazısında, bir kız çocuğunun pratik bilgiler (dikiş-nakış) yanında fen eğitiminin de erkeklerinki kadar güçlü bir eğitim olması gerektiğini savunmaktadır.¹⁵

Eğitim talebinde bulunurken, kadınlar için, erkeklere verilen eğitim kapsamındaki tüm bilgilerin gerekli olmadığını düşünenler de bulunmak-

11 (Demirdirek, Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışlarının Bir Hikayesi 1992 : 65)

12 (Demiryürek, 1992 : 65)

13 (Akyüz, Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirmesi ve Meslek Hayatı. 2011 : 14)

14 (Demiryürek, 1992 : 66)

15 (Demiryürek, 1992 : 67)

tadır. Örneğin Zöhre Hanım Mehasin’de fizik ve matematik gibi bilimleri kadınlar için kuru, yararsız bulmaktadır. Kadınların eğitiminden iyi anne-liğe yönelik eğitimi anlamaktadır. Kadınların bu tür bilim alanlarında çok uzun süre emek vermeye dayanamayacağını söylemektedir.¹⁶

Kadınların geleneksel alanları dışında varlık göstermesi ya da geleneksel alanları içindeki davranış kalıplarını değiştirmeye başlaması ile birlikte kadınlar hakkındaki düşünceler dile getirilmeye başlanmaktadır. Bazıları kadını erkekten aşağı, sınırlı, ikinci cins olarak gören anlayış sergilerler. Buna karşılık, bazıları kadınların zihinsel yetilerini ve çeşitli alanlardaki becerilerini savunan yazılar yazarlar.¹⁷

Ayrıca genel basında Batılılaşma taraftarlarının, kadın sorununun çözümünü kadının sosyal hayattaki yeri ve fonksiyonuna indirgemesi İslamcılar tarafından eleştirilmektedir. Sorun Batıcılar, Türkçüler ve İslamcılar arasında tartışılıyordu. Kadın eğitime yönelik farklı görüşleri belirlemek amacıyla tartışmaların ana hatlarını gözden geçirmek faydalı olacaktır.¹⁸ Osmanlı yöneticileri eğitimin çağdaşlaşması amacıyla öncelikle Fransa’yı örnek almışlardır.¹⁹ Sıratı müstakim’de üç ayda okuma yazma öğreten ama fikri eğitim vermeyen Fransız eğitimi eleştirilmektedir. Bedeni ve fikri terbiye konusunda en fazla İsviçre, İngiltere, Almanya ve Amerika okullarının taklit edilmesi istenmektedir. Ancak, İslam kadınlarının batılı kolejlerde yetişen kadınlardan etkilenmeleri olumsuz karşılanmaktadır. Bu dönemde bir İngiliz okulunda okumuş Halide Salih “Seviye Talip” isimli bir roman yazar. Bu roman dolayısıyla Mehmet Nafiz, bütün Osmanlı kadınlarını siyah kafesler (çarşaf) arkasında hayattan, bilgidan, insanlıktan uzak yaşatılan beyinsiz, hissiz ve idraksız kadınlar olarak tanımlayarak aşağılar. Bu kadınlar içinde ciddi bir eğitim yoluyla roman yazabilecek düzeye erişmiş bir kişi olarak Batı’da eğitim görmüş Halide Salih’i över. Mehmet Nafiz’in görüşlerine karşı kadınlar gazeteye ayrıntılı tenkitler gönderirler. Doğuya özgü his ve idrakleri olduğunu ama cahil bırakıldıklarını öne sürerler. Geri kalmış eğitimlerinin sorumlusu olarak erkekleri gösterirler. Onlara göre eskiden kadınlar toplumun her alanında yer alırlardı. Savaşta askerlik yaparlardı ve medrese ve camilerde eğitim verirdiler. Bu aydınlanma kadınlara göre erkeklerin daha çok aydın, daha az kıskanç ve daha az mutaassıp olmalarından ileri gelmiştir. Bugün ise artık kendilerini bu görevlerden başka görevlerin beklediğini ifade ederek yeni çalışma alanları taleplerini dile getirirler. Bu problemlerin kaynağı çağa göre ve değişen ihtiyaçlar ışığında yeni bir eğitim ve öğretimin yapılmasıdır.²⁰

16 (Demiryürek, 1992 : 67)

17 (Demiryürek, 1992 : 71)

18 (Albayrak, Meşrutiyet İstanbul’unda Kadın ve Sosyal Değişim 2002 : 108-114).

19 (Akyüz, Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı. 2011 : 14)

20 (Albayrak, Meşrutiyet İstanbul’unda Kadın ve Sosyal Değişim 2002 : 116)

Şair Mehmet Akif gibi aydınlar Avrupalıların açmış olduğu yabancı mektepleri eleştirirler. Akif ve diğerlerine göre çoğunluğunu Müslümanların oluşturduğu bir ülkede açılan bu kurumlar misyoner okullarıdır. İlim ve fen dışında gençlerin duygu ve düşünce dünyalarını değiştirmek için çalışırlar. Avrupalı misyonerlerin İstanbul'da açtığı Sen Banua, Robert Kolej gibi mekteplerin asli hedefleri talebeleri ruh, duygu ve kalp yönünden Fransız ve İngiliz yapmaktır.²¹ Akif, Avrupa medeniyetinin ahlak anlayışını örneklerle eleştirir, insanlığa yakışmadığını ifade eder. Mürebbilerden aldıkları terbiye ve misyoner mekteplerinde yapılan tahsilin sonucunda Mehmet Fahrettin'in, memleketlerinden Paris'e kaçan ve orada yaşamaya karar veren iki kızının eğitimi ile ilgili olarak tartışma devam eder...

Mehtap dergisinden Abdullah Cevdet, Sıratı müstakimde örtünme konusunda yazı yazan hocalara bir cevap yazar. Müslümanlığın çarşaf ve serpuş altında değil, amel ve fiillerde olduğunu söyler. Özellikle meşrutiyetten maksat kadınları çuvala koyup ağzını bağlamak ve hayvanlaştırmak değildir. Müslümanlığı boş ve anlamsız şeylerde aramanın yanlışlığından bahseder. Cevdet'e göre Batı medeniyetini hayvan medeniyeti olarak tanımlayan kişiler bu medeniyet ile uygarlaşmazlarsa sonları kötü olacaktır.

İki yazarın tartışmalarına kadınlar da bir isyan yazısı ile katılırlar. Gedikpaşadan F. Remziye isimli kadının yazısında şu ifadeler yer alır: "Tahsil ve terakkimize çarşaf lar mı, yoksa ebeveynlerimizin kötü idare ve terbiyeleri mi engel oluyor?"

Türkçülere göre ise ancak Osmanlı'nın son döneminde kızların eğitimi resmîleşebildi. Kız liselerinin açılmasına engel halkın taassubu idi. Asri bir millet için en basit bir hakikat olan kadın tahsil ve terbiyesi, ciddi surette ortaya atılamıyordu. Kız mekteplerine çirkin ve yaşlı hocalar tayin ediliyordu.

Meslek seçimine gelince kadınlar Türkçülere göre önce kadınlığı ile mütenasip bir ihtisas ve çalışma masasına malik olmaya gayret etmelidir. Çok çocuklu ailede kadının yeri pek yüksek ise de özellikle çocuğu olmayan kadının mevkisini kuvvetlendirmek için meslek önemlidir. Avrupalı ve Rus kadınların durumu örnek verilir. Avrupa'da öğretmenlik, mürebbilik ve hasta bakıcılık tamamen kadınlara münhasırdır. Rusya'da ilk ve ortaokul öğretmenlerinin yüzde yetmiş, doktorların da yüzde kırkı kadındır. Posta, telgraf, kütüphane ve kıraathane memurlarının çoğu kadındır.²²

Ziya Gökalp de bu görüşü destekler. Maişetin güçleşmesinden bahsederek hayatın artmakta olan ağırlıklarına karşı kadınların yardımına ihtiyaç olduğunu dile getirir. Meslek seçimi için de çalışmak isteyenlere kadınlara mahsus pazarlar çarşılar kurulmasını, ayrıca doktorluk, bakıcılık ve dişçilik gibi meslekleri yapmaları gerektiğini ifade eder.

21 (Albayrak, Meşrutiyet İstanbul'unda Kadın ve Sosyal Değişim 2002 : 116)

22 (Albayrak, Meşrutiyet İstanbul'unda Kadın ve Sosyal Değişim 2002 : 303)

Tanzimat döneminde eğitim ve öğretimde gerçekleşmeye başlayan değişimlerin benimsenmesi kolay olmamıştır. Kadınlar bu değişimlerden daha fazla etkilenmişlerdir. Batıdaki bilimsel gelişmeler pozitivist ve maddeci görüşleri güçlendirmiş, dini inançları sarsmış ve doğa bilimlerinin aşırı yüceltilmesi ile sonuçlanmıştır. Osmanlı aydınları ve öğretmenleri de bu gelişimlerden etkilenmişlerdir. Geleneksel değerlerden pozitif bilim anlayışına geçmek büyük acılara yol açmıştır. Bu durum özellikle Rüşdiye, idadiye ve sultaniye gibi orta öğretim kurumlarında ortaya çıkmaktadır²³.

Tanzimat dönemine gelindiğinde Namık Kemal, Münif Paşa, Saffet Paşa gibi aydın ve devlet adamları kızların ve kadınların eğitimden yoksun bırakılmalarını toplumun geri kalmasının nedenlerinden biri olarak görmüşlerdir²⁴.

İkinci meşrutiyet döneminde (1908-1919) Tanzimatın ülke insanlarını bir arada tutacak olan Osmanlı insanı tipi ve Osmanlılık ideali eğitim amaçları ve ders materyallerinde geçerli olmuştur. Fakat Balkan savaşları ve felaketleri sonrasında yeni bir ülkü benimsenmişti: Türkçülük. Bu çerçevede yeni bir nesil yetiştirme düşüncesi doğmuştu. Bu gelişme Cumhuriyet döneminde bütünlenecektir.

Meşrutiyet döneminde eğitimde yeterli atılımlar yapılamamış ancak eğitim ve öğretmen sorunları genel basında ve mesleki dergilerde ilk kez tartışılmış ve yeni fikirler ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları Cumhuriyet döneminin uygulamalarının temelini oluşturmuştur. Bu nedenle eğitim alanında bir laboratuvar işlevi görmüştür²⁵.

Özetleyecek olursak bu tartışmalar içinde kadınlar eğitim ve ev dışında çalışma talepleri için kendileri çalışmışlardır. İlk kez kadınlar yayınlarda kendi isimleri ile görünür olmaya başlamışlardır. Eğitimin amaçları konusunda farklı düşünceler bulunmaktadır. İyi anne ve ev kadını rollerini geliştirmek isteyenler yanında eğitim yoluyla geleneksel rolleri aşmak ve özgüven sağlamak isteği güçlenmektedir. Kadınlar önceki dönemlerde sahip oldukları eğitim ve çalışma haklarını erkekler yüzünden kaybettiklerini düşünmektedirler. Onlara göre bu problemlerinin kaynağı çağa göre ve değişen ihtiyaçlar ışığında yeni bir eğitim ve öğretimin yapılmasıdır²⁶.

Karma eğitim tartışması

Erkek ve kızların aynı sınıflarda eğitim görmelerine karma eğitim adı verilir. Osmanlıcada buna muhtelit veya müsterek tedrisat adı verilir.

23 (Akyüz, Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirmesi ve Meslek Hayatı. 2011 : 17)

24 (Mehmet Ali Seven ve Ali Osman Engin, 2007 : 1)

25 (Akyüz, Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer'in Yetiştirmesi ve Meslek Hayatı. 2011 : 19)

26 (Albayrak, Meşrutiyet İstanbul'unda Kadın ve Sosyal Değişim 2002 : 303)

Osmanlılarda sıbyan mekteplerinde kız ve erkek çocuklar beraber öğrenim görmekteydiler. Tanzimat yıllarından itibaren ilk defa ayrı sıbyan mektepleri ve rüşdiyeler açılmıştır. Mutlakîyet ve Meşrutîyet dönemlerinde ise kız idadileri açılmıştır²⁷.

Meşrutîyet döneminde açılan Yüksek Kız Öğretmen Okulu'na (Darülmuallimat-ı Aliye) bağlı 1915 yılında açılan İnas Darülfünun'u derslerini erkeklerle aynı binada ayrı zamanlarda yapıyordu. 1919 yılında gazetelerde Darülfünun'da karma eğitim yapılacağı haberleri yayınlınca, Maarif Nazırı, Ali Kemal, basında yayınlattığı tebliğinde bu söylentilerin huzuru bozmak isteyenlerce ortaya atıldığını ileri sürüyor ve muhtelit eğitimin mümkün olmadığını söylüyordu.

1920 yılına gelindiğinde ise İnas Darülfünun'u, Darülmuallimat-ı Aliye'den ayrılarak Darülfünuna bağlanır. Fen Edebiyat şubelerindeki kız öğrenciler kendi sınıflarını boykot edip erkek sınıflarına gitmişler ve İnas Darülfünununu 1921'de tarihe karışmıştır. Hukuk fakültesi 1921-1922, Tıp Fakültesi 1922-1923 öğretim yılından başlayarak kız öğrenci almışlardır. Karma eğitim, ilk önce üniversite düzeyinde gerçekleşmiştir. Cumhuriyet döneminde yaygın hale gelmiştir. Bunun temelinde kızların ilerleme ve gelişmesi için daha fazla okutulması düşüncesi bulunur. 1924 yılında ilkokulların karma olacağı hükümet tarafından duyurulur. Karma eğitimin liselerde uygulanması 1930'lardan sonra gerçekleşir. Eğitimde bu açıdan bir çeşitlilik bulunmaması özellikle belli bölgelerde kız çocuklarının eğitime katılımı açısından olumsuz sonuçlara yol açmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı komisyonu hazırladığı raporda uygulamayı eleştirmektedir. Eğer orta öğretim zorunlu olursa karışık eğitime müsaade edilmeli, ancak ders dışı alanlar; teneffüs yerleri ve bahçeler ayrılmalıdır. Bu raporların görüşüldüğü toplantılarda eğitimciler şu görüşleri savunmaktadır. Bir görüşe göre muhtelit tedrisat asırlardır erkekler kadınlarla ayrı alanlarda bulundukları için, erkeklerin kaba davranışlarını düzeltmelerine araç olacaktır, ancak 13-16 yaş arası gençlerin oyun alanlarının bir arada olması sakıncalıdır, çünkü, erkek öğrencilerin küfürbaz özellikleri kızlara örnek oluştursa tehlikeler ortaya çıkabilir. Cinslerin kendi özelliklerini kaybetmesi ise nefrete yol açmaktadır. Bir başka eğitimciye göre kız talebe olan sınıflarda başarı düşmekte, kız olmayan sınıflarda talebe daha başarılı olmaktadır.

İlköğretim düzeyinin üzerinde karma eğitim, Türk eğitim tarihinde uzun süre söz konusu olmamıştır. Zaten kadınlar için sıbyan mekteplerinin üzerinde bir eğitim mevcut değildi. Daha sonra kurulan batı tipi okullarda öğretim erkek ve kız öğrenciler için ayrı yapılmaktaydı. Karma eğitim yasaktı²⁸.

27 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 359- 360)

28 (Ergün, Atatürk Devri Türk Eğitimi 1997 : 80-81)

1924 yılına gelindiğinde ise bir olay yaşanır: Bir lise müdürü lisede öğrenim görmek isteyen kız öğrenciler için erkek lisesi dışında başka okul bulunmaması nedeniyle bakanlıktan görüş ister. Bu olay üzerine bakanlık konunun psikolojik, toplumsal ve etik boyutlarını bilimsel olarak araştırır ve konu ile ilgili kamuoyu oluşturur. O dönem bakanlık müsteşarı Köprülüzade Fuat Bey, ortaöğretimde karma eğitimin sakıncalı olduğunu savunur.

İsmail Hakkı Bey ise karma eğitimin, akıl ve mantık ile, fizyoloji ve psikoloji ile çözümlenemeyeceğini, konunun bir milletin tarihi, sosyal bünyesi ve uygarlığı ile ilgili bir ahlak olayı olduğunu belirtir. Karma eğitimin çocukların karıştırılması olmadığını, şahsiyet kazanma, meslek edinme ve uzmanlaşma için ortak bir eğitim olduğunu vurgular.

Eğitimci Ergün'e göre Türk İnkılabı "ani ve iradi bir inkılap" olduğu için karma eğitim kararı da birden verilmek zorundaydı. 1924'te Atatürk kızların erkek çocuklarla terbiye ve ekonomik gelişimde eşitlikleri açısından karma eğitime karar verir.

Osmanlı döneminde kız eğitim kurumları

Sıbyan mektepleri

Osmanlı döneminde kız çocukları ancak sıbyan mektebi seviyesinde eğitim yapabilmekteydi. Ancak ekonomik durumu iyi olan veya aydın ailelerin kızları özel eğitim imkanı buldukları için, şair, hattat, bestekar olabiliyorlardı. Vakıf sahibi olanlar da yine bu tür ailelerden gelmektedir. Kadınların kurduğu vakıf miktarı toplam vakıfların üçte birini oluşturmaktadır²⁹.

Tanzimat yıllarına kadar Osmanlılarda kız ve erkek çocuklar 5 ile 10 yaşları arasında sıbyan mekteplerine giderlerdi. Bu okullarda 3-4 yıl öğrenim görürlerdi. Fakat medreseler yalnızca erkek öğrencilere açıktı. Padişahların şehzadeleri için sarayda ayrı okullar bulunmaktadır³⁰. Sıbyan veya mahalle mektebi adı verilen okulların eğitimi, zorunlu olmayan, dini bilgileri de içeren bir eğitimdi. Osmanlı devleti, ilköğretimin önemini kavramış ve konu ile ilgili yasalar çıkarmıştır. 1845-1847 yıllarında alınan kararlarla sıbyan mektepleri dört yıl olarak belirlenmiş, yetersiz kişilere hocalık yaptırılmaması kararlaştırılmıştı. Ancak bu kararlar parasızlık ve hocasızlık yüzünden uygulanamamıştı.

Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri genellikle cami hocaları idi. Bazı bilgili kadınlar da mahallelerde kadın ve çocuklara dini bilgileri ve Kur'an okumayı öğretirlerdi³¹.

29 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 13; Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 11-15)

30 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 78-79)

31 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 78)

İlköğretime dair Nisan 1847 talimatında belirtilen yenilik ve gelişmelere göre kız ve erkek öğrenciler karışık değil kendi aralarında oturacaklardır. Talimata göre 7 yaşına giren çocukların okula gitmesi zorunludur. 7 yaşına girip de okula gitmeyen çocukları özel memurlar veya mahalle imam ve muhtarları takip edecek ve velileri cezalandıracaktır. Ayrıca, talimat 4 yıl olan sıbyan mekteplerinden sonra, 2 yıl olan ve yeni kurulan Rüşdiye mekteplerini de zorunlu eğitim kapsamına almış ve 6 yıllık zorunlu eğitimi getirmiştir.³² Sıbyan mektepleri, Osmanlı'nın klasik devrine ait birer müessese olmasına rağmen isim ve müfredattaki değişiklikleri ile beraber cumhuriyet dönemine kadar gelmişlerdir³³.

Bir yerde iki sıbyan mektebi varsa biri kızlara diğeri erkeklere ayrılabilecektir. Bu imkanın olmadığı yerlerde onlar da erkeklerle aynı mekteplere gideceklerdir. Fakat onlarla karışık oturmayacaklardır. Ayrı kız sıbyan mekteplerinin hocaları kadın olacak, fakat yeterli sayıda ehliyetli muallimler yetiştirinceye kadar yaşlı ve iyi ahlaklı erkek öğretmenler görev yapabileceklerdir.

Rüşdiye- Ortaöğretim

Tanzimat döneminde, medrese dışında, yeni bir orta öğretim oluşturulması gerekli görülmüştü. Tanzimat dönemi orta öğretimi üç tür okul halinde şekillenmiştir: Rüşdiye, İdadiye ve Sultani.

1858 yılına kadar kız öğrenciler için açılmış müstakil okullar yoktu. Sıbyan mekteplerinde kız ve erkek çocuklar birlikte okuyorlardı. Fakat daha ileri seviyede sadece kızların eğitim ve öğretimine tahsis edilen bir okul mevcut değildi. 1858 yılında kız öğrencilere eğitim ve öğretimin verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve böyle bir okulun açılmasının büyük bir ihtiyacı gidereceğine değinilmişti. Bunun üzerine ilk defa İstanbul'da kız rüşdiyesi açılmış oldu³⁴.

Kızlar için 1859'da İstanbul'da Cevri Kalfa İnas Rüşdiye'si açıldı. Bu okula Sultanahmet Kız Rüşdiye'si de denir. (Niyazi Berkes ilk kız rüşdiyesinin 1862'de açıldığını ileri sürmektedir³⁵). 1870'lerden başlayarak bu okullar taşrada önemli merkezlere yayılmıştır. Fakat taşrada bu okulların özellikle kadın öğretmen bulunmasındaki güçlükler yüzünden gelişmeleri çok yavaş olmuştur. Bu şekilde 1875'te Isparta'da açılan Kız Rüşdiyesi'ne kadın öğretmen bulunmadığından yaşlı bir öğretmen atanmış, onun ölümü üzerine okul 1907 yılında bir kadın öğretmen sağlanıncaya kadar ka-

32 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 149-150 ; Kazıcı, Osmanlı'da Eğitim –Öğretim 2004 : 131)

33 (Kazıcı, Osmanlı'da Eğitim –Öğretim 2004 : 103)

34 (Kazıcı, 2002 : 187; Oktay-Öztürk, Kızların Eğitimi, Eğitimde Nitelik Geliştirme 1991 : 43- 56 ; Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 152)

35 (Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma 1978 : 226)

palı kalmıştır³⁶.

1871-72 yılında rüşdiyelerin sayısı çoğalmış, öğrenci sayıları artmıştır. Yine bir kayıta göre Fatma Hanım'ın Beşiktaş İnas Rüşdiye Mektebi'nde müdire olarak görev yaptığı öğrenilmektedir³⁷. Fatma Hanım, bu bilgiye göre rüşdiyelerde yöneticilik yapan ilk kadındır. Bu okullarda nakış dersleri dışında derslere giren ilk hanım hocalar hakkındaki bilgiler 1873 tarihine aittir. Darülmuallimat'ın ilk mezunları olan bu öğretmenler, resmi okuldan yetişerek eğitim tarihimizde görev yapan ilk kadın öğretmenler olmaktadır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde esas alınan kız rüşdiye öğretmenlerinin kadın öğretmen olması gayesine ulaşıldığı görülmektedir³⁸.

İlk kız rüşdiyesinin 1859'da açıldığını düşünecek olursak, 47 yıllık sürede 85 kız rüşdiyesinin açılmış olmasını bir başarı olarak değerlendirmek gereklidir. Bu artışta II. Abdulhamit döneminin payı oldukça fazladır. Bu 33 yıllık dönemde 76 yeni okul açılarak sayıları 85'e çıkmıştır. Bunların 7'si İstanbul'da, diğer 69'u taşrada açılmıştır.

Ailelerinin desteği ile evlerinde eğitim gören kadınlara örnek verecek olursak bu yıllarda hukuk ve tıp tahsili görmüş olan ilk kadın romancımız Fatma Aliye, İlyas Matar Efendi'den 1872-1875 tarihleri arasında üç yıl ders alır. Hoca gündüzleri yüksekokula ders vermeye gittiğinden, akşamları Paşa'nın çocuklarına Fransızca ve Arapça belletiyordu. Bu dersler devam ederken 13 yaşındaki çocuk Aliye için Darülmuallimat'ı ikincilikle bitiren bir hoca hanım getirilir. Fakat yeni hocasıyla birlikte kadınların bildiklerini niçin daha iyi bilemediklerini düşünmeye başlar³⁹.

Ayrıca Fatma Aliye'ye göre Müslüman erkekleri Avrupa darulfünunun da okuyup profesör derecesi alsalar da kadın konusunda fikirleri değişmez. O da tesettür ve çok kadınla evlilik konularıdır. Müslüman kadınlara hukuk ve hürriyet vermeye yanaşmazlar. Erkeklerin kadınlar hakkındaki fikri değişmedikçe bir araya gelmeleri mümkün olamamaktadır⁴⁰.

Fatma Aliye kız okullarının gelişmesi konusundaki görüşlerinin ve tekliflerinin hükümet tarafından engellendiğini ileri sürer. Kadın giyimine şeyhülislamın fetvalar yoluyla müdahale etmesini eleştirir⁴¹. Erkekler, polis ve hükümet kadınlara karşı durduğundan kadınlar haksızlıklarla mücadele etme yolunu mektepler ve konferanslar yoluyla sürdürmüşlerdir.

İlk kız rüşdiyesi ve Darülmuallimatta okuyan ve Osmanlı döneminde yetişmiş ilk kadın öğretmenlerden önemli bir isim de Zeliha Faika

36 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 151)

37 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 25)

38 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 26)

39 (Karabıyık Barbarasoğlu, Fatma Aliye : Uzak Ülke 2007 : 42)

40 (Karabıyık Barbarasoğlu, Fatma Aliye : Uzak Ülke 2007 : 128)

41 (Karabıyık Barbarasoğlu, Fatma Aliye : Uzak Ülke 2007 : 129)

Ünlüer'dir. Ünlüer her iki okuldan üstün başarı ile mezun olur. O yıllarda Darülmuallimatı iyi derece ile bitirenler kız okullarına müdür olabilir. 1912 yılında Erzurum Kız İlk Mektebi başöğretmeni olarak atanır. Ancak 1. Dünya Savaşı sırasında Erzurum'dan ayrılmak zorunda kalan Ünlüer, 1918'de Merkez Kız Mektebi müdürü olarak tekrar göreve başlar. Faika Ünlüer 40 yıl süren öğretmenliğinin hemen hemen tamamını Erzurum'da aynı okulda geçirir⁴²

Kız rüşdiyelerinin gelişimi değerlendirilirken Darülmuallimat'ın rolü göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu okulun mezunlarından kadın öğretmen sayısı çoğaldıkça kız rüşdiyelerindeki öğrenci sayısı da artış göstermiştir. Kız rüşdiyelerine gösterilen ilgi ise yeni okulların açılmasında etkili olmuştur.

Kız İdadisi

Kızlar için ilk idadi (Akyüz'e göre idadi veya rüşdiye) II. Abdulhamit döneminde 1880'de açılmıştır. Bu okul, kızlara lise seviyesinde eğitim verme girişimlerinin ilk örneğini oluşturmaktadır. Burada Avrupa standartlarında bir eğitim verilmektedir. Bununla birlikte okul ilgisizlikten iki yıl sonra kapanmıştır⁴³.

Kız idadilerinin sayılarının yetersiz olmasının sebebi, okula ilgi duyulmamasıdır. Çünkü kızlar idadide okuyacak yaşa geldiklerinde evlenmektedirler. Evlenmeseler de bu okula gönderme yerine bir meslek sahibi olması için öğretmen okulunu tercih etmekteydiler.⁴⁴

Meslek eğitimi, teknik eğitim

Kızlara mesleki eğitim verilmesi ilk olarak Tanzimat döneminde olmuştur⁴⁵. Ebe Mektebi, Kız Sanayi Mektebi ve Öğretmen Okulu gibi mesleki eğitim veren okullar ilk defa bu dönemde açılmıştır.

Osmanlılarda kadın sağlığı konusunda kadınların toplu eğitilmesi ilk defa Tanzimat döneminde düşünülmüştür. Tıbbiye Mektebi'nde ebelik eğitimi amacıyla verilen tahririn hükümet tarafından kabul edilmesi sonucu 1843 yılında ebelik kursları başlatılmıştır. Dersler mankenler üzerinde yapılmış, kız öğrenciler ilk defa erkek hocalardan bazı dersleri almışlardır.

Kız sanayi mektepleri kadınların el becerilerini geliştirmek ve bunlardan ekonomik fayda sağlamak amacıyla açılan okullardır.

1859'da İstanbul'da açılan ve ilk kız rüşdiyesi olan Cevri Kalfa

42 (Akyüz, 2008 : 14-15)

43 (Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi 1974 : 93)

44 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 36)

45 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 39)

Mektebinde kadınlara mahsus sanayi okutulması kararlaştırılmıştı. Bu nedenle kız teknik öğretimi ile ilgili olarak da bu okulu ilk girişim saymak gerekir⁴⁶. 1864'te Mithat Paşa Rusçuk'ta yetim kızlar için ordunun dikim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir dikim atölyesi niteliğinde ıslahhane açmıştır. Bu girişimi 1869'da İstanbul'da yine ordu ihtiyaçları için Yedikule'de açılan dikimhane özelliğindeki Kız Sanayi Mektebi izler.

Yatılı Kız Sanayi mekteplerine ilk yıllarda sadece yetimler alınmakta ve giderlerinin tümü devlet tarafından karşılanmakta idi. İstanbul dışında da bazı uygulamalar mevcuttur. Herhangi bir geliri olmayan bu kız öğrencilerin bir meslek edinmesi yoluyla başkalarına muhtaç olmaktan kurtarılması sağlanmak istenmiştir.

Ayrıca kız çocuklarının iyi bir ev kadını olmalarını sağlamak gayesi ile Kız Sanayi mektepleri açılmıştır. Bu okulların amacı milli terbiyeye sahip, aklını iyi kullanan el hünerleri gelişmiş kızlar yetiştirmektir. Okula din farkı gözetmeden bütün Osmanlı kızları alınmaktaydı.

II. Abdülhamit döneminde Kız Sanayi Mekteplerinin sayıları artırılmaya çalışılmışsa da istenen sonuç elde edilememiştir. Bu okulların diğer okullardan daha masraflı olması kısa ömürlü olmalarına yol açmıştır⁴⁷.

1927 yılından itibaren bu okullar "Kız Sanat Enstitüleri" olarak düzenlenmiştir⁴⁸

Yabancı kız okulları

Yabancıların açtığı ilk kız koleji Üsküdar Amerikan Kız koleji, 1871 de açılmış olup sonradan Arnavutköy Amerikan Kız Koleji adını almıştır⁴⁹. Kurumun ilk yöneticisi tarafından kaleme alınan eserde, Okulda Osmanlı okullarından daha iyi şartlarda eğitim verildiği aktarılmaktadır. Okulun ayırıcı özelliklerinden birisi okuldaki Rum, Bulgar, Ermeni ve Balkan kökenli kızların kolejden mezun olduktan sonra aldıkları eğitim ve milliyet bilinci yoluyla halklarının kaderinde önemli rol oynamalarıdır.

Kitabın bazı bölümlerinde bu okulda okuyan Türk kızlarından, Halide Edip, Şair Nigar Hanım, Nazlı Hanım ve Gülistan Hanım'dan söz edilmektedir. Müdire Patrick'e göre Yakın doğunun huzur ve barışı için kadınların sosyal hayata katılımı önemlidir. Kolejdeki kız öğrencilerin gazete ve dergilerde yazı yazmaları ve Kızılay benzeri kuruluşlarda görev yapmaları toplumsal görevler için gereken bilgi ve becerinin kazandırılması, birey olmaları, sağlık bölümleri açılarak bu bölümlerde okumaları sağlanmaya çalışılmıştır⁵⁰

Ancak Batı hayranı bu kız öğrencilerden bazılarının milli ve dini bağla-

46 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 159)

47 (Kurnaz, Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını 1992 : 43)

48 (Unat, Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış 1964 : 80e-80f)

49 (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi 2001 : 161)

50 (Gündüz, Arnavutköy Kız Koleji'nden Bakmak 2011)

rının zayıflamış olması eleştiri konusu yapılmaktadır⁵¹.

Darülmuallimat

Tanzimat döneminde Maarif Umumiye Nizamnamesi ile kız ilkokulları ve kız rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için bir Darumuallimat (Kız Öğretmen Okulu) kurulması öngörülmüş ve bu okul 1869'da (Akyüz'e göre 1870'te) açılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde bu okulların sayısında büyük bir artış olmuştur⁵². Sıbyan mektepleri öğretmenliği şubesinin öğretim süresi 2 yıl, rüşdiye öğretmenliği şubesinin öğretim süresi 3 yıldır.

Darülmuallimat sıbyan ve rüşdiye mekteplerinden başka bu seviyedeki kız sanat okullarına da öğretmen yetiştirmiştir. II. meşrutiyete kadar burs veren gündüzlü bir okuldur. Bu nedenle burs almadan okuyan öğrenciler öğretmenlik yapmamakta serbest olduklarından aydın kadınların sayıca artışında etkili olmuştur. 1914'te Darülfünun açılıncaya kadar kızlar için en yüksek eğitim kurumu Darülmuallimat olmuştur. Bu okul mezunları ilk kadın memurlar olma ayrıcalığını da elde etmişlerdir.

Kızların eğitiminde ve Öğretim Yöntemleri dersinin programa konmasında bu okulda öğretmenlik yapan Ayşe Sıdika Hanım'ın önemli bir yeri vardır. Ayşe Sıdika Hanım bu meslek okulunda pedagoji derslerinin olmamasını eksiklik olarak görmüş ve bakanlığa öneride bulunmuştur. Bakanlık Öğretim Yöntemi derslerine programlarda yer vermiş ve derslerin öğretmenliğini Ayşe Sıdika Hanım'a vermiştir. O, bu dersi beş yıl okutmasının yanı sıra Usûl-i Talim ve Terbiye Dersleri adında bir kitap yazdığı için ilk kadın eğitim bilimci olarak kabul edilmektedir⁵³

Ebe okulu mezunlarının da çalışma hayatında yer aldığı bilinmektedir. Ancak resmi yolla istihdam edildiklerine dair bilgi bulunmamaktadır. Kurnaz'a göre kadınların küçük sanayi işletmelerinde çalışmaya başlamaları sanayi mekteplerinin bir sonucu kabul edilebilir , (1992: 51). Ancak Oktar'a göre Osmanlının ilk zamanlarından beri kadınlar şehirlerde hem sanatkâr hem de girişimci olarak çeşitli ekonomik faaliyetlere katılmışlardır⁵⁴

Osmanlı Döneminde Kadının Çalışma Hayatı

Osmanlı toplumunda klasik dönemden meşrutiyete kadar olan dönemde kadının sosyo-ekonomik durumunun incelendiği araştırmalara göre 13. Yüzyılda hayvancılığın gelişmesi ile halıcılık, keçecilik, dericilik gibi el sanatları güçlenmiştir. Bacılar Türkmen kız ve kadınları olup, Ahi teşkilatı-

51 (Akyüz, 2008 : 5)

52 (Ergin, Türk Maarif Tarihi II, 1977 : 457-459)

53 (Akyüz, 2008 : 7)

54 (Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 21)

nın kadınlar kolunu oluşturmaktadır. Kayseri sanayi sitesinde işyeri sahibi olmuşlar ve örücülük, dokumacılık ve dericilik yapmışlardır⁵⁵.

13-16. yüzyıllar Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecinin tamamlandığı dönem olmuştur. Klasik dönem olarak adlandırılan bu dönemde Osmanlı kadını, Anadolu'da ve kırsal kesimde geleneksel özgürlüğünü kısmen sürdürürken, yönetim merkezi olması nedeniyle ayrı özelliğe sahip İstanbul'da yaşayan kadınlar öncelikle İslamiyetin, Emevilerin, Abbasilerin ve Bizans'ın da sosyal ve kültürel yapısının etkisi ile çeşitli baskı unsurlarıyla karşılaşmışlardır. İstanbul kadını, cami, hamam veya çarşıya kadar gidebilecekleri her yere ve giyim kuşama dair padişah buyrukları ve şeyhülislam fetvaları etkisinde bir yaşam sürmüşlerdir. Bu dönemde dikkate değer bir konu da Rum, Musevi, Arnavut ve Ermeni gibi çeşitli etnik kökene sahip kadınlar, Müslüman Türk kadınına göre daha serbest bir hayat sürdürmektedirler. Bu nedenle sosyal hayatta yer elde edebilmek veya çalışma hakkı kazanabilmek için en fazla mücadele veren kadınlar da Müslüman Türk kadını olmuştur.

Osmanlı'da aile devlet gelirlerinin önemli bir kaynağıdır. Geleneksel üretim kapsamında ekonomik faaliyetler, sosyal yapıyla bütünleşmiştir. Bu sistem içerisinde kırsal kesimde kadın temsil ettiği işgücü ile ön planda olup, tarlasında, bahçesinde, bağında özgürce var olmuştur. Ayrıca dokumacılık, iplik eğirmecilik mesleği gibi tarımsal faaliyetler dışında da üretime katkıda bulunmuştur. Ancak 1567 yılına kadar kadınlar toprak sahibi olamamışlardır.⁵⁶

Osmanlıda kadınlar şehirlerde hem sanatkâr hem de girişimci olarak çeşitli ekonomik faaliyetlere katılmışlardır⁵⁷. Müslüman kadın, Osmanlı Devleti'nin hemen her döneminde ticaretle uğraşmıştır. Özellikle tüccar aileye mensup hanımların ticaret yapması yeterli sermayeye sahip olması nedeniyle daha kolay olmuştur. Bazı Osmanlı kadınlarının da paralarını bir ortağa verip işlettikleri belirtilmektedir⁵⁸.

1869 (veya 1870) yılında açılan Darulmaulimat'da ilk kadın öğretmen ve memurlar yetişmiştir. Ayrıca ebe okulu mezunlarının da resmi yollarla olmasa da çalışma hayatında yer aldıkları belirtilmektedir.

İslamiyetten önceki Türk ailesinin kadın unsurunun erkeklerle aynı etkinliklere katılabilme serbestisi ile dışa dönük özellikleri ağır bastığı söylenebilir (bazı araştırmacılar bunun göçebeliğin doğal sonucu olduğunu kabul ederler)⁵⁹. Kadının tamamen haneye dönmesi ve bu etkinliklere sahip olması kadın erkek hakları konusunda erkek lehine bozulmasını bera-

55 (Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 20)

56 (Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 20)

57 (Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 21)

58 (Oktar, Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı 1998 : 24)

59 (Doğan, Bizde Kadın, Ahmet Cevat'ın Aynı Adlı Eseri Üzerine Bir Değerlendirme, 2004 : 7)

berinde getirmektedir.

Geleneksel Türk ailesi dini terbiye alan, baba sorumluluğu ve yetki-sine daha çok ağırlık veren ve en az üç kuşağı bir arada bulunduran bir aile modeli çizmektedir. Osmanlı ailesi ise böyle bir modelin ilk prototipi sayılabilir. Ailenin aynı zamanda kültür aktarımı süreci olan eğitim işlevi bulunmaktadır. Tanzimat dönemine gelinceye kadar Osmanlı ailesinin özellikle kadın eğitimi açısından böyle bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü sıbyan okullarından önce kadınlar örgün eğitim kurumlarından yararlanmamaktaydılar.

Osmanlı ailesinin kadını eve çeken böyle bir eğitim anlayışının sonuçta dış dünyaya kapalı ve koca ve çocuklarının hizmetinde bir kadın tipi oluşturduğu düşünülebilir. Ancak özellikle anı ve inceleme gibi edebî metinlerde Osmanlı kadınının tamamen gündem dışı kalmadığına dair ipuçlarına rastlanılmaktadır.

Kanuni dönemine ait fermanlar, çamaşırhane işleten ve köle ticareti yapan kadınlardan söz eder. Ayrıca gayrimenkul alım satımı ve kiralama işleyle uğraşan hanımlar vardı. İlerleyen dönemlerle ilgili çalışmalar özellikle İstanbul dışında sosyo-ekonomik hayatın her alanında kadın katılımını göstermektedir. Bursa şehrinin sosyoekonomik yapısı ile ilgili araştırma yapan R. Jennings'e göre 1605-1625 yıllarına ait Kayseri sicillerinde kayıtlı transferlerin % 40'ı kadınlarla ilgiliydi. Aynı yıllarda Kıbrıslı kadınların mülkiyetindeki gayrimenkul oranı % 30 civarında idi. 1678 yılında Bursa şehrindeki 387 adet ipek tezgahının 150'sini kadınlara ait olması kadın emeğinin önemini gösterir⁶⁰.

Cumhuriyet Dönemi Kadın Eğitimi

Cumhuriyetin genelde eğitime özelde de kadın eğitimine yaklaşımı 20. yüzyıl Batı toplumlarının işlevselci eğitim anlayışını yansıtır⁶¹. İşlevselci çerçeve açısından eğitimsel süreç yetişkin rollerine bireylerin uyarlanması ve yetiştirilmesi olduğu kadar bireyin yerini belirleme ve seçme işlevlerini de yüklenmelidir⁶².

Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın en esaslı hedefi Cumhuriyetin, yeni Türk Devletinin sonsuz olarak yaşamasıdır. Anadolu'da Türkler ve Selçuklular Arap ve Acem kültürü etkisinde, Osmanlılar zamanında ise Arap, Acem kültürü ve Batı Uygarlığı ile güçsüz olmuşlardır. Bütün bunlar Türk milli varlık ve duygularını, dilini ve geleneklerini unutturmaya çalışmışlardır⁶³.

60 (Doğan, Bizde Kadın, Ahmet Cevat'ın Aynı Adlı Eseri Üzerine Bir Değerlendirme, 2004 : 7)

61 (Tan, Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından 2011: 84-85)

62 (İnal, 2011 : 511-512)

63 (Ergün, Atatürk Devri Türk Eğitimi 1997: 35)

II. Meşrutiyet döneminde hız kazanan Türk milliyetçiliği düşüncesinin sonucu olarak dönemin aydınları arasında, kültürün en önemli ifade ve anlaşma aracı olan dilin ve yazının millileştirilmesi eğilimine açıkça rastlanmaktadır. Atatürk harf değişikliğini Türk kültürünün millileşmesi ve gelişmesini amaçlayan girişimin büyük bir parçası olarak görüyordu.

Cumhuriyetin eğitimle modernleşme arasında kurduğu köprü bir yönüyle pozitivist ağırlığı taşıırken (bu görüşe göre Batının Türkiye’den farkı bilimdir, o da okulda öğretilir) diğer yönüyle de Osmanlı tecrübesine göndermede bulunulur⁶⁴. Olayları kavramak için pozitif bilimlere başvurulur. Fizik ötesi ve bilim dışı kavramlar Atatürkçü düşüncenin dışındadır⁶⁵.

Osmanlı’daki başlıca yenileşme projeleri (1773, 1789, 1908) medeniyet değişimine okuldan başlanacağı kabulüne dayanıyorlardı. Ancak Cumhuriyet dönemi aydınlarının yaygın görüşüne göre; Osmanlı’nın çok değişik amaçlara yönelen değişik ve sivil kurumlara bağlı olan okul sistemleri bağlamında bu projelerin hayata geçirilmesi çok sınırlı kalmıştı. Tanzimat’tan sonra Batı modeline göre açılan mektepler kapsamlı bir dönüşümü gerçekleştirilememiş, sadece eğitimde çeşitliliği artırmıştır⁶⁶.

Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk ilk aşamada medreseleri kapatmış ve eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı’nın idaresinde birleştirmiştir⁶⁷. Eğitim sisteminin tek elde birleştirilmesi ve cinsiyet ayrımı gözetilmeden Türk evlatlarının tümüne açık olması milli eğitim alanlarındaki gözetilen ilk ve en etkili reformdur. Yasa dini bir eğitim sistemine dayanan medreseleri kaldırmış, eğitime laik ve dünyevi bir nitelik kazandırmıştır. Kadın eğitimine önem verilmiş, karma eğitim gerçekleştirilmiştir. Kadınların eğitim yoluyla meslek edinin toplum yaşamına katılması önemli değişimlerden biridir.

2014 yılına, günümüze gelindiğinde ise kadın eğitimi sorunu Türkiye’de tartışılmaya devam etmektedir. Cumhuriyet döneminde yaşanan sorunlara ilişkin alt başlıklar; kadınların okuma yazma durumu, çeşitli eğitim seviyelerindeki cinsiyet oranları ile geleceğe ilişkin plan ve projeleri kapsamaktadır.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Sözleşme CEDAW’ın eğitim hakkını düzenleyen 10. maddesi taraf devletlere, eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımcılığı önleyen bütün önlemleri alma yükümlülüğü getirmektedir⁶⁸.

64 (Tan, Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından 2011: 84-85)

65 (Tezcan, Atatürk’ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik bir Yaklaşım 1989 : 7-8)

66 (Tan, Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından 2011 : 84-85)

67 (Doğramacı, Türkiye’de Kadının Dünü ve Bugünü 1992 : 91)

68 (KSGM : 2014)

4. Dünya Kadın Konferansı sonucunda kabul edilen belgeler ile (Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı) kadının ilerlemesi ve güçlendirilmesi için öncelikle harekete geçilecek 12 kritik alan belirlemiş olup, bu kritik alanlardan birisi de “Kadın ve Eğitim”dir.

Ayrıca, Türkiye’nin, Binyıl Kalkınma Hedefleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Birliğine üyelik başvurusu çerçevesindeki uluslararası taahhütleri de kadınların ve kız çocuklarının eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını sağlayacak tüm düzenlemeleri yapması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye, yukarıda bahsedilen uluslararası sözleşme ve belgeler ile eğitim konusunda politikalar geliştirmeyi, yasal düzenlemeler yapmayı, bu yasaları uygulamaya geçirmeyi ve kadın okuryazarlığını % 100 olarak gerçekleştirmeyi taahhüt etmiştir.

1982 Anayasasının 42. maddesinde “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” hükümleri ile ayırım yapılmaksızın herkes için teminat altına alınmıştır. Buna bağlı olarak da bütün kanun, tüzük, yönetmelik vb. hukuki düzenlemeler kadın-erkek ayrımı yapmadan tüm toplumu kapsayacak biçimde düzenlenmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, 8. maddesinde de eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması ifadeleri yer almaktadır. Buna paralel olarak İlköğretim ve Eğitim Kanununun 2. maddesinde de ifade edildiği üzere ilköğretim, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır. Söz konusu kanunda 2012 yılında yapılan değişikliklerle, zorunlu eğitim süresi 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimini kapsayacak şekilde 12 yıl olarak düzenlenmiştir.

Türkiye’de okuma-yazma bilmeyenler nüfusun %3,86’sını oluşturmaktadır olup kadınlarda bu oranın yüksek olduğu görülmektedir. Yıllar içinde okuryazarlık oranı sürekli artmasına rağmen henüz hedeflenen noktaya ulaşamamıştır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) 2013 yılı sonuçlarına göre 2.654.643 kişi okuma-yazma bilmemekte olup bunların 2.205.315’ini kadınlar oluşturmaktadır. Okuma yazma bilmeyen kadınların %77’si (1.695.409) 50 ve üzeri yaş grubundadır. 6-24 yaş grubunda ise okuma yazma bilmeyen 81.454 kadın bulunmaktadır.

Tablo1 : Okuma-Yazma Durumu ve Cinsiyete Göre Nüfus (6+ Yaş) 2013 Türkiye

Okuma-Yazma Durumu	Toplam	Kadın	Erkek
Okuma-Yazma Bilmeyen	2.654.643	2.205.315	449.328
Okuma-Yazma Bilen	64.374.134	31.275.805	33.098.329
Bilinmeyen	1.706.368	832.915	873.453
Toplam	68.735.145	34.314.035	34.421.110

Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanı 2013 Sonuçları

(Okuma-yazma durumu bilinmeyenler göz ardı edildiğinde) 6 yaş ve yukarı nüfus içinde kadın okumaz-yazmazlık oranı %6,6, erkek okumaz-yazmazlık oranı ise %1,3'tür. Okuma-yazma bilmeyen her 10 kişiden 8'ini kadınlar oluşturmaktadır. Yetişkin nüfus içinde (+15) kadın okumaz-yazmazlık oranı ise %7,9'dur.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan "Ulusal Eğitim İstatistikleri"ne göre 6 ve yukarı yaş grubunda bitirilen eğitim düzeyine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo2: Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (6+yaş) 2013 Türkiye

Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	2.654.643	449.328	2.205.315
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	14.053.831	6.459.316	7.594.515
İlkokul mezunu	14.994.232	6.454.722	8.539.510
İlköğretim mezunu	13.018.720	7.317.838	5.700.882
Ortaokul veya dengi okul mezunu	2.828.299	1.720.425	1.107.874
Lise veya dengi okul mezunu	12.085.335	6.976.694	5.108.641
Yüksekokul veya fakülte mezunu	6.706.780	3.762.530	2.944.250
Yüksek lisans mezunu	532.757	313.397	219.360
Doktora mezunu	154.180	93.407	60.773
Bilinmeyen	1.706.368	873.453	832.915
Toplam	68.735.145	34.421.110	34.314.035

Kaynak: TÜİK ADNKS Eğitim, Kültür ve Spor Veritabanı 2013 Sonuçları

Okul öncesi eğitime erişimde bölgeler arası farklılıklar halen belirgin düzeydedir. 2013/2014 öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 1.059.495 çocuk bulunmakta olup, bu çocukların % 47,5'ini (504.301) kız çocukları oluşturmaktadır⁶⁹.

Dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından sonra ilköğretim okullaşma oranlarında son on yıl içinde önemli artışlar olmuştur. İlköğretimin 2. kademesi olan ortaokul düzeyine devam eden 5.478.399 öğrencinin ise %49,5'ini (2.715.804) kız çocukları oluşturmaktadır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü verilerine göre ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranı 2012-2013'te %90,1'dir. Ancak kız öğrencilerin ortaöğretime geçişi (%90,1) erkek öğrencilere (%91,2) oranla daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu kaybın bölgeler arasında farklılıklar içerdiği görülmektedir. Ortaöğretime geçiş oranının en yüksek olduğu bölgeler Doğu Karadeniz (%97), Batı Marmara (%96,4) ve Doğu Marmara (%96,3); en düşük olduğu bölgeler ise Güneydoğu Anadolu (%77,8), Kuzeydoğu Anadolu (%80,8) ve Ortadoğu Anadolu (%84,4)'dur 10. Kalkınma Planı'nda, Planının amaç ve hedefleri arasında "İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekrarı ve okul terk azaltılacaktır." ifadesi yer almaktadır⁷⁰.

Genel, mesleki ve teknik eğitim veren okul/kurumların tümünü kapsayan ortaöğretim kademesinde de okullaşma oranlarının son yıllarda sürekli olarak arttığı görülmektedir. 2003/2004 öğretim yılında ortaöğretim kademesinde net okullaşma oranı toplamda %53,37 iken, erkek ve kız çocukları için sırasıyla %58,01 ve %48,50 olarak kaydedilmiş; 2013/2014 öğretim yılına gelindiğinde ise toplamda %76,65 olmuş, erkek ve kız çocukları için ise sırasıyla %77,22 ve %76,05 olarak gerçekleşmiştir⁷¹.

Ortaöğretimde kız çocukların okullaşma oranı açısından iller arasındaki farklar belirgindir. Ortaöğretime devam eden 5.420.178 öğrencinin %47,24'ünü; işgücü piyasasına ara eleman yetiştiren mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden 2.039.791 öğrencinin ise %43,89'unu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin çoğunluğu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi gibi öğrencilerin çoğunluğunu kızların oluşturduğu okul/kurumlara devam etmektedir. Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi gibi liselerde kız öğrenci sayısının azlığı dikkat çekicidir.

Eğitimin temel kademelerinde sağlanan gelişmelere paralel olarak yükseköğretim kademesinde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. 2002/03 yılında %14,65 olan toplam yükseköğretim net okullaşma oranının, 2012/13

69 (KSGM : 2014; MEB: 2014 Strateji Geliştirme Başkanlığı)

70 (KSGM : 2014)

71 (MEB: 2014 Strateji Geliştirme Başkanlığı)

öğretim yılında %38,50'ye yükseldiği görülmektedir. Kadınlar açısından bu oran 2002/03 yılında %13,53 iken 2012/13 öğretim yılında %38,61'e yükselerek yaklaşık üç katına çıkmıştır. Yükseköğretim kademesinde cinsiyet oranı %83,38'dir.

2012/13 yılı itibariyle üniversitede eğitimini sürdüren 4.936.591 öğrencinin %45,8'ini (1.973.303) kadınlar oluşturmaktadır. Lisansüstü düzeyde yüksek lisans ve doktora programlarına devam eden öğrencilerin ise %41,1'ini kadınlar oluşturmaktadır.

Yüksek öğretimde meslek seçimi ve cinsiyet oranları göz önüne alındığında Diş Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Dil, Tarih ve Coğrafya, Fen, Eğitim, Güzel Sanatlar, İlahiyat ve Mimarlık Fakültelerinde kadın oranı erkeklerden fazla iken; Tıp, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu kaydedilmektedir.

Akademik personelde kadının durumuna bakıldığında Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi ve Okutman kadroları içinde kadın oranının birçok ülkeden daha yüksek olduğu (%41) görülmektedir. Bu, çok önemli bir oran olmakla birlikte rektörlük (%7,9) gibi üst pozisyonlarda erkek egemenliği devam etmektedir.

Kadınların meslek seçiminde, ev kadınlığı ve annelik rollerini birlikte yürütmeye çalıştıkları ve bu nedenle birinci rollerini aksatmayacak meslek alanlarına yöneldikleri gözlenmektedir. Kendilerini bir meslek üyesi olarak algılamamakta ve mesleklerinde ilerlemeyi hayatlarının bir amacı olarak benimsememektedirler. Ev kadınlığını öncelikli olarak kabul etmeleri çalışma hayatındaki başarı için gereken yarışma, sorumluluk alma ve strese dayanma gibi niteliklere sahip olmayışlarının bir sonucu olabilir mi?

Kızlar eğitim hayatında erkeklerden daha başarılı iken iş hayatında geri kalmakta, yetenek ve becerilerini bir kariyer gelişimi çerçevesinde değerlendirmemektedirler. Çok güçlü kadınlar ancak mesleklerinde yükselme fırsatını bulmaktadırlar.

Türkiye'de kadınları kapsayan örgün eğitimin yanında ve dışında, bilgi, beceri, meslek kazandırmaya ve bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlamaya yönelik yaygın eğitim etkinliklerinin çokluğu ve çeşitliliği dikkat çekicidir.

Son yıllarda ilköğretim kademesindeki kadın öğretmen sayısı önemli oranda artmıştır. Kimi koşullarda ailelerin kız çocuklarını okutmaya karşı geliştirdikleri direnci okuldaki öğretmenin kadın olması kırabildiğinden bu artış çok önemlidir. Buna ek olarak öğretmenler ve okul müdürleri, öğrenciler için birer rol modeli olmakta ve onların hayatlarına önemli etkide bulunmaktadırlar. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin sayısındaki artış gibi kadın okul müdür ve müdür yardımcılarının da sayısının artması oldukça önem taşımaktadır. Eğitim yöneticisi konumundakiler arasında kadınların oranı çok düşüktür (15.970, % 15,51)

Akademik personel içinde kadın oranına bakıldığında Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi ve Okutman kadroları içinde kadın oranının birçok ülkeden daha yüksek olduğu (yaklaşık yüzde 41) görülmektedir. Bu, çok önemli bir oran olmakla birlikte rektör (yüzde 7.9) ve dekanlık gibi yönetim düzeylerinde erkek egemenliği devam etmektedir. Kadınların yöneticilik düzeylerinde yer almamasının bilinen sebepleri işyerinde ayrımcılık ve ailevi sorumlulukların (iş bölümü, rol ayrımı, çocuk doğurma ve çocuk bakımı) ön planda tutulmasıdır. Konuya ilişkin araştırmalar sınırlıdır.

2012 yılındaki reform yasasının geçmesi ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır ve 4 yıllık 3 kademeye ayrılmıştır (4+4+4). 12 yıllık zorunlu eğitiminin yeni yapısı, ilkesel olarak % 100 okullulaşma anlamına gelmektedir ve bu durum yeni odağın okullulaşmadan, devama ve okul terk oranlarının azalmasına doğru kaymasına yol açmıştır.

Kız ve erkeklerin eğitime eşit katılımını temin etmek hedefine ulaşmak amacıyla eğitim seferberliği başlatan Türkiye,

- Kırsal kesimde okulu bulunmayan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde bulunan ilköğretim çağ nüfusu ile yoksul ailelerin çocuklarının ilköğretim hizmetlerine kavuşturulmasını sağlamak amacıyla yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları açmıştır (139.836, % 43,7) .

- Ülke genelinde taşınabilir ortaöğretim uygulaması kapsamında 2012/2013 öğretim yılında 81 ilde 171.632 kız, 204.934 erkek olmak üzere toplam 376.566 öğrenciye taşıma ve yemek hizmeti verilmiştir⁷².

- Yoksul aile çocuklarına verilen yatılı eğitim hizmetlerinin yanı sıra, ilköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8. sınıfları ile genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları için bursluluk hizmetleri de verilmektedir

- Uluslararası kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları işbirliği ile yürütülen “Haydi Kızlar Okula”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Kardelenler” gibi kampanyalar ve “Temel Eğitime Destek Projesi” gibi projeler ile kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi, okuldan erken ayrılan kız çocukları ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi hedeflenmektedir.

- Zorunlu eğitim çağı kapsamında olup çeşitli sebeplerle öğrenimlerini yaşitlarıyla birlikte zamanında yapamamış, okula hiç kayıt olmamış ya da sürekli devamsız olan 10-14 yaş grubundaki çocukların eğitimlerine akranları ile birlikte devam edebilecekleri yeterlilikleri kazandırarak, ilköğretime devamlarının sağlanması amacıyla “Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı” başlatılmıştır. Bu program kapsamındaki öğrencilerin % 62’sini (Eylül 2008 - Nisan 2010) kız çocukları oluşturmaktadır.

- 2011 yılı içerisinde “Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının

Artırılması Projesi II (IPA)” başlatılmıştır.

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için 2009 yılında “Okul Öncesi Eğitimin Güçlenmesi Projesi” uygulanmıştır.

- MEB tarafından yürütülen “Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi” Projesi ile cinsiyet kalıp yargılarının olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak, toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sağlamak, okullarda kız ve erkek çocuklar için cinsiyet eşitliğini geliştirmek ve toplumsal cinsiyete duyarlı yaklaşımı bir tüm eğitim sistemine yerleştirmek amaçlanmaktadır.

- Hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla toplumsal cinsiyet eşitliğini toplumun en temel birimi olan aileden ele alarak hem şimdiki kuşakların hem de bir sonraki ve daha sonraki kuşakların eşitlikçi biçimde eğitim fırsatlarını artırma açısından Aile Eğitimi Programı geliştirmiş ve “Aile Eğitimi Kurs Programı ülke düzeyinde uygulamaya koyulmuştur.

- Halk eğitim ve mesleki eğitim merkezlerinde kadınların, mesleki eğitim kurs programlarından yararlandırılarak istihdam edilebilirliklerinin; ekonomik ve sosyal hayata katılımlarının artırılması ve gelir getirci meslek edinmelerinin sağlanmasına çalışılmaktadır.

- 2008 yılında kadın okumaz yazmazlığının ortadan kaldırılması amacıyla “Ana Kız Okuldayız Okuma Yazma Kampanyası” başlatılmış olup, proje kapsamında okuma-yazma bilmeyen en az 3 milyon kadının okuryazar hale getirilmesi hedeflenmiştir. Kampanya kapsamında 8 Eylül 2008-8 Eylül 2012 döneminde okuma yazma kurslarına 2.590.446 kişi katılmış olup bunlardan 2.139.981’i okuryazarlık belgesi almıştır.

- Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında öğretim programları, ders kitapları ve eğitim materyallerinin içeriklerinin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları gizli ya da açık iletilerle öğrencilere taşıyarak onları geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltmesi açısından toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olması büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarından ayrımcılık içeren resim, ifade ve benzeri tüm öğelerin çıkarılması çalışmaları kapsamında 2012 yılında MEB’e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak kitapların eğitimciler tarafından elektronik olarak değerlendirileceği bir sistem geliştirilmiştir. Buna yönelik olarak aynı yıl Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği kabul edilmiş ve Yönetmelikte kitapların, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunacağı ifade edilmiştir. Bu çerçevede Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen değerlendirme kriterlerinden biri de “verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde cinsiyet açısından makul bir denge gözetilmesi”dir.

Sonuç

Eğitim yoluyla kızların ve kadınların sosyal ve kültürel hayata katkı yaptığı bilinen bir gerçektir. Bugün aile, geleneksel fonksiyonlarından bazılarını toplumun başka kurumlarına devretmiştir. Tek başına yeterli bir eğitim birimi ve ekonomik üretim birimi olmaktan uzaklaşmıştır. Ancak çocuğun sosyalleşmesi aile içinde başlar ve diğer kurumlarla devam eder. Özellikle kentlerde mevcut çekirdek aile yapısında kadına yine önemli görevler düşmektedir. Kadın ailenin temel ögesidir ve toplumla aile arasında köprü görevi görür. Bu durum ise anne ve babanın iyi eğitilmiş olmasının pek çok problemle yüz yüze olan aile kurumunun iç ve dış sorunlarını çözebilmek, sağlıklı, doğru karar alabilmek için önemini işaret etmektedir.

Okul öncesinden itibaren tüm eğitim aşamalarında kızların oranını istenilen düzeye yükseltmek için, başta devlet tarafından olmak üzere, sivil örgütler tarafından basın-yayın, kongre, konferans, sempozyum, seminer, panel, kurslar vb. yollarla gerekli etkinlikler verimli bir şekilde gerçekleştirilmeye devam etmelidir. Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız çocuklar ve kadınlar için eğitim programlarının düzenlenmesine devam edilmelidir. Kız öğrenciler için yurtiçi ve yurt dışındaki eğitim kurumlarında imkânlar ve ortamlar sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- ADIVAR, H. E. (1956) Türkiye’de Şark, Garp ve Amerikan Tesirleri, İstanbul.
- AKGÜN, Y. (2007). İlk Türk Kadın Hekim:Safiye Ali, Çalıştay “Türkiye’de Bilim ve Kadın”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- AKYÜZ, Y.(2001). Türk Eğitim Tarihi, (başlangıçtan 2001’e), 8. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- AKYÜZ, Y. (2011). Osmanlı Son Döneminde Kızların Eğitimi ve Öğretmen Faika Ünlüer’in Yetiştirilmesi ve Meslek Hayatı.
http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/143/1.htm Erişim Tarihi: 01.04.2011.
- AKYÜZ, Y. (2011) Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim ve Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, C.1, S.2.
- ALBAYRAK, S. (2002). Meşrutiyet İstanbul’unda Kadın ve Sosyal Değişim, Yeditepe Yayınları, İstanbul.
- ATAMAN, N. (1998). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Kavramının Önemi, Türkiye’de Kadının Eğitimi, Türk Kütüphaneciler Derneği, Ankara Şubesi Yayınları, Ankara.
- BENDASON, N. (1997). Başlangıcından Günümüze Kadın Hakları, Çev: Şirin Tekeli, İletişim Yayınları.
- BERKTAY, F.(2011). Feminist Büyükannelelimizi Selamlamak, Radikal Gazetesi, 30 Eylül.
- BAŞBAKANLIK, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2014). Türkiye’de Kadının Durumu, Erişim Tarihi: 7 Eylül 2014.
http://www.kadininstatusu.gov.tr/tr/28222/
- BERKES, N. (1978) Türkiye’de Çağdaşlaşma, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- ÇAKIR, S. (1998). Türkiye’de Kadın Hareketinin Dünü ve Bugünü, Türkiye’de Kadının Eğitimi, Türk Kütüphaneciler Derneği, Ankara Şubesi Yayınları, Ankara.
- ÇAKIR, S. (2010). Osmanlı Kadın Hareketi: XX. Yüzyılın Başında Kadınların Hak Mücadelesi, Derleyenler: Hülya Durudoğan, Fatoş Gökşen, Bertil Emrah Oder, Deniz Yüksek, Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- DEMİRDİREK, A. (1992). Osmanlı Kadınlarının Hayat Hakkı Arayışlarının Bir Hikayesi, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- DOĞAN, İ. (2004). Bizde Kadın, Ahmet Cevat’ın Aynı Adlı Eseri Üzerine Bir Değerlendirme, MEB Yayınları, Ankara.
- DOĞRAMACI, E. (1992). Türkiye’de Kadının Dünü ve Bugünü, Türkiye İş Bankası, Kültür Yayınları, Ankara.
- ERGİN, O. N. (1977). Türk Maarif Tarihi II, İstanbul.
- ERGÜN, M. (1997). Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜNDÜZ, M. (2011) Arnavutköy Kız Koleji’nden Bakmak.
<http://www.turkocagi.org.tr/modules.php?name=kitaptanitim&pa=showpage&pid=75> Erişim Tarihi 2 haziran 2011.
- KARABIYIK-BARBAROSOĞLU, F. (2007) Fatma Aliye : Uzak Ülke, Timaş Yayınları, İstanbul.
- KAZICI, Z. (2004) Osmanlı’da Eğitim –Öğretim, Bilge Yayınları, İstanbul.
- KOÇER, H. A. (1972). Türkiye’de Kadın Eğitimi, A. Ü. Eğ. Fak.Dergisi, V(1-2).
- KOÇER, H. A. (1974). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), 2. Baskı, İstanbul.
- KURNAZ, Ş. (1992). Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını, MEB. Yayınları, İstanbul.
- MATUR, B. (2011). Dağın Ardına Bakmak, Timaş Yayınları, İstanbul.
- MEB, Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının, Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri. (1946), MEB Türk Devrim Tarihi Enst. Yayınları, No: 6, Ankara.
- MEB. (1992). Türkiye’de Kadın Eğitimi Birinci Uluslar arası Konseyi Görüşmeleri, 23-26 Haziran , Ankara.

MEB. (2014). Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2013/14.

OKTAR, T. (1998) Osmanlı Toplumunda Kadının Çalışma Yaşamı, Bilimteknik Yayınevi, İstanbul.

OKTAY, A. ve ÖZTÜRK, C. (1991). Kızların Eğitimi, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul.

RANKİN, B. H. ve IŞIK, A. A. (2010). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Araştırma Sonuçları ve Düşündürdükleri, Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Derleyenler: Hülya Durudoğan, Fatoş Gökşen, Bertil Emrah Oder, Deniz Yüksek, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

SEVEN M. A. ve ENGİN, A. O. (2007). Türkiye’de Kadının Eğitimi Alanında Eşitsizlikler <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/400> Erişim Tarihi:05.04.2011.

TAN, M. (2011) Toplumsal Değişim ve Eğitim: Kadın Bakış Açısından, dergiler.ankara/edu/tr. dergiler. 40/495/5829 Erişim Tarihi: 03.07.2011. s. 84-85.

TEZCAN, M. (1989) Atatürk’ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik bir Yaklaşım, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, V (15) Temmuz .

UNAT, F. R. (1964).Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara.

The Education of Females From The Last Period of Ottoman up to Present

Aynur İlhan Tunç

Abstract

The development of the education of females and its problems are very fundamental matters for the Turkish education history, however the studies performed on this area is not sufficient. Scientific researches and publishings to be performed on this area will be helpful for the readability of social changes and educational problems and dealing with educational problems. The source of the problem of the education of females that is still actual and important date back to old times. Females have been faced with serious obstacles and restrictions on education for centuries when the education as a way of equal sharing of information and benefiting equally from the opportunities of being educated comes into question. Our study discusses the education of females in the two different periods – the last period of Ottoman and republic period. Firstly educational institutions founded during the Ottoman period and the opinions affecting the foundations of these institutions and discussions performed on this matter will be emphasized. Secondly the educational problems of females during the Republic period will be studied briefly. Finally current point obtained after 150 years of struggle in 2000’s will be widely discussed. In the conclusion part evaluation will be performed.

Education is an effective but not a sufficient factor on realizing of females’ potential powers and improvement of their participation to the social development. A woman can really participate to the social change by the way of gathering her education with an effective application. In 2000’s of Turkey hundred thousands of female students have been educated and participated into the social life with their abilities and intelligence.

The educational demand of females has begun before the republic period. There have been important improvements during the Ottoman and Republic period. On the other hand improvements on education have not been satisfactory. Embedding social genders ensibility into the educational policies and removing all kinds of female discrimination will be realized even if it takes long time.

Keywords: Womans educational institutions and problems of female education of the last period of Ottoman and Republic.

Osmanlı Son Döneminden Günümüze Kadın Eğitimi

Aynur İlhan Tunç

Özet

Kadınlarımızın ve kızlarımızın eğitiminin gelişmesi ve sorunları Türk eğitim tarihinin çok önemli bir konusu olmakla birlikte bu alanda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Bu alanda yapılacak bilimsel araştırmalar ve yayınlar toplumsal değişmelerin ve eğitim sorunlarının anlaşılmasına ve eğitim sorunlarının çözümüne yarar sağlayacaktır. Günümüzde güncelliğini ve önemini yitirmeyen kız çocuklarının eğitimi sorununun kökenleri çok eskilere gitmektedir. Bilginin eşit paylaşımının bir yolu olarak eğitimden ve eğitilmiş olmanın sunduğu fırsatlardan eşit olarak yararlanma söz konusu olduğunda görülmektedir ki kadınlar yüzyıllardır eğitim konusunda ciddi engellerle karşılaşmakta ve sınırlamalar yaşamaktadırlar. Çalışmamızda iki ayrı dönemde -Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet döneminde- kadın eğitimi konusu ele alınacaktır. İlk Osmanlı döneminde açılan kadın eğitim kurumları, bu kurumların açılmasını etkileyen görüşler ve konu ile ilgili yapılan tartışmalar üzerinde durulacaktır. İkinci olarak Cumhuriyet döneminde kadın eğitimi sorunu kısaca incelenecektir. Son olarak 2000'li yıllarda 150 yıllık mücadele sonunda günümüzde gelinen nokta geniş olarak ele alınacaktır. Sonuç bölümünde değerlendirme yapılacaktır.

Eğitim; kadının bireysel gizil güçlerinin gerçekleşmesinde ve toplumsal gelişime katkısının artırılmasında gerekli, ancak yeterli olmayan bir etmendir. Bir kadın ancak aldığı eğitimi etkin uygulamaya aktarmak yoluyla toplumsal değişmeye gerçek katkıda bulunabilir. 2000'li yıllarda Türkiye'de yüz binlerce kız öğrenci öğrenim görmektedir, beceri ve bilgileri ile toplumsal hayata katkıda bulunmaktadır.

Kızların eğitim istekleri Cumhuriyet döneminden önce başlamıştır. Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Bununla birlikte eğitimdeki gelişmeler yeterli düzeyde gerçekleştirilmemiştir. Toplumsal cinsiyet duyarlılığının eğitim politikalarına yerleştirilmesi ile kadına karşı her tür ayrımcılığın yok edilmesi uzun dönemde de olsa gerçekleşecektir.

Anahtar kelimeler: Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet dönemi Kadın/kız eğitim kurumları ve sorunları.

Gönüle Uzanan Eğitim:

Milli Eğitim

Refik Balay

Doç. Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Gönül Kavramı

Büyük Türkçe Sözlükte “Gönül” kavramı, genellikle insanın manevi varlığının ifadesi, inanç ve hislerimizin kaynağı, önüne geçilemeyen iç kuvveti, istek, arzu, heves, niyet, duygu, his, aşk, rıza, muvafakat ve hatırlanmalarında kullanılmaktadır¹.

Düşünce ve kültür dünyamızda gönül kelimesi zikredilerek söylenmiş çok söz ve deyim mevcuttur. Gönülü açık (samimi), gönülü akmak (sevmek, meyletmek), gönülü alçak (gösterişsiz, mütevazı), gönülü bol (cömert), gönülü çekmek (arzu etmek, istemek), gönülü dolmak (hislenmek, duygulanmak), gönülü olmak (razı olmak), gönülünü almak (kırgınlığını gidermek, hoşnut etmek), gönülünü etmek (ikna etmek), gönül yapmak (gönül kırgınlığını gidermek, hoşnut etmek) vb. olumlu gönül ifadeleridir. Bunun yanında gönülü bulanmak (ye'se, üzüntüye kapılmak), gönülü kara (başkalarının kötülüğünü istemek), gönülü kararmak (ye'se kapılmak), gönülünü kırmak (hisleriyle oynayarak üzme), gönül bulandırmak (şüpheye düşürmek), gönül kırmak (gücendirmek), gönül yıkmak (gönül kırmak) vb. gönül kelimesinin olumsuz kullanıldığı durumlardır².

Bu çalışmada gönül kavramı, duyguları yaralamamak, olumlu hisleri beslemek, tüm insani, milli ve evrensel değerleri kucaklamak, manevi varlık yanımızı güçlendirmek ve hoşnutluğu artırmak anlamlarında kullanılmıştır.

Kültür ve Düşünce Dünyamızda Gönül

Gönül kavramının, sadece söz ve deyimlerde değil, aynı zamanda şiir ve

1 (Doğan, 1996, *Büyük Türkçe Sözlük* 422)

2 (Doğan, 1996, *Büyük Türkçe Sözlük* 422)

türkülerde de bolca kullanıldığını görmekteyiz. “*Ben Gelmedim Dava İçin*” adlı şiirinde gönül kavramına aşkın anlamlar yükleyen Yunus, gönüllü adeta Yaradan’ın (Dost’un) evi olarak görmüştür.

“Ben gelmedim kavga için/Benim işim sevgi için

Dost’un evi gönüllerdir/Gönüller yapmaya geldim.”

Diyen Yunus, gönül yapma misyonu taşıyanların, kavgadan uzak, sevgi erleri olduğunu hatırlatmaktadır.

Anadolu’nun sevilen halk ozanı Neşet Ertaş da “Gönül Dağı” adlı türküsünde;

“Dost elinden gel olmazsa varılmaz/Rızasız bahçenin gülü derilmez

Kalpten kalbe bir yol vardır görülmez/Gönülden gönüle gider yol gizli gizli.”

Diyerek gönüllü, hatır, rıza ve dostlukla ilişkilendirmiş, rızaya ilişkin kabul alanı ve sağlam dostluk köprülerinin kalpten kalbe giden görülmez, gizli yollar üzerinde kurulduğuna işaret etmiştir.

Görüldüğü gibi gönül, maddi değil, manevidir. Yüzeysel değil, derinseldir. Algısal değil, sezgiseldir. O, insanın asli yanıdır. Bu yüzden gönül, Allah’ın tecelli yeridir. Yere göğe sığmayan Allah, orada bulunur. Bu yüzden muhatabına sürekli, “*kalbin nerede, kalbin nerede*” diye soran Mesnevi, bir anlamda insana, insanlık yanını hep diri ve canlı tutmasını öğütlemektedir³.

İnsanın manevi donanımını, aşkın boyutunu sessiz geçen pozitivist felsefi anlayışlar insanı tek yönlü bir varlık olarak ele almış, insandaki kalbi, vücuda kan pompalayan bir organ olarak telakki etmişlerdir. Bu anlayışlara göre insan bir alet hayvan⁴,ondaki kalp de bir et parçasından başka bir şey değildir. Oysa bizim kültür ve medeniyet anlayışımızda insan, manevi donanımları olan bir varlıktır. Onun gönül dünyası hesaba katılmadan, engin ruhi yönü ele alınmadan insan anlaşılamaz. İslam düşüncesi, tasavvufu, edebiyatı ve sanatı ile insanın ruhi yapısına, gönül dünyasına uzanır, onu ilmek ilmek, satır satır dokur. Bu dokuma öylesine etkili, öylesine ince ki, kızını toprağa diri diri gömecek kadar kalbi taşlaşmış bir Ömer’den, insanı sorumluluğu yüreğinin derinliklerine kadar hissederek,“*Sorumluluktan korkuyorum keşke insan yaratılmasaydım.*” Diyen bir Ömer çıkartır⁵.

3 (Sargut, *Aştan Dinle* 2012, 245)

4 (Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesine Giriş* 2001)

5 (Tozlu, *İnsandan Devlete Eğitim* 2003b)

İnsanın Gönül Dünyasına Uzanan Eğitim

Yeryüzünde değer üreten ve ürettiği değerden sorumlu tek varlık insandır. Çift kutuplu bir yaradılışa sahip olan insanın kendisine, ailesine, vatanına ve insanlığa zararlı değil, yararlı eylemlerde bulunması gerekir. İnsanın zararlı yanının dizginlenmesi, yararlı yanının faal hale getirilmesi için eğitilmesi gerekir. Eğitilmeyen insan harcanan insandır. Günümüzde insanı harcama onu eğitmeme şeklinde değil, daha çok yanlış eğitime şeklinde cereyan etmektedir. İnsanı özüne, fıtratına uygun eğitmeyen her sistem onu harcar. Okul, insanı tüketmek için değil, üretmek için vardır; kapatmak için değil, açmak için vardır. İnsanı açmak, onun gönül dünyasına uzanmak, ruhunu yüceltmek, hayatın anlamını kavratmaktır. İstiklal Şairimiz Mehmet Akif tarafından bu düşünce Safahat'da berrak bir biçimde ortaya konmuştur:

“Aslında insanın insanlığı ruha bağlıdır/Ancak o, daima cisminin emrindedir,

Ruhunu yükseltmeye de sıra gelseydi eğer/Belki anlardı hayatın anlamı nedir.”

Diyan Akif, insanın eğitimi, hayatın anlamı, insanın ruhsal gelişimi ve insanileşmesi arasında sıkı bir bağ kurar. Yine Mevlana, maddeye/bedene yatırım yapıp, ruhu ihmal eden zihniyeti eleştirerek şöyle der: *“Ey bedeni-ne hizmet eden; daha ne zamana kadar onun hizmetinde bulunacaksın? Yüzünü sende bulunan ilahi emanete, ruhuna çevir de onun kusurlarını ikmale çalış! Çünkü sen beden ile değil, ruhun ile insansın!”* (Mevlana, 2002). Peyami Safa ise: *“Ey insan!,tarihinin hiçbir devrinde kendine bu kadar yabancı, bu kadar hayran ve düşman olmadın. Laboratuvarlarında aradığın, incelediğin, oyduğun, sırrını deştiğin her şey arasında yalnız ruhun yok!”* serzenişinde bulunur⁶. Cemil Meriç de, çağın yarattığı sorunları bir alt üst oluş olarak nitelendirerek, *“Cıralı Taş Devri'nden bu yana insanlığın en büyük zaferi 19. Yüzyılda gerçekleşmiş: Madde üzerinde hakimiyet. Kimin hakimiyeti? Üç buçuk Avrupalı'nın hakimiyeti. Ya alt üst olan ruh dengemiz?”* diyerek, madde üzerinde kurulan bu hakimiyetin gerçekte sahte bir hakimiyet ve zafer olduğuna hükmetmektedir.⁷

Üç yüz yılı aşkın süredir eğitimimizde ruhsuzluk ve gönülsüzlük iklimi hâkimdir. Eğitimi geliştirme adına birçok reformlar yapıldı. Sayısız okul binası, derslik inşa edilirken, insanın inşası ihmal edildi. Adam değil, meslek adamı yetiştirmenin kolaycılığına gidildi. Eğitim kurumları sayısız alet, araç ve gereçlerle donatılırken, içindeki çocuğun, gencin manevi donanımı ıskalandı. Gelişme kaydetmek ve ilerlemek için açılan okullarda işler *“dostlar alışverişte görsün”* tarzında yapıldı. Öğretmen gönülsüz öğ-

6 (Can, Milli Eğitimin Neresindeyiz? 2012)

7 (Meriç, Bu Ülke 2013)

retti, öğrenci gönülsüz dinledi. İdareciler, eğitimden çok, yapı ve malzeme ile uğraşmayı bir marifet saydı. Öğrenciye öğrenme, öğretmene öğretme, millete ilim sevgisi aşılanmadı. İnsanımızın okula, kitaba ve ilim erbabına olan mesafeli duruşu kapatılmadı. Öğrenci ve öğretmenlerimizin okulla ilişkileri hep sorunlu oldu. Gönülsüz yapılan işlerden murat alınmak istendi. İnsanımızın gözünde eğitim ve öğrenme faaliyeti hep bir yük ve angarya olarak görüldü. Öğrencinin, ailenin ve öğretmenin okulla ilişkisi, “*sevmediği halde evlenen, ancak parası ve statüsü olduğu için bu evliliğe mecburen katlanan kişinin durumunu hatırlatmaktadır*”. Eğitim ve öğrenme, birkaç diploma ve birkaç sertifika uğruna yıllar yılı katlanılan zevksiz, sevgisiz bir faaliyete dönüştü.

Gönülsüz Eğitim, Gönülsüz Hayat, Kaybedilen İnsan

Modern eğitim ve okul sistemi marifetiyle önümüze bir fırsat olarak sunulan hayat, hayatımızdan çok şeyler almıştır. Bu hayat her şeyden önce imha edilmiş bir hayattır. Tahrif ve tahrip olmamış her akıl, yaşadığımız hayatın içinin boşaldığını, insanın insanlığının başına bir kaza geldiğini kabul eder. Hayatı inşa etmekle sorumlu olan insan ne yazık ki ona imha etmektedir ve bunun farkında değildir. Dünyevileştikçe, bireyselleşen, bireyselleştikçe şahsiyetini kaybeden, şahsiyetini kaybettiğe sorumsuzlaşan, sorumsuzlaştıkça emanete ihanet eden insan, içi boş bir hayata talip olmuştur. Kendisini insan eden yanlarını ihmal eden insan, boş hayatın boşluklarını da tene ve hazza yatırım yaparak kapatmaya çalışmıştır. İnsan değeri olan bir varken, fiyatı olan bir nesneye indirgenmiştir⁸.

Batı'nın modern eğitim sistemiyle üretilen ve yaklaşık üç yüz yıldan bu yana yaşadığımız bu hayat, bizi bize yabancılaştırmıştır. Çünkü insanı yabana iten bu hayat bize değil, bir *yabancıya* aittir. Temel referanslarını dışarıdan almıştır. Bu hayatı var eden eğitim ve yetiştirme sisteminin ana parametreleri de bu topraklardan değil, yabancı topraklardan çıkmıştır. Böylece bu eğitim sistemiyle insanımızın kendisi olması, kendisini bulması engellenmiştir. Bu ülkeyi, tarihindeki en güçlü ordu ve donanmalarıyla Çanakkale'de dize getiremeyen Haçlı Zihniyeti, tarihi emellerinden vaaz geçmedi, sadece yöntem değiştirdi. Topla tüfekte yapamadığını, yumuşak yöntemlerle denemeye girişti. Bu yumuşak yöntem bize “*modern ve gelişmiş eğitim sistemi!*” diye tanıtıldı. Bizi daha önce öldürmeyi kafasına koymuş zihniyet, bu işi zamana yaydı. Üstelik bu sefer kullandığı yöntem daha alımlı ve çalımlydı. Çünkü bize ilerleme ve yükselme vaat ediyordu. Bunun için eskiye dair, bize ait ne kadar değer varsa hepsinin üzerine çizgi çekilmesi gerekiyordu. *Yeniden kurmacılık* adı altında önce imha, sonra inşa yapılacaktı. Burada imha edilen bizim insanımız ve değerlerimiz, inşa edilen ise Batı tipi insan ve değerleridir.

Batı insan tipi, model insan; Batı hayat tipi model hayat olarak lanse edildi. Böyle olunca, bunları var edecek eğitim sistemi de Batı'dan ithal edilmeliydi ve edildi. Bu sistem marifetiyle, insanımızın tasavvuru anlamadan çok veriye; bilgiden çok enformasyona; gerçekten çok, simülasyona ayarlı hale getirildi. İnsanımız artık bakıyor, fakat görmüyor; işitiyor, fakat duymuyor; dokunuyor, fakat hissetmiyor; biliyor, fakat anlamıyor, anlamlandıramıyor⁹. Bu sistemle okulun içinden, hayatın dışında bir nesil yetiştirdik. Öğrencinin hayat bilgisi, hayat bilgisi kitaplarının sayfalarıyla sınırlı kaldı¹⁰. Hayatın doğrularını çoktan seçmeli soruların şıkları arasında bulmaya çalışan öğrenciden geriye düşünemeyen, konuşamayan, üretemeyen bir nesil oluştu¹¹. “*Ne ekersen onu biçersin*” hakikati, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de zuhur etti.

Yaşanan bunca tecrübeye bakarak eğitimimizi esas itibariyle kültürel yapımız üzerinde sağlamca oturtmalıydık. Eğitimin ahlaki temellerini sürekli canlı tutup, gelişim ve değişimi ideal düzlemde yürütmeliydik. Eğitim programlarını insani bakış açısına göre yeniden düzenleyip, okul sisteminde ferdi öğrenme ve girişimi dikkate almalıydık. Aileyi eğitim ve yetiştirmede okula yardımcı kılarken, aynı zamanda eğitim ve yetiştirmede bağıllık duyulacak prensipler topluluğu ve ortak değerler seti oluşturmalıydık¹². Oysa bunların hiçbiri yapılmadı. Şahsi gayretlerle, ancak sistemsiz ve düzensiz yaptığımız şeylerde ise ilerleme sağladığımızı düşündük. Bir adım ilerlerken, geriye dönüp baktığımızda üç adım gerilediğimizi gördük. Öğrencisi mutsuz, öğretmenini gönülsüz, idarecisi ruhsuz bir eğitimde sokağımız, yuvamız, beldemiz ve insanımız kaynamakta, kaynatılmakta, böylece yıllardır huzur yüzü görememekteyiz. Akıl çağı aklımızı, bilgi çağı bilgimizi aldı. İstihamız, hazırcılığımız şahsiyetimizi sildi süpürdü. Çağdaşlaşma ile köleliği birbirine karıştırdık, uçup giden kayıplarımıza yanmadık, neler kaybettiğimizin farkına bile varamadık¹³.

“Harmanımı yele verdim/Bostanımı sele verdim

Bir yar sevdim ele verdim/Benim benden haberim yok.”

Diyan halk türküsü eğitimde geldiğimiz noktayı çok güzel özetliyor. Önümüze bir sofraya gibi serilen köklü bir kültürü ve insan zenginliğini hırçın bir çocuk gibi teptiğimizin farkında bile değiliz. Meramımızı anlatmak için romancılarımıza başvurmak yeterlidir: “*Anadolu insanının bir ruhu vardı, nüfuz edemedim; bir kafası vardı, aydınlatamadım; bir vücudu*

9 (İslamoğlu, 1996, 24)

10 (Güçük, Büyürken. *Ben Bir Okul Uydurdum* 2013, 13)

11 (Oktay, Düşünüyoruz, Konuşuyoruz, Üretiyoruz. *Ben Bir Okul Uydurdum* 2013, 33)

12 (Tozlu, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler* 2003a)

13 (Tozlu, Sistemimizin Şekillenmesinde Bir İdeoloji Olarak Batılılaşma Düşüncesinin Etkisi. 1996b)

vardı besleyemedim; üstünde yaşadığı toprağı işleyemedim, Ne ektin, ne biçecektin? Sana ıstırap veren bu şey, senin kendi eserindir” diyor Yakup Kadri Yaban adlı romanında.¹⁴ Eğitimde yaşanan üç yüz yıllık çabanın mahsulü, dünya çapında eğitimciler, sanatçılar ve edebiyatçılar yetiştirmek olmalıydı. Yabancı milletlerin *atıyla* yol almak ancak bu kadar olur.

Bizde eğitim ve yetiştirme işi uzun yıllar salt bir teknolojik faaliyet olarak ele alındı. Oysa insan yetiştirme sistemi, esas itibarıyla bir zihniyet meselesidir. Bu zihniyet her şeyden önce insanı bilmez, onun çağdaki konumunu kavramaz. Dört yol ağzında terk edilmiş insanın karşı karşıya bırakıldığı tehlikeleri görebilmez. Gelişmeye derinliğine nüfuz etmez. Kültürel gelişmeyi sıkı bir tefekkür ve tahlilden geçirmez. Geleneksel düşüncemizin nirengi noktalarını, anıt şahsiyetlerini derinliğine izah edebilmez. En nihayetinde o bir yöntemdir. Neyi, niçin ve kime öğreteceğimizin şuurunda olmaktır¹⁵. Eğitimimizde bu ilkeler göz ardı edilmiştir. Bizde okul, bina ve malzemen ibaret sayılmıştır. Muhteva ve metod ihmal edilmiştir. Edebiyatımız, tarihimiz, dünya görüşümüz gerçek anlamda okulumuzda uzun yıllar yer almamış¹⁶, sistemin ahlaki damarı zayıflatılmış, insanın sonsuzluğa uzanan gönül hazinesi, maddi gelişme ve teknikle doldurulmaya çalışılmıştır. Oysa insanın biçimsel yanını doyuran bilim ve teknoloji, güçsüz düşen insanı doğanın efendisi yapmak isterken onu bir iştiha varlık haline getirmiş, arzularının kölesi yapmıştır¹⁷; Değerli bir ömür, Sa’dî’nin ifadesiyle, “*Yazın ne yiyeyim, kışın ne giyeyim derken, böylece harcamış gitti*”. Evdeki hesap çarşıya uymamış, Eşyaya hâkim olmak için yaratılmış insan, yanlış eğitim sistemleriyle eşyanın hâkimiyetine girmiştir. Soykan’a göre bu durum, insanı geliştirme yolunda kullanılan silahların bir geri tepmesi olarak düşünülmelidir¹⁸. Bir eğitim sistemi¹⁹;

Eğitim çocuğun ahlâk ve fazilet bakımından gelişme ihtiyacını gözetmek yerine, diploma yoluyla güç ve menfaat temini için para kazanma aracına dönüşmüşse,

Sezgi ve keşfe açık, değer merkezli düşünüp hareket eden bireyler yetiştireceğine, çocuğun zihnini deforme eden anlayış ve kavrayışlara kapı açıyorsa,

İnsanımızı, millî akıl ve temel referanslarımız ile medeniyet değerlerimiz üzerinden yükseltmek yerine, onu aidiyetlerine yabancılaştırarak de-

14 (Karaosmanoğlu, *Yaban* 2004).

15 (Tozlu, Eğitim Sistemimizin İnsan Anlayışı, Bilgi, Muhteva ve Metod Açısından Bir Tahlili 1994a)

16 (Tozlu, Sistemimizin Şekillenmesinde Bir İdeoloji Olarak Batılılaşma Düşüncesinin Etkisi. 1996b)

17 (Soykan, Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır? 1996)

18 (Soykan, Eğip Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır? 1996)

19 (Can, 2012, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 9-12)

rin girdapların içine şaşkın ve çaresiz bırakıyorsa,

Bireyi ebediyet fikrine bağlayarak kendini bilme erdemine ulaştırmak yerine, seküler yaşam tasavvuruna ait iğrenç fantezileri bilinçaltına depoluyorsa,

İnsanımızın ruh ve zihin dünyasını inşa etmek yerine, dil, kültür, gelenek, gençlik ve medeniyetimize pusu kuruyorsa,

İlim ve irfan üreterek ülkenin insan kaynağını aklen, ruhen ve bedenlen diri tutmak yerine, sinsi bir kurtçuk gibi iç dünyasını kemirip her gün biraz daha ölmesini tetikliyorsa,

Milletin çocuklarını zihin ve gönül dünyamıza hitap eden hakikat bilgiyi yetiştireceğine, onları kalıplayarak idrak yoksunu ezberciler tayfasına dönüştürüyorsa,

Genç nesle ilim, ahlâk ve fikir derinliği kazandırarak en büyük yatırımı insana yapmak yerine, gökdelenler yükselterek yatırımı depremde yıkılacak beton yığınlarına yapmayı marifet sayıyorsa,

Özellikle kendi medeniyet, kültür ve bilgi kaynaklarımızdan yararlanmak yerine, toplumun ruh köküyle bağdaşmayan profan zihniyetler ihdas ederek insanımızı tarihine, inancına, coğrafya ve geleneğine yabancılaştırıyorsa,

Nitelik yerine niceliği, norm yerine formu ikame ediyorsa, seçim ve kaliteyi öncelemek yerine, yığınlara diploma aldırıp onları kuru kalabalıklar arasına salıyorsa,

Eğitim kurumları ilim, irfan yuvası olmak ve insanı eğitmek yerine, nesillerin ruh kökünün kurutulduğu birer mekâna dönmüşse,

Çocuğu öğrenmeye motive etmek ve öğrenmenin hazzına erdirmek yerine, hayatını çoktan seçmeli test pratiklerinin arasına sıkıştırarak yaşamın dışına itiyorsa,

Gençliğin her bir ferdiyi yaşadığı çağın vicdanı olabilecek nitelikte yetiştireceğine, onları her şeyden elini eteğini çekmiş meçhul birer heykele dönüştürüyorsa,

Çocuk ve gençlere irfan zenginliğinin yanı sıra, her birine gerçek bir mutluluk halesi bahşetmek yerine, ömür halkasının en değerli yıllarını marazlı hale getiriyorsa,

Okul denilen öğrenme mekânları evrensel düzeyde entelektüeller yetiştirmek yerine, bildiğini mutlaklaştırıp, bilmediğini yok sayan kavrayış fukarası okuryazarlar mezun ediyorsa,

Eğitim kurumları, kelimenin, sözün, bilginin, irfan ve hikmetin derya-

sından kana kana içen kuşaklar yetiştireceği yerde, onları tam anlamıyla epistemolojik bir krizin girdabına sürüklüyorsa,

Okullar, asumana merdiven olabilecek söz ve düşünceyi sinelerde yerşerterek bunu yeni bir medeniyet tasavvurunu inşa etme çabasına dönüştüreceğine, yalnızca diploma dağıtan boş amaçlı bürolara dönüşmüşse,

Okul sistemi, insanı yücelterek özne şahsiyetler yetiştirmek yerine, onları nesneleştirerek ruh ve ahlâk fukarası kimliklere dönüştürüyorsa,

Her toplum için en büyük zenginlik kaynağı olan insanı hem maddî hem de mânevî yönden geliştirerek zatındaki cevheri ortaya çıkarmak yerine, ondaki düşünme ve keşfetme yeteneğini buduyorsa,

Öğrenciyi kendisi ve çevresiyle barışık yapmak yerine akranları, öğretmeni ve anne-babasıyla çatıştırarak nihilist eğilimlerin pençesinde debelelen tuhaf davranışlı yaratıklara dönüştürüyorsa,

Gençleri bilginin, bilgeliğin aslına kavuşturarak olgun birer şahsiyet ve yüksek ahlâk sahibi yapmak yerine, kuru malumat paketleriyle yoğrulmuş naylon şuurlu nesiller yetiştiriyorsa... Evet bütün bunları yapan bir eğitime, “*bizim eğitimimiz*” demek mümkün mü?

Ülkemizde eğitim konusu uzun yıllardan beri insan ve toplumumuzu en çok meşgul eden konuların başında gelmiştir. Eğitimde ithalci bir yaklaşımı benimsememiz ve taklide şartlanmamız, bizi özümüzden koparmış, kendi kültür ve medeniyetimize yabancı hale getirmiştir. Eğitimde kendi geleneğimizi oluşturmamış, kendi insan ve medeniyet tasavvurumuzu inşa edemedik, orijinallik yaratamadık. Eğitimde nitele değil nicele, norma değil forma odaklandık. Okullarda yöneticilerimiz, eğitimden çok malzemeyle uğraşır oldu. Öğretmenlerimizin birinci amacı öğretme değil, eğitime hiç değil, mesele meşguliyet, çıkar. Eğitim, anlam hatırına değil, para hatırına yapılırdı. Okul, mezun üreten bir fabrikaya, öğretmen öğretim satan bir işportacıya, aileler bir müşteriye, öğrenci, paket programlarla yoğrulan ve işlenen bir hammaddeye dönüştü. Eğitim pazara düştü. Değerler, inançlar örselendi. Karakter öldürüldü. Milli kimlik parçalandı. Tarihini bilmeyen, kültürünü tanımayan, tarihi şahsiyetlerine yabancı bir nesil oluştu. Teknolojiyi iyi kullanan, hızlı yaşayan, çok tüketen, her gün zevklenen bu yeni nesil, kalbi perişan, akli dağınık, bakışı bulanık, yabancıya hayranlık duyan bir yapı kazandı. İki yüz yıllık eğitim tecrübemiz insanımızı çıkmazlara soktu. Toplumu kamplara böldü. Sonunda hem birey hem de toplum olarak itibar kaybına uğradık. Bizi yeniden var edecek, ayağa kaldıracak, kendimize getirecek bir eğitim ve yetiştirme sistemine muhtacız²⁰. Bu eğitim sistemi ve onun yetiştiricileri Nurettin Topçu’ya göre bir memurdan öte, örnek insan olmalı ve gönüllerde taht kurmalıdır. O, “*Türkiye’nin*

20 (Balay, Çağın Sorunları Karşısında Eğitimde Onurlu İnsan Arayışı. 2013)

Maarîf Davası” adlı eserinde, “*Bize bir insan mektebi lazım, Bir mektep ki, bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın; hâyâyâ hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştirsın; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın; vicdanlarımıza her an Allah’ın huzurunda yaşamayı öğretsin*” (Topçu, 2014, 46) diyerek milletimizin ruh köklerine ilişkin eğitimin hangi parametreler üzerinde kurulması gerektiğini net biçimde ortaya koymuştur

Görüldüğü üzere, insanımızı içten içe imar eden, şahsiyet sahibi kılan, çağdaş işgalara direnen, şairin hayal ettiği üzere “*bozgunda bir fetih*” düşleyebilecek insanı yetiştirebilen bir eğitim ve yetiştirme sistemine muhtacız. Elbette bunun inşası ve icrası oldukça zordur. Bu yüzden böyle bir eğitimi oluşturmayı İkbâl, “*İnsandaki Allah’ı keşfetmek*” olarak vasıflandırmaktadır²¹. İnsandaki Allah’ı ortaya çıkaran, milletin gönül gücünü harekete geçiren, milli ve insani hassasiyetleri zirveye taşıyan bir eğitim ve okul sistemi sırasıyla; siyaset yerine, ahlaki yüceltmeli; taklitçilik yerine, yaratıcılığı geliştirmeli; sürü yerine, lider insanlar yetiştirmeli; ithal vasıtalar yerine, milli vasıtaları kullanmalı ve son olarak hayvani hisler yerine, vicdani hisleri beslemelidir²²:

Eğitim Sistemi Siyaset Yerine, Ahlakı Yüceltmelidir

Eğitimimizde üzerinde durulması gereken en önemli husus, sistemin ahlaki temellerinin sürekli canlı tutularak beslenmesidir. Ahlaki temelin çöküşü aslında insanın çöküşüdür. Bu da o toplumda insani boyutu oluşturan değerler sisteminin yitirildiğinin işaretidir.²³

Üstün ahlaki değerler, insan ve toplumumuza tarih boyunca rota çizen en önemli yol işaretleri olmuştur. Şüphesiz bunun kaynağı Kur’an ve Peygamber efendimizin pratik hayatıdır. Yüce Mevla Peygamberine hitaben; “*Gerçekten Sen yüce bir ahlak üzerindesin*” (Kalem, 4) buyururken, Efendimiz, bir kutlu sözünde; “*Ben güzel ahlakı tamamlamak için gönderildim*” diyerek eğitim ve insan yetiştirmede asıl misyonun ne olduğunu açıkça ortaya koymuştur.²⁴

Son yıllarda eğitimde doğruyu yapmak, doğru yolda yürümek zorlaştı. Çünkü ahlakın zorlu yollarında yürüyemeyenler, siyasetin kaygan zemininde koşmaya kalktılar. Ahlaki yöntem hem zor, hem de uzun vadeli idi. Siyaset yöntemi ise daha kolay ve kısa vadeli çözümler içeriyordu. Üstelik ahlaki yönteme kıyasla siyaset yönteminin riskleri çok daha fazladır. En büyük risk ise bu süreçte kaybedilen insan potansiyelidir. Siyaset, Tâlût

21 (Tozlu, Yaşanabilir Bir Dünya Kurma 2013)

22 (Topçu, *Türkiye’nin Maarîf Davası* 2014, 25-29)

23 (Tozlu, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler* 2003a).

24 (Balay, *Çağın Sorunları ve Eğitimde Kendimizi Aramak*. 2014).

ve ordusunun, Câlût'un ordusuyla savaşmaya giderken milletin önüne çıkan imtihan ırmağıdır. *“Tâlût ordusuyla yola çıkınca: Biliniz ki Allah sizi bir ırmakla imtihan edecek. Kim ondan içerse benden değildir. Eliyle bir avuç içen müstesna, dedi. İçlerinden pek azı hariç hepsi sudan içtiler. Tâlût ve ona inananlar beraberce ırmağı geçince, sudan içenler: Bugün bizim Câlût'a ve askerlerine karşı koyacak hiç gücümüz yok, dediler. Allah'ın huzuruna varacaklarına inananlar ise: Nice az topluluk, Allah'ın izniyle çok sayıdaki topluluğu yenmiştir. Allah sabredenlerle beraberdir, dediler”* (Bakara, 249).

Gençliğin ruh gücünü yok eden engeller siyasette çoğaldı. Bu yüzden ahlak, muhataplarına Necip Fazıl'ın diliyle seslenelim:

“İnsandır sanıyordum mukaddes yüke hamal

Hamallık ki, sonunda, ne rütbe var, ne de mal

Yalnız acı bir lokma, zehirle pişmiş aştan;

Ve ayrılık, anneden, vatandan, arkadaştan”

Siyaset, muhataplarına mal, mülk, rütbe, şöhret ve statü vaat eder. Sürece odaklananlar ile sonuca odaklananlar tarihte olduğu gibi bir kez daha hayat ırmağında imtihana tabi tutulmuştu. Bundan sonrasını en güzel şekilde Nurettin Topçu özetlemektedir: *“Ne pahasına olursa olsun başarıya şartlanmış olanlar arasında zaruri yer değiştirmeler oldu. Yeni nesli uçuruma götüren yolları kapatmak için yola düşenler, ahlak yemini az zamanda unutup, siyaset yoluna koyuldular. Bir kısmı doğrudan doğruya siyasete atılarak orada ruhunu kurban verdi, verirken de “dava için” dedi. Fikirlerin müdafaasını yapacak olan gençlik kuruluşları, politika yuvaları haline geldi. Farkında olmadan ahlak öylesine yere vuruldu ki, ahlak telkin edicilerin bile ahlaqsızlığına hürmet duyulur oldu. Bugün neslin gözünde siyaset en büyük değeri taşımaktadır, kurtuluşun sanki tek yoludur. Başarıya ancak onunla ulaşılabilir. Ahlak, sonradan onun üzerine sürülebilen bir ciladır. Ahlaka her sahada veda edilmiştir”²⁵.*

Görüldüğü gibi insanımızın tarihsel, sosyal ve kültürel tüm varoluş iddialarını kuru sloganlara meze yapan siyaset yoluyla bu topraklarda gelenek ve medeniyetimize meftun, Anadolu insanının gönlüne pencere açabilecek ilim ve ahlâk abidesi kuşaklar yetiştirilemez. Hayatımıza yeniden ahenk getirebilecek, afyonlanmış beyinlerimizi düşünmekten, üretmekten alko-yan paslı zincirleri kırmaya ehil dinamik bir nesli, ancak kendi irfan-ahlak geleneğimize sıkı sıkıya bağlı kalarak yetiştirebiliriz. Medeniyet ve geleneğimize ait her türlü potansiyeli ortaya koymanın yolu budur. Gecemizin fecrinin sökmesi gökdelenler dikmekle değil, ahlaklı insana yatırım yapmak ve genç nesle ilmi derinlik kazandırmakla mümkündür. İnsana hak

ettiği yatırım yapılmadan ve nitelikli bir okul modeli geliştirilmeden toplumu cehalet belasından uzak tutmak fevkalade güçtür. Her ileri toplum gibi okulu medeniyetin dinamosu, eğitimi ise, insan ve toplumu inşa projesi olarak görmeliyiz. Aksi halde halkımızın, Anadolu'yu dünyanın en müreffeh coğrafyası haline getirme arzusu ham hayalden ibaret kalır²⁶.

Eğitim Sistemi Taklitçilik Yerine, Yaratıcılığı Geliştirmelidir

Yaratıcılığın en kabul görmüş tanımında Amabile ve diğerleri (1996, 1154) yaratıcılığı, her alanda yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Amabile (1997, 40)'ye göre yaratıcılık, bilimden sanata, eğitimden iş hayatına kadar her alanda alışılmışın dışında, yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesidir²⁷. Yaratıcılık, herkesin görebildiğini görmek, ancak herkesin düşünemediğini düşünebilmektir²⁸. Bu haliyle yaratıcılık, aynı şeylere bakanlar arasından farklı düşünebilenlere ait bir özelliktir. Yaratıcılık, dünyayı ve kendimizi değiştirme eylemidir²⁹.

Yaratıcılığı geliştirmek temelde bir eğitim işidir. Bu yüzden yaratıcılığın gelişmeye açık yönü, eğitimin daha ilk yıllarında verilmeli, her seviyedeki bireyin bulunduğu sınıf ve okul ortamı yaratıcılığı geliştirmeye yönelik program ve uygulamaları içermelidir. Eğitim ortamı öğrencinin kendini özgür hissedebileceği bir iklim oluşturmalıdır. Öğrenciler bu ortamlarda en olmadık düşüncelerini ifade edebilmeli, saçma olabilecek bazı fikirlerini dahi açıkça seslendirmekten çekinmemelidir. Öğretmen, kendi mantık ve yaklaşımına ters düşse de, sınıfında değişik fikirlerin geliştirilmesini teşvik etmelidir. Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınamasına ve yeni yaklaşımlar geliştirmesine fırsat verecek şekilde düzenlendiğinde yaratıcı tutum ve davranışlar sınıf ve okul yaşamından başlayarak hayatın tüm alanlarında rahatlıkla görülebilecektir.³⁰

Eğitim sistemimizi yukarıdaki bilgiler çerçevesinde ele aldığımızda durumun hiç de iç açıcı olmadığını söyleyebiliriz. Eğitimimizde yaratıcılığı çağrıştıran farklılık, orijinallik, yenilik, esneklik, hayal gücü, çabucak yargılamama, kurallara hapsolmama, kalıba girmeme, mevcutla yetinmeme, risk alma, farklılık yaratma, bilinenin ötesine geçme, alışılmış olanı terk etme, alışılmamış olanı bulma ve bunları bir ölçüde diğerleriyle paylaşma sürecinden yeterince beslenmediğini söylemek mümkündür. Eğitim ve okul sistemimiz iddia edildiğinin aksine, bilinene, ezberlenene, tekrara,

26 (Can, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 2012)

27 (Özden, *Öğrenme ve Öğretme* 2000, 122)

28 (Swann ve Birke, *How Do Creativity and Design Enhance Business Performance? A Framework for Interpreting the Evidence* 2005)

29 (McGill, Slocum ve Lei, *Management Practices in Learning Organizations* 1992, 12)

30 (Özden, *Öğrenme ve Öğretme* 2000, 135; Balay, *Yönetimde Yaratıcılık* 2010).

taklide, alışılmış olana ve sınırlara hapsolmuştur.

Toplumun ruh köküyle bağdaşır yerli bir eğitim felsefesinin oluşturulamayışı Türkiye’de uzun yıllardan beri eğitimin bir kriz olarak varlığını sürdürmesine sebep olmuştur. Tanzimat’ın ilanından sonra sırasıyla önce Alman idealizmi, sonra Fransız pozitivizmi etkisinde kalan eğitim sistemimiz, Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte Amerikan menşeli pragmatist felsefe ve eğitim sistemin yörüngesine oturmuştur³¹. Yabancı ülkelerin eğitim sistemlerinin izini sürmek, son üç asırda eğitim adına yapılan tüm gayretleri boşa çıkardı. Taklitçilik hastalığı bizi olduğumuz yerde bocalattı ve daima geriletti. Taklide ayarlı beyinler, yaratıcı olamaz, yeni ve orijinal fikirler ortaya koyamaz, kendinden büyük gördüğünün izini sürer, her fikir ve hareketin doğruluk ölçüsünü dışarıda arar³². Aklını ve ruhunu başkalarının aklına ve ruhuna ayarlı hale getiren zihniyeti şiddetle eleştiren Muhammed İkbal,

“Sen bir Güneşsin, bir kerecik kendi benliğine bak.

Işığını başkalarının yıldızlarından alma!

Mumun etrafında daha ne kadar dans edeceksin?

Yürekliysen kendi ışığını yak!”

Diyerek, taklide giden bütün yolların kapatılması gerektiğini, insan ve toplum olarak önümüzü görmek ve yürümek için başkalarının mumuyla değil, kendi güneşimizle aydınlanmak zorunda olduğumuzu vurgulu biçimde dile getirmektedir.

Eğitim Sistemi Sürü Yerine, Lider İnsanlar Yetiştirmelidir

Asumana merdiven olabilecek söz ve düşünceyi sinelerde yeni mana boyutlarıyla yüklemekten aciz bir eğitim sistemi lider insanlar yetiştiremez. Lider yetiştiremeyen bir eğitim, kendine güveni tam, düşünen okuyan, akıl eden, toplumda önemli vazifeler icra eden şahsiyetler yerine, sürü insanı yetiştirir. Vaktiyle İstanbul Üniversitesi’nde görev yapmış ve Türk modernleşmesi üzerine önemli çalışmalar yürüten ünlü sosyal bilimci Prof. Alexander Rustov, İstanbul sokaklarında cıvı cıvı oynayan ufacık çocukları kast ederek; Erol Güngör’e, “*Sizin ne fevkalâde eğitim sisteminiz var ki şu parlak zekâları on yıl içinde işlemez hâle getiriyor.*” dediği aktarılmaktadır³³.

Allah’ın eşsiz mazharına layık görülüp, “*onur ve şerefle yücelttiği insan*” (İsra, 70), Batılı sosyologların eliyle sürü seviyesine indirgendi.

31 (Can, 2012, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 28)

32 (Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası* 2014, 25)

33 (Güngör, 1975, 209; Can, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 2012)

Anadolu'nun okuyan çocukları da sırasıyla bu psikolojiye sokuldular. Eğitim sistemimiz, Mehmet Kaplan'ın ifadesiyle, *“Kalabalığı dışarıda bırakmamaktan başka bir hassasiyet taşımayan, seçim ve kaliteye asla ehemmiyet vermeyen bir yığın siyaseti gütmektedir”*³⁴. Yığınlar kendi iradesindeki gücü unuttunca, kendini var edecek gücü içeride değil, dışarıda aramaya başladı. Kendine kurtarıcı arayan Anadolu insanı, kendini yetiştirmeden, o güne kadar kendisini gerileten tutumunu değiştirmeden kestirme yoldan kurtuluş çareleri aradı. Oysa kurtuluş için yol belliydi. *“Şüphesiz ki bir millet kendini değiştirmedikçe Allah da onları değiştirmez”* (Rad, 11) hükmü, her devirde olduğu gibi bugün de geçerlidir. *“Kendini yetiştirmeden şefini arayan nesil, ekilmeden sulanan fidana benzer. Şefleri, büyük sürünün önünde değil, her birimizin iradesinin ta içinde arayalım. Şefimiz aşkımadır. Onu kalbimizde alkışlayalım. Bütün bir ömür dövülen kalp en büyük ve cesur önderdir.”*³⁵.

Kalbi her türlü arızadan kurtarmadan, onu eğitip olgunlaştırmadan, hakiki imana bağlamadan toplumu değiştirmek, dönüştürmek mümkün değildir. Çare, Sezai Karakoç'un ifadesiyle, *“Büyük nehirlerin kıyısından büyük şehirlerin ortasına bir tayf gibi”* inebilecek derecede liyakat sahibi, ruhlara etki eden, sürükleyici kadrolar yetiştirip, halkın hizmetine sunmaktır³⁶.

Genç beyinleri kalıplayarak eleyen ve onlardaki enerjiyi emen eğitim sisteminin bu ülkenin gençlerine verebileceği bir şey yoktur. Gençlerimizi yetiştirerek geliştiren, test pratiği yerine nesre ağırlık veren, büyük kaynak eserleri işleyen, sözlükler üzerinde çalışma alışkanlığı kazandıran, yeteneği inkişaf ettiren, sanata ve estetiğe yönlendiren ve en nihayetinde zihinlerdeki düşüncesizlik çeperini kıran daha sahici, daha candan, daha gönülden, liderce bir eğitim sistemine muhtacız.

Eğitim Sistemi İthal Vasıtlar Yerine, Milli Vasıtaları Kullanmalıdır

Olaya öncelikle milli hassasiyetler gözetilerek başlamak gerekir. Türkiye'deki bilgi, anlayışının da da önemli eksiklikler söz konusudur. Bu konuda özellikle insanî olan ve ahlakî açıklığı kapatacak vasıta ve yöntemleri özenle seçmek gerekir. Afyonlanmış beyinlerimizi düşünce üretmekten alıkoyan zincirleri kırarak hayatımıza yeniden ahenk getirebilecek o nesli ancak kendi irfan ve geleneğimize sıkı sıkıya bağlı kalarak yetiştirebiliriz. Ne pahasına olursa olsun bireyin hamlığını, çığlığını yontup, şahsiyetini yerli bir ruh terkiyle inşa edebilecek güvenilir bir eğitim ve okul siste-

34 (Kaplan, 1998, 83; Can, Can, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 2012, 31)

35 (Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası* 2014, 27)

36 (Can, 2012, *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* 21)

mine geçmek gerekir³⁷. Zira bizi yeniden kendimize getirecek, gönül dünyamıza serinlik katacak ruh, geçmişimizde, milli kimliğimizdedir. “*Sende saklıdır en seçkin evladı insanlığın*” diyen milli şairimiz Mehmet Akif, başında durduğu mezarla dertleşirken;

“Şanlı bir tarihsin, milletin geçmişi sendedir,

Varsa bir ibret sendedir, hikmet de elbet sendedir;

Yayılp yükselme devirleri hâtırandadır, bahtiyarlık sendedir!

Çünkü hürriyet, kahramanlık sende, gayret sendedir,

Yaşamak bence artık alçaklıkla bir, şeref ve itibar sendedir!”

Diyerek milletimizin gerçek kimliğinin geçmişinde aranması gerektiğini; şan, ibret, hikmet, bahtiyarlık, hürriyet, kahramanlık, gayret gibi yüksek milli ve insani değerler üretmiş bir tarihe sırtını dönmeyen alçak bir yaşama mahkûm olmak anlamına geleceğini; geçmişine bu muameleyi reva gören bir toplumun, asla şeref ve itibara kavuşamayacağını ifade etmektedir. İkbâl (2013) de, “*Hiçbir halk kendi geçmişini bütünüyle reddetmeye güç yettirmemez. Zira onların şahsi kimliğini oluşturan şey onların geçmişidir*”, diyor. Bu yüzden okul sistemimiz, milli referanslarımız üzerine sağlamca oturmalı, hayatı kucaklamalı, kültürel değerlerin yapıcısı ve yoğunurucusu olmalıdır. Aksi halde bu sistem, ilim yerine taklitçiliği, kültürümüzü özümleme yerine, yabancı hayranlığı ve dokumuza yabancı ideolojileri zorla benimsetmenin aracı hale gelir³⁸.

Toplumun ruh köküyle bağdaşır yerli bir eğitim felsefesinin oluşturulması Türkiye’de uzun yıllardan beri eğitimin bir kriz alanı olarak kalmasına sebep olmuştur. Yabancılaştırıcı pedagojinin etkisiyle geçmişte Batılılaşma ve modernizme, günümüzde ise dünyaya nefes aldırmayan *Yeni Seküler Dünya Düzeni*’nin aldatıcı argümanlarına fazlasıyla kapılan Türkiye toplumu kendi medeniyet, kültür ve bilgi kaynaklarından yararlanamaz haldedir. Oysa eğitim sistemi aracılığıyla milli bünyesine ait bilgi kaynaklarından beslenmeyen bir toplum, söz yitimine uğramış, akıl tutulması yaşayan kuru bir kalabalıktan farksızdır. Derin düşünce, dil, edebiyat ve hikmetin uzağında yaşar, muhakeme yapamaz ve ancak şartlandırılmışlığın kaba sopasıyla yürüyerek hayatını idame ettirebilir³⁹. Bu ülkede üç yüz yıldan beri yaşanıp, çözülemeyen sorunları bu cihetten okumak gerekir. “*Hayat mücadelesinde olduğu gibi fikir mücadelesinde de düşmana karşı koyarken düşmanın silahı kullanıldı*” diyen Nurettin Topçu, “*Ruh ve dâva cephesinde düşmanla aynı silahları kullanmanın düşmanın ruhuna minnetterlik olduğu unutuldu. Düşmanın başvurduğu vasıtalarla başvurmanın sonunda düşmanın ruhuna teslim olunacağı düşünülme-*

37 (Can, 2012, *Millî Eğitimin Neresindeyiz?* 39)

38 (Tozlu *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler* 2003a)

39 (Can, 2012, *Millî Eğitimin Neresindeyiz?* 29)

di.” noktasına dikkat çekerek bu konuda yapılan büyük hataları çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur.

Eğitim Sistemi Hayvani Hisler Yerine, Vicdanî Olanı Beslemelidir

Türkiye, zaman kaybetmeden, sahip olduğu insan, kültür ve medeniyet mirası ile asırlara damga vurabilecek bir eğitim modelini hayata geçirmek mecburiyetindedir. Eğitim ve okul sistemi maddi/hayvani hisler yerine vicdani/insani hisleri beslemelidir. Daha ilkokul çağlarından itibaren çocuğun önünde hedef olarak “*dersine iyi çalış, sınıfını geç, diplomanı al, işe gir, çok para kazan, iyi bir evin, iyi bir işin, iyi bir eşin olsun*”u koyan bir eğitimin daha baştan vicdani/insani zemini çökmüştür. Bireyin ihtiyaçlarını salt maddi/hayvani ihtiyaçlardan ibaret sayıp, doyurmaya çalışan, buna karşın ruh planındaki ihtiyaçlarını sessiz geçen bir eğitim ve yetiştirme modeli, kapitalist sisteme *sadık tüketiciler* yetiştirmekten öte bir şey yapamaz. Tatmin olmak güdüsüyle kazandığından fazlasını harcayan, ihtiyacından fazlasını tüketen, hatta hiç ihtiyaç olmadığı halde yiyen, içen, mobilyasını, arabasını evini, eşini değiştiren bir kitle oluştu son yıllarda. “*Gönüller ancak Allah’ı anmakla tatmin olur*” (Rad, 28) hükmü gereğince yaratılmış insan, son asırda fitratına âdeta suikast düzenlercesine, tatmin vazifesini gönülden alıp, mideye yükledi. Hayat ırmağının suyunu tersine akıtmaya çalışan zihniyete en güzel cevap, milli şairimizden gelmektedir: “*Seni aramam için beni uzağa attın, Alemi benim, beni kendin için yarattın*” diyen büyük Şair Necip Fazıl, eşyanın insan için, insanın da Allah için yaratıldığı hükmünü veciz bir biçimde ortaya koymaktadır.

Sorumluluk ahlakından soyutlanmış hürriyet algısı öylesine işlendi ki, hayatın her alanında fizik âlemle sınırlanan insana, “*bilesin ki bu dünyanın ötesi yok. Ne varsa burada ve senin elinde. Yaradan da sensin, olan biteni yapıp var eden de sen. Her şey seninle kaim olduğu gibi, yine seninle yok olup gidecektir*” düşüncesi telkin edilerek insan, âdeta yarı tanrı bir varlık konumuna yükseltilmiştir⁴⁰. Yanlış hürriyet algısının insanı nerelere getirdiğini çarpıcı biçimde anlatan Nurettin Topçu, “*hür oluşları bahanesiyle yer yer mecburiyetleri inkâr eden genç zümreler, kutsal görevleri birer birer çiğnediler. Bütün ödevlerin başında gelen itaat ödevi, eski bir put gibi tekme ile devrildi. Mihrab mümine emredemez oldu. Vicadanın sonsuzluğa götüren yolu şaşırtıldı. Yukarıdan gelen işaretler, yerini hayvani hırslarla bedenın isteklerine bıraktı. İster ferdî, ister ictimâî olsun, hırslarımızla bedenimizin isteklerinin bizi esir ettikleri düşünülmeydi. Bizde sonsuzluğa açılan kalbin kapısı gerçek hürriyete açıldığı halde bu kapı kapatıldı*”⁴¹ diyerek, insanın geldiği/getirildiği noktanın bir varoluş krizine dönüştürüldüğü belirtmektedir.

40 (Can, 2012, *Millî Eğitimin Neresindeyiz?* 28)

41 (Topçu, *Türkiye’nin Maarif Davası* 2014, 29)

Kaynakça

- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1169-1184.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*, 40 (1), 39-58.
- Balay, R. (2010). Yönetimde Yaratıcılık. *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Pegem Akademi Yayıncılık, 53-71, Ankara 2010.
- Balay, R. (2013). Çağın Sorunları Karşısında Eğitimde Onurlu İnsan Arayışı. *H. Peygamber ve İnsan Onuru Sempozyumu*'nda sunulmuş bildiri. Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- Balay, R. (2014). Çağın Sorunları ve Eğitimde Kendimizi Aramak. *Çağın Sorunları Karşısından Eğitim Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. 6-8 Mayıs. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bayburt.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Can, H. (2012). *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* İstanbul: İkinci Adam Yayınları.
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Gücük, D. (2013). Büyürken. *Ben Bir Okul Uydurdum*. 3. Baskı. (Ed. A. Ural). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 13-15.
- Güngör, E. (1975). Türkiye'de Eğitim ve Türk Kültürü. *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- İkbal, M. (2013). *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası*. (Çev: R. Acar). 2. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.
- İslamoğlu, M. (2001). *Hayatın Yeniden İnşası İçin*. 2. Baskı. İstanbul: Denge Yayınları.
- Kaplan, M. (1998). *Büyük Türkiye Rüyası*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2004). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- McGill, M.E., Slocum, J.W and Lei, D. (Summer1992). Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamic*, 21,5-16.
- Meriç, C. (2013). *Bu Ülke*. 40. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mevlana, (2002). *Konularına Göre Açıklamalı Mesnevi Tercümesi*. (Çev: Ş. Can), Cilt.3-4, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Oktay, B. (2013). Düşünüyoruz, Konuşuyoruz, Üretiyoruz. *Ben Bir Okul Uydurdum*. 3. Baskı. (Ed. A. Ural). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 33-36.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Dördüncü Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sargut, C. (2012). *Aştan Dinle*. İstanbul: Nefes Yayınları.
- Soykan, Ö. N. (1996 Ekim). Eğiþ Bükmeyen Bir Eğitim Nasıl Olanaklıdır? *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 1-9.
- Swann, P & Birke, D. (2005). *How Do Creativity and Design Enhance Business Performance? A Framework for Interpreting the Evidence*. DTI Think Piece, University of Nottingham Business School.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin Maarif Davası*. 10. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tozlu, N. (1994a Ekim). Eğitim Sistemimizin İnsan Anlayışı, Bilgi, Muhteva ve Metod Açısından Bir Tahlili. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 155-171.
- Tozlu, (1994b Ekim). Açılış Konuşması. *Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi*. Van, XV-XXIII.
- Tozlu, N. (1996b Ekim). Eğitim Sistemimizin Şekillenmesinde Bir İdeoloji Olarak Batılılaşma Düşüncesinin Etkisi. *Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van, 225-244.
- Tozlu, N. (2003a). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. 2. Baskı, Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2003b). *İnsandan Devlete Eğitim*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tozlu, N. (2013). Yaşanabilir Bir Dünya Kurma: Eğitime Düşen. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-I. (Ed. N. Tozlu, V. Taşdelen ve M. Önal). Bayburt: Gündem Ofset Matbaacılık.

Education to the Heart: National Education

Refik Balay

Abstract

Heart is the center of the human's moral entity and the source of his/her beliefs and emotions. In other words, the heart is the place where positive feelings are fed and all humane, national and universal values grow up. It is the original side of the human. More than three centuries, inanimateness and unwillingness have been dominant in our education system. Such an education destroys our people rather than constructs them. The system's moral veins have been weakened and treasure of the human's heart has been made empty. This empty heart and an empty life have been tried to be filled with material gains and technical developments. Although the human was created to possess entities, it is possessed by entities due to wrong educational systems. We need to build an educational system that can make us stand up and enables us to find ourselves. An education and school system, that reveals the Almighty God (Allah c.c.) inside the human and brings humane sensitivity to top by triggering the heart power of the nation, should glorify morality rather than politics; should develop creativity rather than imitation; should grow people with leadership skills rather than herd mentality; should use national tools rather than imported ones and should feed humane feelings rather than animal instincts.

Key Words: Heart, Education, National Education.

Gönüle Uzanan Eğitim: Milli Eğitim

Refik Balay

Özet

Gönül, insanın manevi varlığının merkezi, inanç ve duygularının kaynağıdır. Gönül, aynı zamanda olumlu hislerin beslendiği, tüm insani, milli ve evrensel değerlerin hayat bulduğu yerdir. O, insanın aslı yanıdır. Üç yüz yılı aşkın süredir eğitimimizde ruhsuzluk ve gönülsüzlük iklimi hâkimdir. Böyle bir eğitim, insanımızı inşa etmemiş, imha etmiş; tamir etmemiş, tahrip etmiştir. Sistemin ahlaki damarı zayıflatılmış, insanın sonsuzluğa uzanan gönül hazinesi boşaltılmış, boşalan gönül ve hayat boşlukları maddi gelişme ve teknikle doldurulmaya çalışılmıştır. Eşyaya hâkim olmak için yaratılmış insan, yanlış eğitim sistemleriyle eşyanın hâkimiyetine girmiştir. Bizi yeniden ayağa kaldıracak ve kendimize getirecek bir eğitim sistemini oluşturmak zorundayız. İnsandaki Allah'ı ortaya çıkaran, milletin gönül gücünü harekete geçiren, milli ve insani hassasiyetleri zirveye taşıyan bir eğitim ve okul sistemi sırasıyla; siyaset yerine, ahlaki yüceltmeli; taklitçilik yerine, yaratıcılığı geliştirmeli; sürü yerine, lider insanlar yetiştirmeli; ithal vasıtalar yerine, milli vasıtaları kullanmalı ve son olarak hayvani hisler yerine vicdani hisleri beslemelidir.

Anahtar Kelimeler: Gönül, İnsan, Milli Eğitim.

Tartışma / Kitabiyat

BİR BELGE

Efes Nasıl Kutsallaştı?

Celil Güngör

Siyasetin, ekonominin nasıl bir diplomasisi varsa turizmin de bir diplomasisinin olduğunu aşağıdaki belgede görebiliriz.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren önemli bir turizm ve propaganda aktörü olarak kurulan TURİNG Başkanı Reşit Saffet ATABİTEN (Kuruluş tarihi 03 Kasım 1923) dönemin başbakanına Ortadoğudaki konjonktürel durum sebebi ile arap, musevi ve hristiyanların Kudüs'te yaşadıkları “ziyaret” probleminin İzmir Efes'te daha uygun şartlarda yerine getirebileceklerine ilişkin Vatikanla yürüttüğü çalışmaların belli bir olgunluğa ulaştığını, bundan sonrası için de hükümetçe bazı adımların atılması ile Efes'in kutsallığının sağlanmasının tamamlanacağını belirten bir mektup yazar.

1962'de yazılan bu mektubun turizm diplomasisine örnek bir çalışma ve kurgulanmış bir kutsallığın tarihine de önemli bir dipnot düşebileceğini düşünüyoruz

Çok Muhterem İsmet İnönü
Başbakan
ANKARA

27/06/1962

Roma'da 1962 yılı Ekim ayı içinde, Hıristiyanlık aleminin ileri gelen ruhani liderinin iştiraki ile toplanacak olan Okümenik Konsil (Concile) vesilesi ile, Efes'in Hıristiyan dünyası müvacehesindeki ehemmiyeti mevzuun uyandırılması ve kabil olduğu takdirde, en müessir ve geniş propaganda çaresi olarak, yüz kadar büyük din adamının Hıristiyanlığın ilk Konsil merkezlerinden Efes'e davet edilmesi, düşünülmektedir.

Hıristiyanlık muhitinde, Arap, Musevi ve Hıristiyanların paylaşılmadıkları ve güçlkle ziyaret edebildikleri ikiye bölünmüş Kudüs yerine, Türkiye'mizdeki Efes'in ziyaretgâh olarak İttihazı'nın memleket ekonomisi ve turizmi için arz ettiği büyük propaganda faydaları yüksek malumlarıdır.

Bu hususun temini için Kurumumuz Başkanı Reşit Saffet ATABİNEN'in yirmibeş senedir gerek müteveffa ve gerekse şimdiki Papa'lar nezdinde yaptığı şahsi teşebbüs ve mülakat sonucunda Efes'in mukaddes mahaller meyanına ithal edildiği ve buraya gelen hacıların her yıl arttığı nazara alınarak, bu sene Dünya ölçüsünde toplanan müstesna Konsil vesilesinin ihmal edilmemesi ve resmen davet olunacak 100 kadar din adamı misafirler kfilesine bazı seyahat ve ikamet kolaylıklarının sağlanması için Hükümetimizce karar alınmasını, ilgili Bakanlık ve Devlet kurumlarına talimat itası ve Kurumumuzun da alınacak tedbirlerden vaktinde ve serian haberdar edilmesine kıymetli emirlerinizi intizar ile derin hürmetlerimizle arz eyleriz.

T.T.O.K Başkanı ve Murahhas Azası
Reşit Saffet ATABİNEN

27/6/1962

4170

Çok Muhterem İsmet İnönü

Başbakan

ANKARA

Roma'da 1962 yılı Ekim ayı içinde, Hristiyanlık âleminin ileri gelen bütün ruhanî liderlerinin iştiraki ile toplanacak olan, Okumenik Konsil (Concile) vesilesi ile, Efes'in Hristiyan dünyası müvacehhesindeki ehemmiyeti mevzuun uyandırılması ve kabil olduğu takdirde, en müessir ve geniş propaganda çaresi olarak, yüz kadar büyük din adamlarının Hristiyanlığın ilk Konsil merkezlerinden Efes'e davet edilmesi, düşünülmektedir.

Hristiyanlık muhitiade, Arap, Musevi ve Hristiyanların paylaşamadıkları ve güçlükle ziyaret edebildikleri ikiye bölünmüş Kudüs yerine, Türkiye'mizdeki Efes'in ziyaretgâhı olarak ittifakı'nın memleket ekonomisi ve turizmi için arz ettiği büyük propaganda faydaları yüksek malûmalarıdır.

Bu hususun temini için Kurumumuz Başkanı Reşit Rıffet Atabinen'in yiraitbaş senedir gerek müteveffa ve gerekse şimdiki Papa'lar nezdinde yaptığı şahsî tegebbüs ve mü'lûket sonucunda Efes'in mukaddes mahaller meysanına ithal edildiği ve buraya gelen hacıların her yıl arttığı nazara alınarak, bu sene Dünya Ölçüsünde toplanan

./.

- 2 -

«Üstüne Konsil vasılesinin ihmal edilmemesi ve resmen davet olunacak 100 kadar din adamı misafirler kufilesine bazı seyahat ve ikamet kolaylıklarının sağlanması için Hükümetinizce karar alınmasını, ilgili Bakanlık ve Devlet kurumlarına talimat itası ve Kurumumuzun da alınacak tedbirlerden vaktinde ve serian haberdar edilmesine kıymetli emirlerinizi intizar ile derin hürmetlerimizle arz eyleriz.

T.T.O.K. Başkanı ve Murahhas Azası

Reşit Gaffet Atabican

İslamî Gelenekte Eğitim Ahlâkı- Dinleyen ve Konuşana, Âlim/ Öğretmen ve Öğrencinin Edebi Konusunda Hatırlatma/ Bedruddin İbn Cemâa el-Kinânî

Dilârâ Coşkun

Prof. Dr. Muhammet Şevki Aydın tarafından tercüme edilen, ilki 1992, ikincisi 1998 yılında farkı başlıklarla basılan Bedruddin İbn Cemâa el-Kinânî'nin eseri üçüncü baskısını *İslamî Gelenekte Eğitim Ahlâkı* başlığı ile yaptı. Diyanet Vakfı Ahlak Klasikleri içinde yer alan eser, eğitim ve öğretim alanına ilişkin ahlâkî tutumların neler olduğunu anlatıyor.

İlk bölüm *“İlim, Âlim, Öğrenme ve Öğretmenin Fazileti”* başlığını taşıyor ve Müslümanın ilmi amaç değil araç olarak kullanması gerektiğini söyleyen Aydın'ın ifadelerini de açıklar şekilde âlim, ilim, ilmin ve âlimin fazileti gibi konulara değiniyor. Bu bölümden sonra *“Öğretmenlerin/Âlimlerin Tutum ve Davranışları (Adabı)”* başlığı altındaki ikinci bölümde, öğretmenin kişisel olarak, dersle ilgili olarak ve öğrencilerine karşı tutum ve davranışların nasıl olması gerektiğine değiniliyor. Âlimlerin kendilerine verilen bilgilerin emanetçisi oldukları belirtilerek, onların bu emanete layık olmak için kişisel tutum ve davranışlarında dahi özenli olmaları gerektiği aktarılıyor. Az bir dünyalıkla (Kendisine ve ailesine zarar veremeyecek şekilde) yetinmesi, şöhret gibi gösterişe sebep olan durumlar için ilmini merdiven olarak kullanmaması, güleç yüzlü olması, selamı yayması gerektiği gibi hususlara yer veriliyor. Dersi ile ilgili tutumlarda ise, dersten önce maddi ve manevi kirlerden arınmalı, evden çıkarken dua etmeli, kibleye dönük oturmalı, Kur'an okumalı, dua etmeli, ses tonunu ne alçak ne yüksek yapmalı, soruları dinlemeli, bilmediği konularda bilmiyorum demekten çekinmemeli, ehliyetli olmadığı konularda ders vermemeli, ders sonunda “Allah en bilendir” demeli; öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarında niyeti halis olmasa dahi öğrenciyi okutmaktan kaçınmamalı, onları adım adım dünyalıklarla kalplerini meşguliyetten alkoymalı, öğretiminde

yumuşak ve hoşgörülü olmalı, tüm gücüyle dersi kavratmak için çalışmalı, öğrencileri arasında sevgi ve ilgi farkı gözetmemeli, onların gizli ve aşikâr ahlâklarını takip eder olmalı deniliyor.

Üçüncü bölümde “Öğrencinin Turum ve Davranışları”na yer veriliyor. Yine ikinci bölümdeki gibi kişisel, dersle ilgili ve öğretmene karşı tutumları anlatılıyor. Kişisel tutumlarda, öncelikli meselenin kalb temizliği olduğu aktarılıyor ve “Doğrusu bedende bir et parçası var ki o sağlıklı olduğu zaman bütün beden sağlıklı olur, o bozulursa zamanda bedenin tümü bozulur. Dikkat edin, o, kalptir!” hadis-i şerifi hatırlatılıyor. İlmi Allah’ın rızasını kazanmak amacıyla elde etmek istemesi gerektiği, gece ve gündüz vakitlerini çalışmak için taksim etmesi (seher vakti araştırma ve ezber için, yazı için gündüzün orta vakitleri, dersleri mütalaa için gece vakitleri) gerektiği belirtiliyor.

Dördüncü bölüm “Kitaplara İlişkin Adab” başlığını taşıyor ve kitapların da görmesi gereken bir saygı olduğu, onların satın alınması, ödünç alınması, korunması, kopyalanması, nasıl okunacağı, nasıl sıralanacağı gibi hususlara yer verilerek açıklanıyor. Beşinci-son bölüm ise medreselerdeki yurtlarda kalma şartlarını ele alıyor.

D. Mehmet Doğan “Şu anda eğitim, alanının bütün kelimelerine karşılık olarak kullanılıyor: Maarif, terbiye, talim, tedris, tedrisat, tahsil...” demişti. Kitabın muhtevası ile başlığının kelime seçimi açısından uyumadığını düşünebiliriz bu anlamda. Ama geçmişin de geleceğin de her daim meşgul olduğu-olacağı *Eğitim ve Ahlâk* bahsine değindiği için önemli bir eser olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzün kurumlarının çok uzak kurumlar ve günümüz ilişkilerine ve iletişim araçlarına çok uzak bir dönem içinde yazılmış bir eser olsa da; oradan buraya bir köprü, değişenin içindeki değişmeyene-değişmemesi gerekene bir işaret... Ahlak Klasikleri arasında yer alması da bunları doğrular nitelikte.

Haberler



III. Ahlâk Şûrası

Eğitim-Bir-Sen ve Türkiye Yazarlar Birliği'nin Mehmet Akif İnan anısına müştereken düzenlediği Ahlak Şûrası Ankara Bera Otel'de yapıldı.

Türkiye Yazarlar Birliği'nin ilkinin 2009'da yılında İstanbul'da düzenlediği Ahlâk Şûralarının üçüncüsü 21-23 Kasım tarihleri arasında yapıldı. Şuraya üç gün boyunca 34 değerli ilim ve fikir adamı katıldı.

21 Kasım Cuma sabahı 09:30'da açılış ve protokol konuşmaları ile başlayan şurada şura koordinatörlüğü adına **Musa Kazım Arıcan** ilk konuşmayı yaptı. Konuşmasında şuranın konusu olan ahlakın da eğitimin de her çağın insanların meselesi olduğunu, bu nedenle de üzerlerine düşen görevi yapmak adına bu şurayı topladıklarını söyledi. En temel problemlerimizden olan eğitim konusunda Türkiye'nin bir retorasyona ihtiyacı var mıdır?, Yeni Türkiye'de eğitim acaba ne kadar öncelikli meseledir? gibi soruların cevaplanması gerektiğini ifade eden Arıcan, eğitimin beden ahlakın ruh olduğunu söyledi. "Ruhuz beden cesetten ibarettir. Bir süre sonra kokuşur. Aynı şekilde ahlaktan yoksun eğitim de ruhsuz beden gibidir." dedi. "Eğitimle yeniden dirilmeliyiz" diyen Arıcan, eğitimde ihtiyacımızın yeni bir ruh olduğunu söyledi.

Türkiye Yazarlar Birliği adına konuşan Başkan **Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç**, şûrayı, "Büyük şair ve eğitimci Mehmet Akif İnan Ağabeyimizin aziz hatırasına ithafen ve kurucusu olduğu Eğitim-Bir-Sen'in himaye ve ev sahipliğinde "Eğitim ve Ahlâk" başlığıyla gerçekleştiriyoruz" dedi ve şöyle konuştu: "Bu vesileyle Akif İnan üstadımızı rahmet ve özlemle yad ediyorum. Rabbim, yaptığı güzel hizmetlerin mükâfatını kat kat versin ve aziz ruhuna rahmetiyle muamele buyursun. Onun izinden giden eğitim neferlerini de tevfiğiyle desteklesin. Bu vesileyle, bu şûranın gerçekleşmesi için elini elimizle birleştiren, bizi cesaretlendiren, bu çalışmanın gerçekleşmesi için gereken bütün maddi ve manevi kaynaklarını seferber eden Memur-Sen Konfederasyonu'nun ve Eğitim-Bir-Sen'in çok kıymetli başkanı Sayın Ahmet Gündoğdu Beyefendiye Türkiye Yazarlar Birliği adına şükranlarımı sunuyorum. Katkı ve himayeleri olmasaydı böyle görkemli bir şûra toplanmayacaktı." Kırlangıç ayrıca rahatsızlığı dolayısı ile şuraya katılamayan Şeref Başkanı **Mehmet Doğan**'ın gönderdiği konuşmanın bir kısmını okudu. Mehmet Doğan'ın şu sözlerini özet olarak anlattı:

Bilgi insanları "bilge" yapar mı? Elbette bilgisiz bilge olmaz, fakat haki-

kat bilginin ötesindedir, öyle olmasa idi, bilgelikte bilgisayarların eline su dökemezdik!

Bilgelik “irfan”ı, “hikmet sahibi olmayı” gerektirir.

Eskiden ârif derdik, hakîm derdik. Ârif irfan sahibi, hakîm hikmet sahibi...

Ârifi, irfanı, hikmeti... sözlüklerimizden attık. Bunların kavram alanları boşlukta kaldı. Yerine konulan kelimeler bu kavramları karşılamaya yetmedi. Bu mesele öncelikle “eğitim” alanında dikkati çekmeliydi. Zengin maarif kelimesinin yerine terbiye karşılığı uydurulan “eğitim” konuldu. Şu anda eğitim, alanının bütün kelimelerine karşılık olarak kullanılıyor: Maarif, terbiye, talim, tedris, tedrisat, tahsil...

Her bir kelimenin mânası, medlulü farklı, ama birbiriyle ilişkili idi. Bugün bilhassa talim ve terbiye kelimeleri sadece Bakanlığın bir kurumunun adında yer alıyor. Mânaları artık pek bilinmeyen bu kelimelerden terbiye işte bugünkü toplantımızın konusu.

Öğrenerek zekâmızı geliştirirken, hareketlerimizin mutlaka bir ahlâkî değeri olması gerektiğini unutmamalıyız. Bu yüzden öğretim sistemi öğretme yanında etkili bir terbiye cihazı da olmalıdır. Bilgili nesiller yetiştirmek, aynı zamanda ahlâklı, yüksek karakterli nesiller yetiştirmek anlamına gelmelidir.

İnsanın ahlâkî hareketi, mevcut yapı içinde isyan gibi görünse bile, sonsuzluğun iradesine bağlılıktan başka bir şey değildir.

“Çiğnerim, çiğnenirim, hakkı tutar kaldırıram.”

Büyük Âkif böyle söylüyor...

Bugünün manzarası şu: Hayatla çabucak barıştık; konfora, rahata, lükse, iktidara alıştık. İçimizdeki sonsuz ahlâkîliğin asıl düşmanı bunlardır. Bugün ahlâklı olmayı güçleştiren, ahlâksız olmayı kolaylaştıran çevre şartlarının baskısı altında yaşıyoruz. İrademizi sonsuzluğun iradesi ile birleştirmek ve böylece doğru olanı, ahlâkî olanı istemek ve yapmak...

Burada Nureddin Topçu’nun “Öğrenmek zekânın, yapmak ahlâkın işidir...” sözünü hatırlayalım. O büyük ahlâkçı şöyle diyor:

“Ahlâk insanın her an yaşadığı bir gerçekliktir. Hareketlerimizin ilmi demek olan ahlâk bilgisi lisenin bütün sınıflarında, her sınıfın seviyesi ölçüsünde olarak tenkit ve münakaşalı bir şekilde okutulabilir. Her Rönesans hareketinde olduğu gibi, lise öğretiminde de fizikten ahlâka doğru cesaretle yükselim.”

Tek kanatlı, sadece öğretime dayanan Millî eğitim, işin terbiye kısmını, ahlâk yönünü ihmal etti. 20. yüzyılın Türkiye’si, öğretimi pozitivizm-pragmatizm çerçevesinde düzenledi ve ahlâkî dinle ilişkili sayarak dışladı. Hatta diyebiliriz ki, ahlakilik değil, gayri ahlakîlik, immoralizm öne çıkarıldı.

Bugün Türkiye'nin yaşadığı problemler, her alanda ahlâkî kaygının fil-
lerimizden dışlanmasıyla ilgili. En başta şahsî çıkarını toplumun, milletin
önüne geçiren yaygın bir anlayışla karşı karşıyayız. Eğitim sistemimiz de
öğrencilere “geleceğini kurtarmak” adına herkesin kendi gemisini kurtar-
ması gerektiğini telkin ediyor.

Türkiye'yi bugün hiç bir iç ve dış düşman ahlâksızlık kadar tehdit et-
miyor!

Geniş mânada ahlâkî, milletin binlerce yıl içinde süzüp getirdiği ahlâkî
“negatif bir değerdir, pozitif ilimde yeri yoktur” diye dışlarsanız, sırf ka-
nunlarla, polis zoruyla insan ve toplum ilişkilerini temin etmeye çalışırsa-
nız, sonuç bu olur.

Ahlâkîlik, insanda bir aşkınlık meydana getirir. Gayri ahlâkîlik ise, in-
sanlık kaybıyla eşdeğerdir. Toplu yaşamak, ahlâkî zorunlu kılar. Hukuk
sosyal zaruretlerden doğar, ahlâkî ferdî vicdanlarda oluşur. Hukuk sosyal
realiteyi düzenler, ahlâkî ideali araştırır. Hukuk cezalandırır, ahlâkî vicda-
ni sorumluluk yükler. Hukukun müeyyidesi maddidir, ahlâkî manevî.
Hukuk kanunlara dayanır, teşkilatı vardır, ahlâkî yoktur. Ahlâkî hukuktan
kapsayıcıdır.

Ahlâkî meselesinin kaynağında sorumluluk var. Ahlâkî sistemleri, me-
suliyeti umumiyetle fena hareketlerden kendimizi korumaya yarayan bir
kuvvet olarak görüyorlar, oysa sorumluluk harekete geçirici kuvvettir.

Günümüzde Milli Eğitim devasa bir bilgilendirme-öğretme cihazı ola-
rak görülüyor. Bilgi, yüksek öğretime geçme veya geleceğe yönelik sonuç-
lara varma konusunda tek ölçü gibi algılanıyor. Elbette, sistemli bilgi, ör-
gün öğretim kurumları eliyle verilir. Yetişen nesillerin, yani geleceğimizin
yozlaşmalardan korunması için atılması gereken adımlar var. Maarifimizin
çocuklarımızı fizikten ahlâka yükseltecek şekilde ıslahının zamanı geldi de
geçiyor...

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı **Ahmet Gündoğdu** ise
eğitim-ahlak ilişkisinde en önemli unsurun, müfredatın, eğitim araçları-
nın, eğitim ortamının ahlaki duyarlılık içermesi olduğunu ifade ederek,
“Müfredatın içeriği, sadece ahlak kurallarını öğretmekle, ahlak konusunda
bilgi vermekle sınırlı tutulmamalıdır. Bilgiye dayalı ahlakçılık yerine eyle-
me dayalı ahlaklılık esas alınmalıdır” dedi.

Öncelikle ‘ahlak’ kavramını tanımlamaları gerektiğini vurgulayan
Gündoğdu, “Ahlaka ilişkin sayısız ve birbirinden farklı tanım arasından bir
tercihte bulunalım ve ahlaki, ‘insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılma-
sına yol açan manevî nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koydu-
ğu iradeli davranışların bütünüdür’ şeklinde tanımlayalım. Tanımdan da
anlaşılabacağı üzere ahlak binasının iyi/güzel ahlak ya da kötü/çirkin ahlak
olmak üzere iki kapısı var. Şüphesiz bizim hedefimiz, iyi/güzel ahlak ka-

pısından girmek ve güzel ahlakla inşa olmaktır. Güzel ahlak, iyi insana; iyi insan, huzurlu topluma; huzurlu toplumsa barış ve adaletin hâkim olduğu dünyaya ulaşmanın olmazsa olmazıdır. Peki, ‘iyi insan’ inşası için gereken güzel ahlakı nereden ve nasıl edineceğiz. Hangi kaynağı referans alacağız, kimi ya da kimleri örnek alacağız? Bunu başaran bireyler ve toplumlar, nasıl bir yol izlediler? Bizim inancımız, medeniyetimiz, ‘imanlı insan ya da mümin, güzel ahlaklı insandır, iyi insandır’ hükmüne caridir. Esasen bütün semavi dinlerin özü ‘iyi insanı, güzel ahlaka sahip insanı inşa etmektir.’ Bu nedenle güzel ahlaka sahip olmayı ya da ol(a)mamayı, imani ve insani açıdan önemli bir sorun olarak kabul etmek gerekir. Güzel ahlak tercihinin kişiyi aşan olumlu etkileri, kötü ahlak tercihinin kişiyle sınırlı kalmayan olumsuz yansımaları mutlaka olacaktır. Evimizde, sokağımızda, mahallemizde, ilçemizde, ilimizde, ülkemizde ve dünyada, bizi mutlu eden ne varsa güzel ahlakın ya da mutsuz eden her ne varsa çirkin ahlakın birer yansımasıdır. Bu anlamda, güzel ahlakı kazanmak ve kazandırmak noktasında tavrı, mücadelesi, eylemi ve çabası olmayanların dünyanın mevcut düzenine ve farklı yerlerindeki zulümlere pasif iştirakçi olarak katkı sunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Daha genel ifadeyle ‘dünyanın çivisi çıkmış’ siteminde bulunmaya hakkınız olması adına, yerinden çıkan o çiviye tekrar yerine çakmak için gereken çekicin güzel ahlak olduğunu idrak etmeniz ve çekici elinize alıp o çivinin yerine çakılmasına katkı sunmanız gerekir” şeklinde konuştu.

Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürü **Nazif Yılmaz**, eğitimin ana gayesinin ahlak olduğunu söyleyerek, günümüzde karakter eğitiminin ötelendiğini, yerine kariyer merkezli bir anlayışın yaygınlaştığını kaydetti. Ana okuldan başlayarak, ortaöğretim, lise döneminde ahlaki eğitimin verilmesinin önemini vurgulayan Yılmaz, ancak bunun ders gibi değil hayata yansıtacak şekilde verilmesi gerektiğini bildirdi.

Yüksek Öğretim Kurulu Yürütme Kurulu Üyesi **Prof. Dr. Mehmet Şişman**, “Felsefenin temel alanlarından birisi ahlaktır. Türkiye’de de dönem dönem ahlak ile ilgili konular gündeme gelmektedir. Son dönemlerde de bu daha çok değerler eğitimi şeklinde olmaktadır. Ahlak ve değerler toplumun değerinde yer almaktadır. Türkiye’de eğitim bir üretim aracı olarak görülmüştür. Hangi alanda eksiklik varsa o alan müfredata konulmak suretiyle eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. İnşallah şûra eğitim sistemimizin inşası için önemli sonuçları barındırır” şeklinde konuştu.

Şûrada konuşan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakan Yardımcısı **Halil Etyemez**, entelektüel düşünce düzeyinin, bilimin problem çözüm teknikleri ve yüksek ahlak seviyesinin birleşmesiyle ortaya çıkacak hayat tarzının insanlığın bütün dertlerine deva olacağını belirterek, şunları kaydetti:

“Türkiye bütün dünyada bunu başarmaya aday tek ülkedir. Türkiye, bunu başararak ya insanlığın kurtuluş ümidi olacak ya da modem görün-

tüye bürünmüş bir ilkel hayat sürerek bütün insanlıkla birlikte belirsiz bir geleceğe doğru yürüyecektir. Bu süreçte temel olarak her bir çocuğumuzu, ülkemizin ve milletimizin geleceği açısından bir potansiyel olarak görüp hiçbirinin sınavlarda elenmediği, sıraya dizilmediği ve onları stratejik bir varlık olarak göreceğimiz bir yapıyı kurmamız gerekiyor. Kısaca kendine ve ülkesine güvenen, medeniyeti yeniden inşa etme yolunda farklı bir nesil yetiştirmek zorundayız. Hükümet olarak göreve geldiğimiz günden bu yana en çok önemi eğitime verdiğimiz gibi, bu alandan yaptığımız her çalışma ve icraat kendi medeniyetimizin kodlarıyla oluşturulan talim ve terbiyeye doğru atılmış önemli adımlardır. Bu bağlamda Şûra boyunca şu sorunun etrafıca ve derinlikli bir biçimde ele alınması ve tartışılması gerektiğini düşünüyorum. Medeniyet, insan, maarif ve mektep telakkimiz, talim ve terbiyenin neresindedir? Sonuç olarak modern eğitimin ve okulun açmazlarına dikkat çekerek ahlakın, eğitimin ve kendi medeniyet kodlarımızın bugünkü Şûra’da etrafıca ele alınacak olmasını takdirle karşılıyorum. Şûranın ülkemize, milletimize, maarif ve eğitim dünyamıza faydalı olacağına canı gönülden inanıyorum.”

AK Parti Manisa Milletvekili **Hüseyin Tanrıverdi**, sosyal restorasyonun çekirdeğinde gençlik ve eğitim sorunlarının bulunduğunu ifade ederek, “Şüphesiz bu sorunların en can alıcı ve yakıcı olanı da idrak ve idealden yoksun, ahlaki ilkelere sahip olmayan, elinde akıllı cep telefonları, aklında Twitter ve Facebook olan bir neslin geliyor olmasıdır. Sosyal restorasyon deyince yanlış anlaşılmasın, eski Türkiye’nin sosyal mühendisliği akla gelsin. Biz, sosyal restorasyondan milletin isteklerine göre yönetimi, milletin daha çok söz sahibi olmasını anlıyoruz. Eski Türkiye’nin tek tip insan yetiştirme politikalarını reddediyoruz. Millet olarak, topyekûn yarınlarmıza sahip çıkmalı, Mevlana’nın, Hacı Bektaş-ı Velî’nin Saruhan Beyin ve Yunus’un hedefi ve özlemi olan bir toplum için çaba göstermeliyiz. Maddi mutluluk ve doyum ancak bir süre gider. Sonrasında bugün Avrupa’nın yaşadığı sosyal krizler ve tikanıklıklar gelir. Onun için kökü mazide gözü atide olan bir gençlik için tarihi ve kültürel değerlerimizi gelecek nesillere aktarmalıyız” diye konuştu.

Açılış konuşmalarının ardından ilk oturumun başlaması adına öğle arası verildi.

Öğle arasından sonra **Prof. Dr. Arif Ersoy**’un yönetiminde bir açılış oturumu yapıldı. Arif Ersoy, Anadolu inkılabını gerçekleştiren bütün öncülerimizi saygı ve rahmetle yad ettiğimizi ifade ederek, bir hareketin öncüsü olmanın çok önemli olduğunu çünkü onların ardından bu hareketleri devam ettirenlerin o öncülerin de sevabını arttığını söyledi. Bu hareket öncüleri sayesinde bugünlere geldiğimizi, daha ileri gidebilmek için verilen nimetlerin şükürünün eda edilmesi gerektiğini anlattı.

Açılış oturumunda **Prof. Dr. Yüksel Özden** ve **Prof. Dr. Yusuf Ziya**

Kavakçı birer konuşma yaptılar. İlk konuşmayı yapan Yüksel Özden, 21. Yüzyılda Eğitimin İnşası meselesine değindi. Özden “Bu mübarek Cuma gününe denk gelen bu program için şükrediyoruz” dedi ve eğitim meselesi olsun, başka herhangi bir mesele olsun eğer ki medeniyet inşası adına konuşulmuyorsa oradan bir yol bulmamızın mümkün olmadığını ifade etti. 21. Yüzyılın en önemli araçlarından olan bilgisayar ve internetin zamanında matbaanın icadına benzetilebileceğini, çünkü metba ile de bu araçlarla da bilginin depolanmasının değişime uğradığını aktardı. Bu araçların kullanımının da önemine değinen Özden “bu tabii Fatih Projesi ile olabilecek bir şey değil” dedi.

Özden’den sonra konuşan Prof. Dr. Yusuf Ziya Kavakçı ise *İslam ve Batı Dünyasında Eğitim ve Ahlakın Görünümü* başlıklı bir konuşma gerçekleştirdi. “Biz batı diyince daha çok Batı Avrupa’yı anlıyoruz ama ben batının da batısı olan Amerika’ya gitmek istiyorum” dedi ve Amerika’dan yola çıkarak oranın din ve din eğitimine ne tür özgürlükler sağladığından yola çıkarak bir konuşma gerçekleştirdi.

Açılış oturumunun ardından katılımcılara katılım beratları takdim edildi.

Saat 16.00’da başlayan oturuma ise Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı Prof. Dr. Emrullah İşler oturum başkanlığı yaptı. İlk konuşmacı **Prof. Dr. Celal Türer** ve müzakereci ise **Prof. Dr. Hasan Ünder** idi. *Ahlak’tan Eğitime* başlıklı bu konuşmalarda Türer, “Gerçek olan ile tezahürü arasında bir fark olduğu için ahlak anlaşılması zor bir kavramdır” dedi ve Ahlakın insanın içinde, eylemlerinde ve sonuçlarda başka biçimde tezahür eden karmaşık bir süreç olduğunu ifade etti.

Eğitimden Ahlaka adlı başlığı altında ise konuşmacı olarak **Prof. Dr. Durmuş Günay**, müzakereci olarak ise **Prof. Dr. Selahattin Turan** yer aldılar. Günay, değerden soyutlanan varlığın içi boşaldığını, anlamsız resim boyadan ibaret olduğunu ifade etti. Turan ise “Toplumun ahlak talebi yok. Eğitim sistemimizin bir yörüngesi yok” dedi.

Ahlâk Şûrasında ikinci gün de geniş bir katılımıla tamamlandı. Ahlak Şûrasının *Eğitim Tarihimizde Ahlak* konulu ikinci oturumu **Prof. Dr. Recep Kaymakcan** başkanlığında açıldı. Teşekkür konuşmasıyla başlayan Kaymakcan, ahlakın fevkalade önemli olduğu konusunda hem fikir olduğumuzu, gençlerin ahlakında dejenerasyon olduğundan şikayet ettiğimizi ve ahlaki olmayan işleri yapma konusunda imkanların günümüzde çok fazla olduğunu, sihrin ise eğitimde olduğunu söyledi. İlk konuşmacı **Dr. Safiye Kesgin**, müzakereci ise **Doç. Dr. Hilmi Uçan**’dı. Cumhuriyet Döneminde Ahlak Eğitimi başlıklı konuşmasında örgün eğitim kurumlarında ne yapıldığına odaklanan Kesgin ahlak eğitimi tarihimizi belli dönemlere ayırarak bu dönemlerde ne gibi bir ahlak eğitimi sisteminin izlendiğine değindi. Ahlakî telkinlerin emir kalıbıyla ifade edildiğini

söyleyen Kesgin bu sorumluluğu sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersine vermenin yanlış olduğunu eğitim felsefemizin değişmesi gerektiğini söyledi. Akademik başarı yanında değer ve ahlak eğitimine daha çok zaman ayrılması gerektiğinin önemine değindi. Müzakereci Uçan ise “Eğitimi yapılan ahlak ne ile temellendirilmelidir?”in can alıcı soru olduğunu, aslı kaybedersek ne kadar usul tartışması yaparsak yapalım bir önemi olmayacağını söyledi. “Niçin yaşadığını, niçin çalışması gerektiğini bilen insan tipi ahlaklı bir nesli ortaya koyacaktır” dedi.

Eğitimcinin Ahlak Eğitimi başlığında konuşmacı **Prof. Dr. Burhanettin Dönmez**, müzakereci ise **Prof. Dr. Ramazan Kaplan**’dı. Meslek ahlakının formal eğitimin sürecinde kazandırılması gerektiğinin önemine değinen Dönmez, bunu “Öğretmen vardır; Öğretmen geçinen vardır; Öğretmenlikten geçinen vardır” sözleriyle örnekletti ve öğretmen marşına da değinen Dönmez “Öğretmenlik marşı değişmelidir” dedi. Kaplan ise öğretmenlerimizin hazırcılığa alışmış durumda olduğunu programı okumadan bir kitaba sarıldıklarını hataları da programa yüklediklerini söyledi.

3. oturum **Prof. Dr. Şükrü Karatepe** başkanlığında *Eğitim Müfredatlarında Ahlak* konusu ile açıldı. Batı Eğitim Müfredatında Ahlak başlığı ile ilk konuşmacı **Yrd. Doç. Dr. Zafer Çelik** batıdan örnekletmeler ile temellendirdiği konuşmasında batıda temel vurgunun toplumsal düzen ve toplumsal birliğin sağlanması yönünde olduğunu söyledi. Bizde genelde ahlak eğitimi dediğimizde sıklıkla aklımıza din gelir batıda seküler kesimler de bir ahlak eğitimi talep ederler dedi. Yine Batı’da ahlak eğitimi konusunda çoğulcu bir perspektifin olduğu konusuna değindi. Müzakereci **Doç. Dr. Şamil Öçal** ise sorun acaba müfredat ile çözülebilir mi? sorusu ile başladı. Sorunun çok daha derinlerde yattığını ahlakın müfredata yerleştirmenin büyük tehlikesi olduğunu söyledi.

İslam Ahlakının Eğitim Müfredatına Aktarım Sorunu başlığında konuşmacı **Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yemenici**, müzakereci **Doç. Dr. Gürbüz Deniz**’di. İslam ahlakının söylem düzeyinde değil, eylem düzeyinde insana onurunu, şahsiyetini kazandıran bir yaklaşımı vardır diyen Yemenici; İslam ahlakı aslında peygamberimizin söylediklerini bugüne taşımaktır dedi.

Metafizik arka planı olmayan bir ahlakın kanunlarla kuşatılmış bir hapisane gibi olduğunu söyleyen müzakereci Deniz ise “Ahlaklılık bir gayeye matuf olmalıdır, bu gayenin en yücesi ahirette yüce saadete ulaşmak olmalıdır” dedi.

4. oturum *Aile ve Toplumda Ahlak Eğitimi* konusu ile **Dr. Necmettin Turinay** başkanlığındaydı. Ailede Ahlak Eğitimi başlığında konuşmacı **Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın**, müzakereci ise **Rahime Şen**’di.

“İnsana teşekkür etmeyi bilmeyen Allah’a şükretmeyi de bilmez” diyerek konuşmasına teşekkürle başlayan Aydın; ahlak eğitiminin en etkili yönteminin rol model olduğunu söyledi. Ailenin önemi üzerinde fazlaca duran Aydın rol model meselesini Arif Nihat Asya’nın “biz abdest almasını okullarda öğrenmedik, dedemize abdest suyu dökerek öğrendik” sözü ile anlattı. Aile konusunda yaptıkları çalışmalardan bahseden müzakereci Şen, ahlakın evrensel bir değer olduğundan bahsetti. Son konuşmacı ise Kültürümüzde Ahlak Eğitimi başlığı ile **Prof. Dr. Kadir Canatan**, müzakereci **Prof. Dr. Ali Rıza Abay**’dı. Modernleşmenin meydana getirdiği etkilerden bahseden Canatan “Geçmişte ahlak bütün kurumların vazifesi iken bugün çok az kurumun vazifesi durumunda ve bu kişilik üzerinde şizofrenik etkiler yapıyor” dedi. Sonuç olarak yeni bir teolojiye ihtiyacımız olduğunu söyledi. Son olarak toplumları üç tür (muhafazakâr, reaksiyonel, devrimci) olarak ele alan Ali Rıza Abay ahlakı dar çerçeveye sokmamamız gerektiğini, eğitimin her yerde olduğunu söyledi. Ayrıca da “hak tipi dindarlık ile seküler dindarlığı karıştırmamamız gerek” dedi.

Son olarak bir değerlendirmede bulunan Turinay “Günümüzde ahlak artık kitaplardan öğrenilen bir bilgiye dönüştü. Çok derin bir acizlik içindeyiz, bu yarayı kendi içimizde yaşıyoruz, çocuğu yetiştirmek için lazım gelen birikimden uzak yaşıyoruz. Artı ilave bir insan bilgisine ihtiyacımız var. Kültürümüzden bize bu noktada intikal edenleri unutmuş ve kaybetmiş bulunmaktayız” diyerek oturumu kapattı.

Sonuç Bildirgesi açıklandı

Mehmet Akif İnan anısına müştereken düzenlediği Ahlâk Şûrası tamamlandı ve Şûra Sonuç Bildirgesi açıklandı.

Şuraya üç gün boyunca 34 değerli ilim ve fikir adamı katıldı ve kadim meseleler olan ahlâk ve eğitim meseleleri birlikte ele alındı. Sorunların tespiti, çözüm yollarının sunulması adına verimli geçen şûra dinleyicilerin de aktif katılımı ile tamamlandı.

Ankara Bera Otel’de gerçekleştirilen şûrada son gün (23 Kasım Pazar günü) iki farklı oturum ve şûra sonuç bildirgesi okunmasının ardından **Prof. Dr. Arif Ersoy**’un genel değerlendirmesi ve katılım beratlarının takdim edilmesi ile son buldu.

Afyon Üniversitesi Rektörü **Prof. Dr. Mustafa Solak**’ın başkanlığında gerçekleştirilen pazar gününün ilk, şurasının beşinci oturumunda ilk konuşmacı **Prof. Dr. Bahaddin Acat** idi. Acat, “Ahlak Eğitiminde Rol Model Referansları” başlıklı konuşmasında çocukların eğitiminde özellikle çocukluk dönemi eğitiminde dikkate alınması gereken hususlara değindi. “Taklit” konusunun çocukların özellikle ilk döneminde öğrenmelerinin bir aracı olduğundan bahisle, “rol model” olabilmek-sunabilmek adına nele-

rin yapılmasının uygun olacağından bahsetti. Yeni bir medeniyet kurulacaksa bunun ancak eğitim sistemindeki dönüşümle gerçekleştirileceğini söyleyen Acat, bugün geline nokta ile ilgili bir sorudan sonra medeniyet adına “Bu büyük yapılar medeniyetimizin sonu mu diye düşünüyorum” dedi. Müzakereci **Prof. Dr. Niyazi Can** ise “Taklit” mevzuunun önemli olduğuna katıldığını ifade ederek “Taklitten tahkike dönüşecek davranış modelleri”nden bahsetti. Eğitimim dönüştürülmesi durumu için ise “Otoritelerin istediği eğitimin uygulanması ne kadar ahlakidir?” sorusunu sorarak; sistemin dönüştürülmesi meselesinde böyle bir çıkmazın varlığına işaret etti.

Dr. Yusuf Kaplan “Medyadan Ahlaka Rol Model Çıkar mı?” başlıklı konuşmasında, her daim değindiği çağ kuramamak meselesinden giriş yaparak medeniyet eksenli uzun bir konuşma yaptı. Son üçyüz yıldır tarihin burada yazılmadığını ama buradan yazıldığını söyleyen Kaplan, çağımızın bir çağ kuracak salahiyyette olmadığını aktararak “ya çağımızda ya bizlerde sorun var” dedi.

Medeniyet teşekkülünün nasıl olacağı hakkında görüşlerini açıklarken, bir önceki oturumda geçen “Teoriyi konuşmaktan pratiğe geçemedik” sözü üzerine “Ben teoriyi hâlâ yeterince konuşmadığımı düşünüyorum” dedi. “Kameranın izleyiciye yöneltmiş bir silahtır” diyen Heideggerden yolla çıkarak da medya üzerine görüşlerini serdetti. Medya- Eğitim ve Ahlak’ın önemli bir sorun yumağı olduğunu anlattı.

Müzakereci **Dr. Yaşar Uğurlu** ise, özellikle 90 sonrası kuşağa söyleyecek şeylerin olmadığından, bu kuşağın eğitim ve medya dışında düşünilemeyeceğinden dolayı bu eksenle 90 kuşağına eğilinilmesi gerektiğinden bahsetti. Bizzat katılımcılara sorular sorarak kuşaklar arası bazı tespitlerde bulundu.

Son günün son, şûranın altıncı oturumunda **Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç**’ın başkan olarak yer aldı. İlk olarak **Yrd. Doç. Dr. Umut Kaya** konuşmasını gerçekleştirdi. Osmanlı Dönemi Ahlak Eğitimi başlıklı konuşmasında güzel ahlakı yerleştirme adına anne-babalardan öğretmenlere kadar nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini örnekler de sunarak açıkladı. Osmanlı’nın son dönemlerinde ahlak derslerinin ayrı olmasından söz etti ve bu durumun sorunlu olduğunu, başka disiplinlerin içinde yer alması gerektiğini anlattı.

Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç, konuşmanın ardından sözü müzakereciye vermeden önce “Tanzimattan sonar ahlak derslerinin ayrı dersler olarak okutulması sanırım ahlaki zaafıların fazlaşmasındandı” dedi. Müzakereci **Doç. Dr. İrfan Görkaş** ise Umut Kaya’nın eğitim nokta-ı nazarından baktığı yere biraz daha tefekkür boyutundan bakacağını söyleyerek, ahlak ve eğitim meselesine islam filozoflarından yaklaşımlarından örnekler vererek yaklaştı. Kaya’nın konuşmasında Osmanlı’ya genel bir bakışın eksik

olduğunu aktaran Görkaş, Osmanlı'nın sistemine hala bütüncül bir açıdan yaklaşmadığını söyledi.

MEB Müfredatında *Ahlak Eğitimi ve Yeni Öneriler* başlıklı konuşmasında **Alparslan Durmuş**, kendisinin kazandırdığı kavram olan “Değerler Eğitimi”nden yola çıkarak Türkiye’de bunun nasıl olduğundan-olmadığından bahsetti ve özellikle ABD’den yola çıkarak bazı önerilerde bulundu. Çözüm yolları bahsinde; “Eğitim felsefesinin oluşulması”ndan, bunların müfredata nasıl yerleştirileceğinden, öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğinden bahsetti. Müzakereci **Doç. Dr. Zülfü Demirtaş**, bazı evrensel değerlerin müfredata girmesini doğru bulduğunu, konuşmacının MEB Müfredatı ile ilgili somut tekliflerinin eksik kaldığını anlattı.

Tüm oturumların sonunda değerlendirme konuşmasını yapmak üzere **Prof. Dr. Arif Ersoy**’a söz verildi. Kendileri, “Neler söyledik üç gün boyunca, bunlardan bahsetmeye gerek yok. Güzel şeyler söyledik” dedi ve bunların üstüne “Ne yapacağız?”, “Nasıl yapacağız?” diye iki sorumuz olduğunu ifade etti. Gelineen noktada “ne yapılacağı” meselesine iki yol bulunduğunu, birincisinin batıyı taklitte ısrar edip zillette kalmak, ikincisinin ise, kendi medeniyet esaslarımıza dönüp yeni bir yol çizmek olduğunu söyledi. Sonrasında konuşmasını şöyle sürdürdü:

“İnsanın yaradılış gâyesi, hâlikî ta’zim ve mahlûka şefkâttir. Hâlikî ta’zim “lailaheillallah”dır. Hakları veren Allah’dır. Bizim medeniyetimizde haklıyı güçlü kılmak vardır. Hâlikî ta’zim etmek demek tevhid inancı herkesin hakkını teslim etmek demektir. Mahlûka şefkat ise adâleti tesis etmek anlamına gelir. Muhammeden resulallah bunu ifade eder. Peygamberlerin esas görevi hak ve paylaşımı sağlamaktır.

İnsanın yaradılış gâyesi tevhid ve adâleti esas alarak yeryüzünü imâr etmektir. Eğitim felsefemiz bunu esas alırsa başarılı olur.

Karşı görüş yâni, kuvvete dayanan çatışmacı görüş ise güçlüyü haklı kılar. Her yerde çatışma çıkararak ayakta kalır.

Batı medeniyeti Roma’nın devamıdır. Papa, Hz. İsa’nın değil Romalı diktatörlerin temsilcisidir.

Medeniyet inşâsı görevi Türkiye’nindir. İlk adımımız eğitimidir. Temel görevimiz haklının hakkını korumak olmalıdır.

Bizler dindarların iktidara gelmesi için dua ettik. Bu olunca her şeyin düzeleceğini sandık. Ama sistem bizim olmadığı için, tezgâh bozuk olduğu için sorunlar yaşıyoruz. Hak ve adâleti tesis etmek zorundayız.

Bu gerçekler çerçevesinde eğitim stratejimiz şöyle olmalı:

1-İyilik ve takvada yardımlaşma bilinci geliştirilmeli, Düşmanlık ve günahta yardımlaşılmalıdır

2-Herkesi dinlemeli en güzeline uymalıyız.

3-Herkesi sevmeliyiz. Bizim medeniyetimiz sevgi medeniyetidir.

4-Doğruları her yerde her ortamda anlatmalıyız.

Yeni Türkiye'nin nesilleri, inandığı gibi düşünmeli, düşündüğü gibi konuşmalı, konuştuğu gibi yaşamalıdır."

Sonuç Bildirgesi

34 bilim insanının katkı sunduğu şûranın sonunda hazırlanan ve Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı Ahmet Gündoğdu tarafından kamuoyuna duyurulan şûra sonuç bildirgesi şu şekildedir:

1- Ülkemizin geleceğini ve toplumları hiçbir iç ve dış düşman ahlâksızlık kadar tehdit etmemektedir.

2-Türkiye ve insanlık için ahlâk eğitimi stratejik bir konudur.

3-Mevcut eğitim felsefemiz ve politikamız sorgulanmalıdır. Medeniyet değerlerimize özgü eğitim felsefesi ve ahlâk eğitimi hayata geçirilmelidir. "Yeniden Büyük Türkiye" hedefinin en önemli ayağı, birey ve toplumu "güzel ahlâk" ile yeniden buluşturacak eğitim sistemi ve eğitim müfredatı olmalıdır.

4-Evrensel nitelik kapsamındaki insani değerler, insanlığın ahlâk temelli birikimidir. Bu çerçevede, insan hak ve özgürlüklerini daha kapsayıcı bir ifadeyle insan onurunu korumak, insan onuruna yönelik ihlalleri en aza indirmek öncelikle ahlâklı insanı inşa etmekle mümkündür.

5-Güçlünün haklı olduğu değil, haklının güçlü olduğu, hak ve adaleti esas alan bir dünyanın inşası için erdemli insanlar yetiştirmek asıl hedefimiz olmalıdır.

6-Eğitim; "iyi insanı, güzel ahlâka sahip insanı inşa etme faaliyeti" olarak tanımlanmalı ve aile içi eğitimden, örgün eğitime bütün eğitim süreçleri bu temel üzerine inşa edilmelidir.

7-Ahlâk dersleri müfredatında dini -evrensel ahlâk ilkeleri esas alınmalıdır.

8-Başta ekonomi, siyaset, hukuk, eğitim, medya olmak üzere her alanda öncü olan insanlar topluma erdemli davranış konusunda örnek olmalıdır.

9-Okulda öğretilen ahlâk, öğretenin yaşadığı ahlâk ve toplum ahlâkı birbirini tamamlayıcı olmalıdır.

10-Ahlâksız hukuk, hukuksuz ahlâk olamayacağından dolayı ahlâk ve hukuk ilkeleri birleştirilmelidir.

11-Günümüzde eğitim sistemi daha çok devasa bilgilendirme ve öğretme aracı olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimizin her kademesinde akademik öğretim ile ahlâk eğitimi bütünleştirilmelidir. Ayrıca eğitimin her kademesi ve faaliyetinde şahsiyet/karakter eğitimi esas alınmalıdır.

12-Eğitim sistemimize hâkim olan “mezun olmak” temelli okul-öğrenci ilişkisi yerine “insan olmak” hedefli okul-öğrenci ilişkisi ikame edilmelidir.

13-Okul öncesinden başlayarak çocuklarımızın mana ve kültür temelli kaynaklarımızla tanışmasını sağlayacak eğitim paradigması oluşturulmalı, çocuklarımızın, gençlerimizin kendi rol model referanslarıyla tanışmalarını önceleyen eğitim uygulama, araç ve materyalleri hazırlanmalıdır.

14-Mesleki eğitimde, üniversitelerde bir mesleğe dönük gerçekleşen eğitim süreçlerinde kendi medeniyetimizi temel alan meslek ahlakı ilkeleri (ahilik gibi) hedeflenmeli ve bu çerçevede örnek şahsiyetler öne çıkarılmalıdır.

15-Eğitimcilik mesleğine dair yeterlikler belirlenirken, ahlâkiliğe dair rol model olma kapasitesi mutlaka dikkate alınmalı, öğretim elemanları ve öğretmenler, öğrencilerine ahlâka dair bilgilerin aktarıcısı olmak yanında uygulayıcıları olarak da model olmalıdır.

16-Öğretim elemanları ve öğretmenlerin başta öğrencileri olmak üzere toplum tarafından “ahlâklı birey” noktasında model alınmasını, toplumsal saygınlık elde etmesini sağlayacak tedbirler hayata geçirilmelidir.

17-Çocukların ve gençlerin hayatlarının büyük bölümünü okul ve sınıf ortamında geçirdiği de dikkate alınarak; öğretim elemanlarının, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim çalışanlarının mali ve sosyal hakları ile çalışma şartlarının bütün motivasyonlarını ve çabalarını güzel ahlâklı insan yetiştirmeyi teşvik edecek düzey ve şartlarda olması sağlanmalıdır.

18-YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı; insan-eğitim, insan-ahlâk ve eğitim-ahlâk arasındaki ilişkiye yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilimsel kaynak ve bilim insanı olarak Batı orijinli tercihler yerine medeniyet tarihimizin bu kapsamdaki önemli eserlerinin okunurluluğunu ve müelliflerinin bilinirliğini artıracak projeler ve yönelimler oluşturmaktadır.

19-Ahlâk ve şahsiyet eğitimi konusunda toplumun tüm kurum ve kuruluşları (aile, çevre, okul, STK, kamu kurumları) üzerine düşen görevi hassasiyetle yerine getirmelidir.

20-İletişim, enformasyon ve sibernetik imkânların her geçen gün arttığı günümüzde çocukların ve gençlerin ahlâki yozlaşma riskleriyle yakınladığı alan kuşkusuz geleneksel kitle iletişim araçları ve sosyal medyadır. Farklı tür ve içerikte sosyal medya imkânlarının da zenginleştiği bu zemin ebeveynlerin fiili denetimini ve yönlendirmesini de imkânsız hale getirmektedir. Bütün medya araçları da dâhil internet erişimlerinde çocuk ve gençlerin ahlâki yozlaşma riskinden uzak tutulmasını ve ahlâkilikle buluşmalarını sağlayacak internet ve sosyal medya içerikleri mutlaka zenginleştirilmelidir.

21-Kapitalist dünya düzeninde medyanın asıl hedef kitlesi çocuklar,

gençler ve kadınlar olmuştur. Bu tercih son derece anlamlıdır. Medya, yapmış olduğu yayın ve programlarda insanların özel hayatı ve kültürümüze saygı göstermeli, toplumumuzun geleceği ve nesillerimizin korunması için medya etik ilkelerine uymaya hassasiyetle özen göstermelidir.

22-Ahlâk eğitiminde kaynak, dil ve üslup sorunu yaşanmaktadır. Ahlâk eğitiminde Hz. Peygamber'in (SAV) yaşantısı, sözleri ve üslubu esas alınmalıdır.

23-Kur'an ve Sünnetten uzaklaşarak "şiddet", "vahşet" ve "zulüm" ile anılmakta olan İslam dünyası öncelikle kendi içlerinde ve işlerinde ahlâklı olmalı ve "Müslümanlar kardeştir" ilkesinin gereğini yapmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Eğitim Kongresi

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Genel müdürlüğünce düzenlenen Birinci eğitim Kongresi 28-30 Kasım tarihleri arasında Antalya’da yapıldı.

“21.Yüzyılda Bir eğitim Felsefesini Oluşturmak ve Özel Okullar” temalı kongrede, eğitimciler, eğitim yöneticileri, felsefeciler ve uygulayıcılar bir araya gelerek eğitimin felsefi boyutunu ve felsefesizliğini enine boyuna tartıştılar.

Yazar Rasim ÖZDENÖREN’in açılış konferansı ile başlayan kongrede, MEB Müsteşarı Doç.Dr. Yusuf TEKİN ve Prof.Dr. Ahmet İNAM da birer tebliğ sundular.

Rasim ÖZDENÖREN konuşmasında; eğitimin sınırlarını ve müfredatı belirlemede tek otoritenin devlet olması, eğitimde çeşitliliği, renkliliği ve çok sesliliği engellediğini ve önemli bir eğitimi sorununun kaynağının da bu olduğunu ifade etti.

Doç.Dr. Yusuf TEKİN ise eğitimde merkezi ve tekçi yaklaşımın Cumhuriyetle başlamadığını aksine Meşrutiyet döneminden itibaren merkezi ve kontrollü bir eğitim politikası geliştirilmesinin ilk adımlarının atıldığını belirtti.

Prof.Dr. Necmettin TOZLU’da yaptığı konuşmada eğitim felsefemizin yokluğunun aslında nasıl bir insan tipi hedeflediğimizin yokluğu anlamına geldiğini, , bununla kendini hiçbir değerle sınırlı görmeyen, her türlü etkiye açık dayanıksız ve donanımsız bir insan tipini ürettiğini belirterek, batının ve doğunun hiç bir değeri ile oluşturulmayan bir eğitimin felsefesizliği aynı zamanda bir çöküşün başlangıcıdır dedi.

Elli civarında bildirinin sunulduğu kongrede eğitim sisteminin ve özel eğitim kurumlarının eğitimin muhteva-müfredat alanına ilişkin ihtiyaçları ve eğitim tarihi boyunca bu ihtiyaçların nasıl giderildiğine dair çalışmaların da önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının eğitimin yönetim ve altyapı sorunlarının dışında ilk defa felsefi içeriğine yönelik düzenlediği bir kongre olması açısından da ayrıca önemli bir toplantı olarak nitelenen bu sempozyumun belirli aralıklarla tekrarlanacağı umulur.



I. Eğitim Kongresi

21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar

28-30 Kasım 2014 / ANTALYA



“Bireyden İnsana”

